



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NARA ANIKÁ DOS SANTOS

**PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DA ALDEIA MANGA / OIAPOQUE-AP**

Macapá-AP
2025

NARA ANIKÁ DOS SANTOS

**PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DA ALDEIA MANGA / OIAPOQUE-AP**

-

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP).

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidades

Orientador: Prof. Dr. Tadeu Lopes Machado

Macapá – AP
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

Santos, Nara Anika dos.
S237p Princípios da educação escolar indígena e práticas pedagógicas da Escola da Aldeia Manga/ Oiapoque - AP / Nara Anika dos Santos. - Macapá, 2025.
1 recurso eletrônico.
118 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.
Orientador: Prof. Dr. Tadeu Lopes Machado.
Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Práticas pedagógicas. 2. Princípios da educação escolar indígena. 3. Aldeia Manga - AP. I. Machado, Tadeu Lopes, orientador. II. Universidade Federal do Amapá . III. Título.

CDD 23. ed. – 370.71

NARA ANIKA DOS SANTOS

**PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DA ALDEIA MANGA / OIAPOQUE-AP**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Tadeu Lopes Machado (Orientador)
PPGED/Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Profª. Dr. Débora Mate Mendes
PPGED/Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Profª. Dr. Meire Adriana da Silva
PROFSOCIO/Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

“Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, a vida, a bala perdida, e a liberdade não seja só uma aceitação do sujeito, mas uma experiência tão radical que nos leve além da ideia de finitude. Não vamos deixar de morrer ou qualquer coisa do gênero, vamos, antes, nos transfigurar, afinal a metamorfose é o nosso ambiente, assim como das folhas, das ramas e de tudo que existe”.
(Ailton Krenak, 2022)

AGRADECIMENTO

Este trabalho é resultado de um “*mauhi*”, mutirão na língua Kheul, e um dos principais meios de trabalho em conjunto presente na cultura do povo Karipuna. Assim como nos mutirões de plantar a roça, onde é preciso a união de vários membros da comunidade para que o trabalho seja feito de forma certa e em tempo hábil, a realização desta pesquisa precisou de um conjunto de colaboradores para a sua concretização.

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e por me permitir acordar todos os dias com saúde e força para realizar cada etapa da pesquisa. Aos meus pais Mário e Clementina pelo incentivo e apoio recebido ao longo da minha jornada escolar, em especial minha mãe, que mesmo não alfabetizada, nos passa muitos conhecimentos valiosos, presentes em cada momento de reflexão para a escrita desta dissertação.

Agradeço o meu esposo Rogério e meus filhos Pietro e Renata, pela paciência e incentivo em cada dificuldade encontrada pelo caminho, pelo enfrentamento da vida em cidade, longe da aldeia durante o período das aulas presenciais do mestrado. Aos meus irmãos pelas palavras de apoio e ajuda durante nossas conversas em encontros nos fins de tarde na casa de nossa mãe.

Aos membros da minha comunidade, o ex cacique José Elito e seus conselheiros pelo incentivo à realização da pesquisa, ao atual cacique Wagner Karipuna pela entrevista cedida junto com minha irmã Maria Sônia, resultando em informações essenciais para a construção da parte escrita da pesquisa. A todos minha eterna gratidão.

Nesta caminhada surgiram novas amizades, portanto não poderei deixar de agradecer aos colegas de turma, em especial os indígenas Fabrício, Clebson e Erlis (in memoriam) pelas conversas, pelas informações trocadas, pelas sugestões de leituras e pelas vivências nesta fase de nossas vidas.

Estendo meus agradecimentos ao Prof. Dr. Tadeu, pelas orientações e ensinamentos passados com muito carinho, cuidado e respeito nestes “longos” dois anos de pós-graduação, assim como aos demais professores das disciplinas que foram ofertadas durante o curso.

E para finalizar, meus sinceros agradecimentos à equipe de professores da E.I.E. Jorge Iaparrá pela colaboração na pesquisa em campo, pela dedicação e o empenho em promover uma educação escolar baseada em princípios que caracterizam e diferenciam a escola indígena das demais.

A cada membro que participou do meu “*maiuihi*”, meus sinceros agradecimentos. É assim que construímos nossas roças em comunidade, cada um com uma função, mesmo que em diferentes níveis de dificuldade, mas cada participação é essencial, para que futuramente os “frutos” sejam colhidos por todos.

RESUMO

A pesquisa apresenta os conceitos dos princípios da escola indígena, considerando o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) como base teórica e demais autores que pesquisam sobre a educação escolar indígena vigente no Brasil. Contudo, são analisadas práticas pedagógicas de professores indígenas da E.I.E. Jorge Iaparrá, na aldeia Manga, e problematizadas as formas como atuam em suas turmas, além de buscar desenvolver uma reflexão à luz do que as legislações e demais documentos orientadores indicam para a consumação da educação escolar indígena. Para o desenvolvimento do estudo, partimos do seguinte problema: de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nos anos iniciais (3º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, na E.I.E. Jorge Iaparrá refletem os princípios da interculturalidade, bilinguismo, comunitária, específica e diferenciada, que são os conceitos basilares da educação escolar indígena, defendidos pelo movimento indígena e consumados na legislação atual no Brasil? Como objetivo geral, buscamos analisar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental na E.I.E. Jorge Iaparrá, relacionando essas práticas com os princípios pedagógicos que caracterizam a escola indígena. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com o uso da técnica de observação participante, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas. Como resultado constatamos que os princípios pedagógicos estão presentes nas práticas dos professores da E.I.E. Jorge Iaparrá, principalmente através da oralidade, e que os saberes culturais dialogam com tais princípios durante o desenvolvimento das aulas e na semana cultural.

Palavras chave: Práticas pedagógicas; Princípios da educação escolar indígena; Aldeia Manga; Povo indígena Karipuna.

ABSTRACT

This research presents the concepts underlying the principles of Indigenous schools, taking the *National Curriculum Framework for Indigenous Schools* (RCNEI) as its theoretical foundation, along with other authors who study contemporary Indigenous education in Brazil. The study analyzes the pedagogical practices of Indigenous teachers at the E.I.E. Jorge Iaparrá School, located in the Manga village, and discusses the ways in which they work with their classes. It also seeks to develop a reflection in light of the legislation and other guiding documents that establish the foundations of Indigenous school education. The research is guided by the following question: how do the pedagogical practices developed by teachers working in the early years (3rd to 5th grades) of Elementary Education at E.I.E. Jorge Iaparrá reflect the principles of interculturality, bilingualism, community-based, specific, and differentiated education—core concepts of Indigenous school education as advocated by the Indigenous movement and enshrined in current Brazilian legislation? The general objective is to analyze the pedagogical practices of teachers working from the 3rd to the 5th grade at E.I.E. Jorge Iaparrá, relating these practices to the pedagogical principles that characterize Indigenous schooling. The research follows a qualitative approach, using a case study design, with participant observation and semi-structured interviews as data collection techniques. The results show that the pedagogical principles are present in the practices of the teachers at E.I.E. Jorge Iaparrá, mainly through orality, and that cultural knowledge interacts with these principles during class activities and the cultural week.

Keywords: Pedagogical practices; Principles of Indigenous school education; Manga village; Karipuna Indigenous people.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AISAN – Agente Indígena de Saneamento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPIO – Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque
CEA – Companhia de Eletricidade do Amapá
CEB – Câmara de Educação Básica
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNE – Conselho Nacional de Educação
E.I.E – Escola Indígena Estadual
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LII – Licenciatura Intercultural Indígena
MEC- Ministério da Educação
NEI – Núcleo de Educação Indígena
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONGS – Organização Não Governamental
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RURAP – Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá
SCIELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
SEC / AP – Secretaria de Educação do Ex-Território Federal do Amapá
SEED – Secretaria Estadual de Educação
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL – Summer Institute of Linguistics

SOMEI – Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena

SPI – Sistema de proteção ao Índio

TI – Terra Indígena

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Vista aérea da Aldeia Manga

Imagem 2 – Frente da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

Imagem 3 – Alunos da E.I.E. Jorge Iaparrá na Semana Cultural 2013

Imagem 4 – Alunos da E.I.E. Jorge Iaparrá na Semana Cultural 2023

Imagem 5 – Professor realizando a pintura corporal no aluno

Imagem 6 – Um dos portos da Aldeia Manga

Imagem 7 – Artesãos demonstrando a técnica da tecelagem com cipó.

Imagem 8 – Artesão demonstrando o início da tecelagem.

Imagem 9 – Alunos da E.I.E. realizando a dança do turé.

Imagem 10 – Refeitório e área de circulação da escola.

Imagem 11 – Mural construído pelos professores da E.I.E. Jorge Iaparrá

Imagem 12 – Alunos usando a área do refeitório como “sala de aula”

Imagem 13 – Atividade de Kheuol no caderno do aluno.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Terras Indígenas de Oiapoque

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tese e Dissertações sobre temática de práticas pedagógicas indígenas

Quadro 2 – Número de matrículas da E.I.E. Jorge Iaparrá

Quadro 3 – Corpo docente da E.I.E. Jorge Iaparrá

Quadro 4 – Distribuição de turmas e professores 2025 da E.I.E. Jorge Iaparrá

Sumário

INTRODUÇÃO	5
Metodologia	13
Riscos e “danos” oferecidos pela pesquisa	17
Benefícios da pesquisa	18
Produções acadêmicas sobre a temática	18
I SEÇÃO – OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: QUESTÕES CONCEITUAIS	24
1.1 Interculturalidade (Intercultural)	29
1.2 Bilinguismo	34
1.3 Comunitária	37
1.4 Específica	40
1.5 Diferenciada	42
II SEÇÃO – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE O POVO KARIPUNA DO AMAPÁ: UM OLHAR CONTEXTUALIZADO.	46
2.1 A escola chega no Curipi	49
2.2 Aldeia Manga: referência na educação escolar indígena	52
2.3 Mecanismos pedagógicos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá	57
III SEÇÃO - UM JEITO PRÓPRIO DE SABER E ENSINAR: ALGUNS CONHECIMENTOS DO POVO KARIPUNA	63
3.1 Os saberes Karipuna	64
IV SEÇÃO – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR DA E.I.E. JORGE IAPARRÁ	71
4.1 Caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa	71
4.2 As práticas pedagógicas a partir da percepção docente	80
4.3 Os princípios da educação escolar indígena inseridos nas práticas pedagógicas	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena nos territórios, no decorrer de sua trajetória histórica, foi implantada como um instrumento de imposição para que os indígenas viessem a aprender a língua portuguesa, negar suas identidades e culturas e serem integrados à sociedade nacional. Tassinari (2008) afirma que uma das ações do SPI, o ensino escolar, era “uma importante estratégia para a “civilização” dos índios no interior de uma política de integração da nação”. Portanto, o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à “civilização” ou nacionalizá-los (Oliveira e Nascimento, 2012, p. 768).

Apesar da política etnocêntrica, que resultou no apagamento de povos e culturas ameríndias, a resistência indígena assegurou a presença da diversidade de povos indígenas, com suas formas específicas de estar no mundo, com formas particulares de organização dos espaços geográficos, usos e relações com o território, com base em uma lógica de vida em comunidade.

Portanto, conforme defende Baniwa (2006)¹, por força do movimento indígena, a escola tem passado de um projeto integracionista e de tutela para a possibilidade de autonomia e empoderamento, e não mais considerada como escola rural, mas como uma escola indígena específica e diferenciada, que considera a diversidade como valor positivo.

A mobilização do movimento indígena, de resistência e luta por garantias de direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, são ampliados com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 1996, seguida de uma legislação que respalda a educação escolar indígena, onde é permitido aos indígenas o desenvolvimento de propostas educacionais, que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e o uso de seus territórios tradicionais, como lugares de reprodução dos modos de vida.

Nesta perspectiva, a formação de professores indígenas se torna uma das principais políticas públicas de interesse dos povos originários, concretizando um movimento de protagonismo indígena. No Amapá, por força das reivindicações indígenas locais, a Secretaria de Educação, representada pelo Núcleo de Educação

¹ Em algumas obras de Gersem José dos Santos Luciano teremos como referência Luciano e em outras obras o autor adota o nome de seu povo Baniwa, ocasionando dualidades no decorrer da dissertação na nomeação dessa referência para os estudos de educação escolar indígena no Brasil.

Indígena ofertou o curso de Magistério Indígena, denominado “Projeto Turé”, a partir de meados dos anos 1998 até 2000, em seguida foram formadas novas turmas em Magistério Indígena, como também a oferta do curso de Licenciatura Intercultural Indígena no *campus* da Universidade Federal do Amapá, em Oiapoque, desde o ano 2007.

Com o encaminhamento dessa política para sua consolidação, a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, localizada na Aldeia Manga (povo Karipuna do Amapá), teve condições objetivas para ofertar o Ensino Fundamental II regular a partir do ano 2013, pois até então, por falta de professores da própria comunidade, essa etapa do ensino escolar era ofertada através do Sistema Modular de Ensino Indígena, o chamado SOMEI. A partir de 2013 a escola do Manga abriu as duas primeiras turmas do 6º ano no Ensino Fundamental de forma regular, tendo em seu quadro somente professores indígenas, que residiam na própria aldeia. Isso foi um grande avanço para o povo Karipuna.

É válido frisar que no ano de 2003 foi elaborado² e aprovado³ o Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas do *Uaçá*, com o objetivo de "orientar de forma organizada, como os povos indígenas de Oiapoque desejavam as suas escolas, quanto aos fundamentos, aos conteúdos, metodologias e organização pedagógica" (Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas, 2014, p. 09). Desde então, os princípios “comunitária, bilíngue, intercultural, diferenciada e específica”, próprios da escola indígena, se fortaleceram ao menos como ideal.

Entretanto, na prática ainda existem barreiras a serem superadas para enfrentar as questões atuais, que exigem estudos e apoio teórico para compreender e intervir na concretização do projeto de escola indígena, dentro de uma política curricular crítica e que esteja alinhada aos princípios que nós povos indígenas reivindicamos.

Atualmente a educação escolar indígena é entendida como elemento de contribuição na valorização da cultura indígena, autonomia e também como ferramenta para a compreensão e problematização dos desafios do presente, como nos afirma Baniwa (2011) “as demandas pelo ensino escolar estão relacionadas à maior consciência dos povos indígenas de seus direitos de cidadania, da consciência histórica, política e cultural em que se encontram”. Essa perspectiva permite entendê-la também como um instrumento de libertação, em um original sentido freireano do

² Elaborado pelas comunidades indígenas dos Povos Karipuna, Galibi Marworno, Palikur e Galibi Kalinã, como documento norteador, mas que considera as especificidades de cada povo.

³ Aprovado em 2003 pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá.

termo (Freire, 1987), que incentiva o aprendizado e reforça a identidade étnica. Para que isso ocorra, a educação escolar ofertada nas aldeias deve garantir os princípios da participação, coletividade e colaboração, prezando pelo seu caráter comunitário.

A legislação ampara, mas na prática a burocracia das instituições reguladoras de Estado tende a favorecer a cultura hegemônica, que fragiliza a diversidade cultural e principalmente altera as formas tradicionais de usos e relações com os territórios indígenas. Portanto, temos nossos direitos desrespeitados, como nos afirma Grupioni:

A legislação do país afirma o direito dos povos indígenas a uma educação própria, que valorize conhecimentos e práticas tradicionais, que seja bilíngue e valorize as línguas indígenas, e que acolha os anseios das comunidades em termos de formação e qualificação, com calendários diferenciados e a partir de propostas político-pedagógicas próprias. Mas, na prática, é o modelo de escola nacional que continua se impondo. A legislação educacional indígena vem sendo sistematicamente desrespeitada e a oferta da educação nas aldeias indígenas tem se caracterizado pela baixa qualidade do ensino, pela precariedade das condições de infraestrutura e pela ausência de práticas pedagógicas específicas aos contextos indígenas (Grupioni, 2016, p. 111).

Diante dessas perspectivas e desafios, surgiu o interesse em investigar as práticas pedagógicas dos professores do povo Karipuna, que enfatizam os saberes indígenas da Aldeia Manga, observando-as à luz do histórico de reivindicações dos povos indígenas, já consagrados nos fundamentos da educação escolar indígena no Brasil. Considera-se que os saberes indígenas do povo Karipuna serão apresentados ao longo deste estudo.

Pretende-se também problematizar as formas como os professores atuam em suas turmas, e desenvolver uma reflexão à luz do que as legislações e demais documentos orientadores indicam, tendo sempre como horizonte os princípios que regem a educação escolar indígena (especificidade, diferenciada, intercultural, comunitária, bilíngue).

Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas, é importante enfatizar que são baseadas numa construção que valoriza o cotidiano e vivências com os alunos em comunidade e, posteriormente, em sala de aula. Os professores indígenas vão tecendo no cotidiano suas formas de lidar com o processo que envolve as práticas e teorias do ensino e aprendizagem que ofertam aos alunos. Neste sentido, Franco afirma que:

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno e,

através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2015, p. 608).

Com relação aos professores que atuam nas escolas indígenas, estes enfrentam grandes desafios em seu cotidiano de sala-de-aula. Assim, compreendemos que o desafio que os professores indígenas enfrentam diariamente está relacionado com questões que vão muito além de dúvidas simples, como por exemplo escolher os conteúdos que serão trabalhados no ano letivo. As indagações e inseguranças estão relacionadas com dificuldades de traduzir as reivindicações indígenas e as garantias legais já disponíveis em práticas pedagógicas efetivamente adequadas aos objetivos e especificidades de cada população indígena local (Silva e Ferreira, 2001, p. 10). E isso nos mostra que as metodologias indígenas são mais difíceis de serem construídas devido a falta de “apoio” que deveriam receber das instituições responsáveis e de profissionais qualificados, ou também da falta de compreensão dessas metodologias.

O interesse em realizar essa pesquisa parte justamente por eu ser uma professora indígena, formada no magistério indígena, graduada em Licenciatura Intercultural Indígena na primeira turma ofertada pela UNIFAP, campus Oiapoque, em 2007, ou seja, por ter a experiência de ser professora de alunos indígenas por 20 anos, onde já atuei na Educação Infantil, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, lecionando as disciplinas de história e geografia. E neste período, com experiências e vivências na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, foi possível fazer alguns questionamentos relacionados ao “papel” da escola na vida do povo indígena Karipuna da aldeia Manga e buscar respostas para indagações que permeiam o ensino escolar ofertado atualmente. Como mestranda no PPGED/UNIFAP, este estudo está sendo fortalecido para que seja colocado em prática, com o intuito de contribuir de forma significativa com os desdobramentos que buscamos constantemente na construção de uma escola com metodologias indígenas, que podem ou poderão ser visualizadas nas práticas docentes.

O ensino escolar que historicamente foi disponibilizado para os povos indígenas do Brasil tinha como base saberes e práticas totalmente desconhecidos, ou seja, fora da realidade de cada povo. E, de fato, a própria instituição escolar era algo externo à sociedade e ao modo de educar indígena. Entretanto, com a ressignificação da educação escolar dentro das aldeias, fruto da consciência coletiva dos povos indígenas, hoje o que se busca construir é exatamente o contrário daquela educação pautada em conhecimentos vindo dos não indígenas, daí a pretensão de iniciar o ensino escolar com o que é conhecido do aluno indígena, a partir de seus conhecimentos práticos

vivenciados no dia-a-dia da aldeia, para depois partir para o desconhecido, promovendo ou buscando promover a conexão de saberes.

Além disso, como já mencionamos anteriormente, o papel da escola vem sendo ressignificado pelos indígenas, e hoje o ideal a ser buscado pelos professores são práticas pedagógicas para ensinar e aprender com os alunos através do que faz parte do seu meio, pois desta forma o processo de ensino-aprendizagem tende a ser dinâmico e produtivo, de acordo com os objetivos que são propostos nos planos de aula.

Ainda é importante destacar que, conforme Machado (2022), que abordou seu estudo sobre os significados da escola indígena na aldeia Kumenê, do povo Palikur, também na região de Oiapoque, a escola indígena é vista como componente de um processo circular de produção de conhecimento dentro da aldeia, aliada dos demais conhecimentos tradicionais, e não está acima das demais formas de compreensão da realidade do mundo indígena e não indígena. Portanto, a educação escolar deve garantir que a prática pedagógica dos professores se utilize de mecanismos próprios da vivência da comunidade, para daí avançar para novos conhecimentos.

Para esta pesquisa, delimitamos como *lócus* de estudo as turmas de 3º ao 5º ano do ensino fundamental da E. I. E. Jorge Iaparrá. A escola atende aproximadamente 400 alunos do Ensino Infantil ao Ensino Médio, regularmente matriculados, sendo a grande maioria do povo Karipuna, mas também atende algumas pessoas que são dos povos Galibi Marworno, Palikur e também alguns não indígenas⁴. A escola ofertou até 2024⁵ a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio regular, com um corpo docente formado por professores indígenas em quase sua integralidade, exceto um professor não-indígena que já atua na escola há muitos anos. Além do quadro de professores, ultimamente também foram contratados dois pedagogos, para dar suporte pedagógico aos professores e dois cuidadores para a educação infantil, todos indígenas. Além disso, o diretor da escola também é indígena.

A formação dos professores que atuam na E. I. E. Jorge Iaparrá é distribuída da seguinte forma: alguns são formados em cursos de magistério normal (equivalente ao Ensino Médio comum), outros tem o magistério indígena (equivalente ao Ensino Médio específico para formação de professores indígenas), alguns têm graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, e alguns também têm graduação em outros cursos

⁴ São alunos indígenas que a família passou a residir na aldeia Manga por diversos motivos, e os não indígenas geralmente são filhos de não indígenas que se casaram com indígenas.

⁵ A partir de 2025 o Ensino Infantil passou a ser competência do município de Oiapoque.

ofertados pela UNIFAP, além de especialização.

Nos planejamentos de suas práticas e ações pedagógicas, os docentes têm autonomia para decidir sobre conhecimentos, objetivos e métodos de ensino e aprendizagem. Entretanto, para isso devem considerar as resoluções, referenciais e diretrizes curriculares para as escolas indígenas. Porém, a falta de reflexão orientadas na relação teoria e prática podem ocultar pedagogias inovadoras e significativas dos docentes, ou ainda práticas que beneficiam a cultura colonialista, o que Krenak (2020) chama de “cultura do mercado”, onde a terra, que é lugar de bem viver, é transformada em mercado e os recursos naturais em mercadoria.

Soma-se a isso a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos específicos, o que favorece o uso e influência dos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na definição de conteúdos e nas práticas docentes, e, portanto, tende a favorecer a materialização de um currículo prescrito da cultura de grupos sociais que historicamente instituíram políticas de exclusão da diversidade étnica e cultural. Quanto a esse aspecto, vale ressaltar que existem alguns livros disponíveis na biblioteca da escola da Aldeia Manga que foram escritos por professores indígenas. No entanto, a quantidade disponível não é suficiente para o número de alunos e, além disso, já estão ultrapassados, sendo necessária a atualização destas versões.

Compreendemos que a educação escolar ofertada atualmente deve priorizar conhecimentos que possam preparar o aluno para o exercício da cidadania, defesa e conquista de seus direitos específicos, de modo a proporcionar o empoderamento de sujeitos autônomos, tanto intelectual quanto politicamente, em condições de igualdade, respeitando as diferenças, para efetividade de uma cidadania plena. Neste sentido, o acesso aos conhecimentos e saberes locais e universais, podem contribuir para reafirmar as identidades e valorização dos saberes particulares de sua cultura, e também buscar alternativas fora da aldeia, tais como participar do movimento indígena, prestar vestibular ou concursos públicos.

Portanto, com o presente estudo pretende-se compreender um leque de questões que envolvem a educação escolar disponibilizada aos indígenas da aldeia Manga, considerando nas reflexões os projetos de vida do povo Karipuna, no desenvolvimento das crianças para prepará-las para o exercício da cidadania, tanto em seu contexto local quanto em outros espaços. Desta forma, é importante destacar que este estudo deverá trazer benefícios para discussões que envolvem os projetos de futuro para a comunidade.

No presente, o cenário de fragilidade dos Territórios Indígenas no país, sob pressão de projetos de lei com objetivos de redução e usos diversos, seguindo a lógica do capital, ampliam invasões de diversas formas, como garimpo ilegal, desmatamento, pressão de empreendimentos econômicos, que são ameaças concretas à sustentabilidade e modos de vida dos diversos povos indígenas. Esse também é o cenário onde se insere a aldeia Manga, na Terra Indígena *Uaçá*.⁶ Por questões como essas, a educação escolar inserida neste meio tem o papel de promover conhecimentos e habilidades que fortaleçam o indígena à defesa do território, buscando meios que potencializem atividades culturais e o uso da língua indígena. Contudo, alcançar esses objetivos vai muito além de projetos políticos pedagógicos, todas as questões citadas devem ser pensadas e articuladas de acordo com os projetos coletivos da comunidade indígena. Portanto, essa educação escolar só será efetivada se for planejada e executada de acordo com os anseios dos indígenas que dividem o mesmo território.

A aldeia Manga está localizada próximo da cidade de Oiapoque, e isso influencia na vida cultural dos jovens e crianças Karipuna. Então, a escola é vista pela comunidade como local de resistência à dominação de uma cultura hegemônica e deposita esperanças na valorização da cultura local. Esse papel de afirmação da cultura e identidade indígena é um desafio para os professores em suas práticas diárias na interação em sala de aula com os alunos, plantões pedagógicos e reuniões na comunidade, pois percebem essa visão de esperança que os pais e lideranças depositam no ensino escolar. Ao mesmo tempo, compreendem que esse ensino deve proporcionar uma educação intercultural que possibilite o diálogo que direcione o olhar para o reconhecimento do direito à diferença, o dever de lutar contra desigualdade social, defesa dos territórios e a luta por garantia de direitos específicos. Contudo, podemos destacar que:

Os desafios que os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores indígenas uma postura e um trabalho adequado e responsável. Devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos. A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela (RCNEI, 1998, p. 43).

Diante deste cenário, a presente pesquisa apresenta como problema o seguinte

⁶ Terra Indígena devidamente homologada, localizada no município de Oiapoque, extremo norte do estado do Amapá. Tem 470.164 hectares de extensão, onde está localizada a aldeia Manga entre outras aldeias Karipuna. Também ocupam essa TI os povos Galibi-Marworno e Palikur.

questionamento: de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nos anos iniciais (3º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, correspondem à interculturalidade, bilinguismo, comunitária, específica e diferenciada, que são os princípios basilares da educação escolar indígena, defendidos pelo movimento indígena e prescritos na legislação atual do Brasil?

Para o desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos: **objetivo geral:** Analisar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam do 3º ao 5º ano do ensino fundamental na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, relacionando com os princípios pedagógicos de interculturalidade, bilinguismo, comunitário, específico e diferenciado, conforme defende o movimento indígena e as legislações atuais no Brasil. E como **objetivos específicos:** 1) Entender os princípios conceituais de educação baseada na interculturalidade, bilinguismo, comunitário, específico e diferenciada; 2) Compreender quais os mecanismos (materiais e recursos) pedagógicos são disponibilizados para que a escola indígena da aldeia Manga estimule a prática docente diferenciada; e 3) Identificar as conexões das práticas pedagógicas dos docentes que atuam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá com os princípios da educação escolar indígena.

A dissertação está organizada em quatro seções, sendo a primeira denominada: Os Princípios da Educação Escolar Indígena: questões conceituais. Essa primeira parte é dedicada aos conceitos dos princípios que fundamentam e que caracterizam uma escola indígena, a diferenciando da escola não indígena, bem como a legislação nacional que a ampara legalmente. Serão utilizados como base teórica alguns conceitos de autores que trabalham no decorrer das disciplinas no Mestrado, como também outros autores complementares que tratam e definem conceitos relacionados aos princípios da educação escolar indígena. O que se pretende no primeiro capítulo é caracterizar a escola indígena, discutindo o papel de cada princípio dentro deste panorama.

Partindo para a segunda seção, com o título: Educação Escolar Indígena entre o povo Karipuna: um olhar contextualizado, apresentamos o histórico de contato do povo Karipuna com o ensino escolar, descrevendo os avanços e perspectivas da educação escolar ofertada a este povo, em especial aos Karipuna da Aldeia Manga. Além do mais, a seção visa apresentar a aldeia Manga enquanto referência na educação escolar e discute os mecanismos pedagógicos da E.I.E. Jorge Iaparrá. Portanto, nesta seção será feita a apresentação do *lócus* onde foi realizada a pesquisa de campo, trazendo também o contexto dos estímulos pedagógicos institucionais para o trabalho de professores nesta

escola.

Temos a terceira seção, onde denominamos de: Um jeito próprio de saber e ensinar – alguns conhecimentos do povo Karipuna, que trata sobre os saberes Karipuna, com contribuições dos sábios da comunidade, através de suas falas e visões de mundo sobre cultura, cosmologia e demais temas que envolvem os saberes passados de geração a geração.

A quarta e última seção, intitulada “As Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar da E.I.E. Jorge Iaparrá” visa apresentar em seu escopo as reflexões da pesquisa a partir dos dados obtidos no decorrer da investigação realizada em campo, buscando trabalhar com os resultados alcançados.

Metodologia

Pela natureza do estudo que é proposto nesta pesquisa, podemos caracterizá-lo como uma abordagem qualitativa. Gamboa Filho (2013) compreende que a pesquisa qualitativa é um método de investigação utilizado nas ciências sociais e em outras áreas acadêmicas para compreender e interpretar fenômenos sociais, culturais, psicológicos e individuais. O autor complementa que a pesquisa qualitativa busca compreender as complexidades e nuances das experiências humanas, por fim, no geral, a pesquisa qualitativa é valiosa para aprofundar a compreensão de experiências humanas, atitudes, comportamentos, relações sociais, culturais e outros aspectos complexos da vida.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001), responde a questões muito particulares. Sendo que ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ainda acrescenta que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que desta forma corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Alinhado a abordagem qualitativa, o tipo de pesquisa que mais se relaciona com o objeto de estudo proposto nesta pesquisa é o Estudo de Caso. Esta escolha se faz necessária devido a dinâmica da pesquisa, onde temos como base teórica Yin (2001) que afirma ser uma estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes.

O Estudo de Caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas

históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório da pesquisa: observação direta e série sistemática de entrevistas. O poder diferenciador do Estudo de Caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações (Yin, 2001).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados alguns instrumentos imprescindíveis para reunir as informações referentes aos objetivos propostos no estudo. De início, realizei um levantamento bibliográfico de dados relacionados com o objeto de estudo, no caso as práticas pedagógicas de professores indígenas. Este levantamento de produções científicas, contidas na base de dados da CAPES e SCIELO, serviu como ponto de partida para os passos iniciais da pesquisa. Gil (2002) esclarece “que procurar um contato com trabalhos da natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordam o tema” é importante para esclarecer conceitos que envolvem o estudo a ser realizado. Orientada por essa indicação, busquei encontrar pesquisas que se dialogassem com minha temática de estudo.

No início de pesquisa, outro passo importante foi a pesquisa documental, realizada no Projeto Político Pedagógico da Escola, além de outros documentos disponíveis na instituição escolar, tais como os planos de aula e planos de curso dos professores que atuam de 3º ao 5º ano, o censo escolar e os cadernos dos alunos, foram analisados em consonância com a observação participante realizada nas turmas durante a pesquisa *in loco*.

Esses documentos foram selecionados para análise, pois, considera-se documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação para a pesquisa. No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados (Mazzoti; Gewandsznajder, 1999, p.169).

A etapa seguinte da pesquisa foi realizada através da observação participante, que é uma técnica que favorece a aproximação do pesquisador com o *lócus* e sujeitos envolvidos na pesquisa. De acordo com Neto (2001), a técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Diante disso, o autor acrescenta:

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade,

transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (Neto, 2001, p. 59).

Para somar com a observação participante, foi aplicado um questionário com perguntas semiestruturadas, para obter informações imprescindíveis na coleta de dados. Elaborei um roteiro de perguntas abertas e solicitei aos professores que respondessem as perguntas de forma escrita

Já para os colaboradores da III seção, foram realizadas entrevistas com perguntas semi-estruturadas. Segundo Minayo (2001), podemos distinguir os tipos de entrevistas que são utilizadas como instrumento de coleta de dados em uma pesquisa.

A autora nos explica que:

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não – estruturadas correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista *aberta* ou *não – estruturadas*, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as *estruturadas* que pressupõem *perguntas previamente formuladas*. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas *semiestruturadas* (Minayo, 2001, p. 58).

Em consonância com o uso dos instrumentos acima citados, Bauer e Gaskell (2008) destacam que algumas limitações da entrevista podem levar o pesquisador a fazer falsas inferências a respeito de situações ou acontecimentos. Em contrapartida, os autores afirmam que, na observação participante, o pesquisador está aberto a uma maior amplitude e profundidade de informação, é capaz de triangular diferentes impressões e observações, e consegue conferir discrepâncias emergentes no decurso do trabalho de campo. Portanto, o uso dos dois instrumentos é realizado com o intuito de possibilitar um complemento de ambas as partes.

A seleção dos professores colaboradores da pesquisa se deu a partir do seguinte critério: como fechamos a análise sobre as práticas pedagógicas no decorrer do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, selecionamos os quatro professores que atuam nessas turmas em análise. Com eles foi realizada a coleta de questionário e narrativas, destacando que todos são docentes indígenas do povo Karipuna, tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino.

Por se tratar de uma pesquisa com povos indígenas na região de Oiapoque, fizemos a comunicação formal das pretensões do projeto de pesquisa ao Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque – CCPIO, como também, foi dirigida informação ao cacique da aldeia Manga, acentuando que sou uma mulher indígena e professora da aldeia de referência da atual proposta de estudo, como também

justifiquei a importância de tal pesquisa.

Para, além disso, a pesquisa, ainda em forma de projeto, foi apresentada à comunidade escolar da aldeia Manga, durante reunião do cacique com seus conselheiros. Foi um momento onde pude explicar e detalhar os objetivos propostos no estudo. A pesquisa não pode ser apresentada e explicada na reunião da comunidade, de acordo com as formas organizativas da comunidade, que consiste em "convidar" todos os membros da comunidade para reuniões na escola, pois a comunidade estava passando por mudanças de cacique e conselheiros.

Em todas essas fases de autorizações, obtive as devidas anuências para dar prosseguimento ao presente estudo.

A interação diretamente com a prática pedagógica dos professores e alunos da escola da comunidade deve ser contextualizada para que seja compreendida por todos. Nesse e demais momentos da pesquisa se fez necessário: utilização de registros em diários de campo, relatórios, registros em áudios, aplicação de questionário, gravações de entrevistas, narrativas e fotografia dos cadernos dos alunos, e as atividades dos alunos em sala de aula. A transcrição dos dados e análises será compartilhada com os participantes da pesquisa, assim que ela for consumada no PPGED.

Concomitante a isso, são realizados estudos dos referenciais curriculares para as escolas indígenas, relacionando os conteúdos e conhecimentos específicos, enfatizando os saberes locais em diálogo com os conhecimentos universais, favorecendo uma perspectiva na linha intercultural.

A partir da matriz curricular da escola em análise e do estado do Amapá, faz-se uma reflexão sobre teoria e prática, com o esforço de interpretar os significados atribuídos pelos atores sociais sobre os fenômenos sociais relacionados entre a escola e a comunidade, enfatizando o que revelam as práticas desenvolvidas pelos professores Karipuna nas turmas do ensino fundamental. Também se busca a compreensão "dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que elas se dão" (Chizzotti, 2017, p. 97).

Diante do exposto, é importante ressaltar que a pesquisa científica possui um valor significativo para a sociedade como um todo, inclusive para os indígenas que necessitam "reafirmar" constantemente suas especificidades e diferenças. Neste sentido, Luna (1997) nos afirma que o pesquisador seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e socialmente.

Os levantamentos e as informações obtidos durante a pesquisa de campo seguiram para a fase de análise de dados, momento essencial para tratar os dados coletados e organizá-los de forma sucinta para que fossem feitas as devidas conclusões, relacionando com os objetivos propostos no estudo. Para a técnica de análise de dados optou-se pela Análise de Conteúdo, com base teórica em Franco (2005) e Bardin (2016). A escolha deu-se por essa técnica estar mais adequada ao que se pretende alcançar com o desenvolvimento do estudo, sendo assim explicitado por Bardin (2016, p. 36): “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Portanto, a autora descreve desta forma esta técnica:

A análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas e perguntas abertas de questionários, cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (Bardin, 2016, p. 36).

Este tipo de análise se propõe, de acordo com Bardin, a descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão. Portanto, esta técnica possui elementos fundamentais que dialogam com o que está proposto no desenvolvimento desta dissertação, daí a necessidade de esclarecer os fundamentos que sustentam a Análise de Conteúdo enquanto técnica de análise de dados.

Riscos e “danos” oferecidos pela pesquisa

Alguns aspectos foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa, por se tratar de uma comunidade indígena. De início foi importante seguir as regras e normas da comunidade, seguindo procedimentos éticos e respeitando a cultura local.

No entanto, mesmo obedecendo todos os procedimentos estabelecidos pela comunidade, e, mesmo que a autora da pesquisa seja nativa da própria aldeia Manga, há alguns possíveis “riscos” que surgem em determinados momentos e etapas da pesquisa.

Elencamos alguns:

- Desconforto por parte dos professores e alunos durante a observação participante;
- Constrangimento ao responderem as perguntas durante a entrevista, ou mesmo medo de responder algo fora do contexto;
- Pode ocorrer estresse, cansaço ou vergonha por parte da pesquisadora ou dos participantes.

Benefícios da pesquisa

A pesquisa realizada na E.I.E. Jorge Iaparrá buscou responder alguns questionamentos levantados durante o processo de construção deste estudo. Desta forma, as respostas deverão contribuir de forma construtiva com o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos na instituição. Então, os possíveis benefícios deverão ser:

- Instigar a realização de reuniões contínuas para a discussão e compreensão do currículo escolar vigente na escola;
- Colaborar com o corpo pedagógico escolar em relação à compreensão dos princípios pedagógicos que norteiam a escola indígena;
- Incentivar a formação continuada com o objetivo de inovar as práticas que valorizem a cultura indígena;
- Contribuir com o processo de formação dos professores no incentivo de práticas inovadoras e significativas em sala de aula;
- Potencializar os conhecimentos tradicionais dos alunos e professores indígenas.

Produções acadêmicas sobre a temática

Para contribuir com o propósito da pesquisa, foi feito um levantamento prévio das produções desenvolvidas sobre o estudo em questão, bem como fizemos também uma breve análise dessas produções correlacionadas com as práticas pedagógicas dos professores indígenas no Brasil. Entre outras produções, foram encontradas dissertações e teses.

Os levantamentos foram realizados na base de dados da CAPES e SCIELO, onde foram usados os seguintes descritores: participantes – professor indígena e docente indígena; variável: prática pedagógica e prática educativa; e contexto: ensino fundamental e educação básica. O recorte temporal para o levantamento dessas produções foi do período de 2000 a 2024.

Abaixo montamos um quadro com esses dados.

Título / Tipo de Pesquisa / Programa	Ano	Autor (a)	Algumas considerações
Investigação Etnomatemática em contextos indígenas: caminhos para a orientação da prática pedagógica (Dissertação / Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).	2007 Natal / RN	Elisângela Aparecida Pereira de Melo	O estudo buscou investigar alguns caminhos viáveis para que os indígenas pudessem reorganizar seus saberes e fazeres de sala de aula, com base na valorização da sua história e cultura, com base no ensino de matemática.
Práticas pedagógicas em educação ambiental: a escola diferenciada de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tapeba Conrado Teixeira. Dissertação / Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira / Universidade Federal do Ceará.	2007 Fortaleza/ CE	Tereza Cristina Cruz Almeida	As práticas pedagógicas relacionadas a educação ambiental foram o foco desta pesquisa. E como resultado concluiu se que os professores Tapeba centram suas práticas pedagógicas no incentivo á conservação dos recursos naturais, com tendência conservacionista tanto para o ambiente natural

			quanto cultural.
Meio Ambiente: análise da prática docente na Escola Estadual Indígena de Araça Amajarí – RR Dissertação / Programa de Pós-Graduação em ensino de ciências e matemática /Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).	2010 Canoas / RS	Everaldo Sarmiento Ferreira	A pesquisa fez uma análise das práticas pedagógicas dos professores ao ensinarem sobre a temática do meio ambiente, considerando os princípios da educação para o desenvolvimento sustentável.
Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixubay Rabui. Tese / Universidade Federal de Minas Gerais	2011	Maria Dolores de Oliveira Soares	Em sua centralidade a pesquisa responde o seguinte questionamento: a Escola Ixbây Rabu Puyanawa tem conseguido estabelecer diálogo entre a prática educativa e a teoria indicada para a construção de escola diferenciada?
Etnomatemática: situações, problemas e práticas pedagógicas na realidade do sistema educacional Macuxi em Roraima. Dissertação / Programa de Pós-Graduação em	2012 / São Paulo/SP	Gleide de Almeida Ribeiro	A pesquisa apresenta instrumentos metodológicos, as práticas pedagógicas e a formação dos professores

Educação Matemática da Universidade Bandeirante de São Paulo,			indígenas evidenciando as relações do ensino de matemática com os valores tradicionais Macuxi, em Roraima.
Educação Escolar Indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político pedagógico. Mestrado / Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.	2013 / Manaus/ AM	Jaspe Valle Neto	O foco da pesquisa foram as práticas pedagógicas dos professores (as) Mura, que atuam de 1° a 4° séries, buscando assim compreender as práticas a partir das propostas contidas no Projeto Político Pedagógico Mura.

Quadro 01: Levantamento de pesquisas realizadas sobre a temática de práticas pedagógicas indígenas
 Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES e SCIELO. Adaptado pela autora.

Melo (2007) apresenta uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) da linha de Educação Matemática. Nesta pesquisa foi possível notar como é a realidade de muitas escolas indígenas, onde a autora verificou que em suas práticas pedagógicas há possibilidades de os professores indígenas fazerem uma relação entre as atividades cotidianas e a tradição cultural com o ensino de matemática na escola indígena, sob uma perspectiva mais transversal e globalizante do saber local e escolar. No entanto, apresentam dificuldades de fazer a relação desses conhecimentos na prática.

Já Almeida (2007), em sua pesquisa de mestrado, investiga as práticas pedagógicas dos professores, onde o foco é a percepção de como a educação ambiental é trabalhada em sala de aula em uma escola diferenciada. A pesquisadora observou que o tema é bastante lembrado nas falas dos professores, quase que diariamente, e que

os alunos são envolvidos em atividades que remetem a questões ambientais, inclusive já realizaram o mapeamento envolvendo a cultura Tapeba e os elementos naturais de seu território.

Com relação à pesquisa desenvolvida por Ferreira (2010), pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, tendo como *lócus* uma escola indígena do estado de Roraima, nos revela que os professores indígenas pouco utilizam os saberes tradicionais da comunidade. E, segundo o autor, os professores em suas falas defendem veementemente uma educação escolar indígena que valorize as tradições e valores culturais de cada povo. Entretanto, na prática, as aulas são ministradas dentro do paradigma tradicional não indígena, com o uso de livros didáticos fornecidos pela secretaria de educação do estado.

Soares (2011), em sua tese defendida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), discorre sobre a construção de uma escola indígena de acordo com as suas características de ser intercultural, bilíngue e específica. A autora traz algumas indagações referentes à construção de uma escola diferenciada, a fim de garantir a apropriação da linguagem ao mesmo tempo em que estimula o contato com a tradição de seu povo. E como um dos resultados possíveis, a autora enfatiza que a identidade deste povo é forjada pela linguagem, no discurso e não na sua materialidade linguística, e que a língua funciona no plano de representação simbólica e que a formação e atuação de professores indígenas é fundamental na construção da escola diferenciada.

As considerações de Ribeiro (2012) em sua dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Bandeirante de São Paulo, em relação às práticas pedagógicas dos professores indígenas, são concomitantes às demais pesquisas levantadas, pois retratam a insegurança e desafios de se levar para a prática em sala de aula os conhecimentos adquiridos na formação. Desta forma, o autor afirma que os professores indígenas ainda estão presos às “gaiolas”, principalmente os que ainda estão em formação, e mesmo dentro da “gaiola” não estão conseguindo dominar os conhecimentos matemáticos, assim como, os de física, da química e outras.

Na pesquisa de Neto (2013) em sua dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Amazonas (UFAM), os resultados obtidos trouxeram dados diferentes das demais pesquisas estudadas. Entre os Mura, o

autor conseguiu concluir que as práticas desenvolvidas pelos professores atendem às propostas descritas no Projeto Político Pedagógico, este que foi construído para atender os anseios do povo mura. Destacando o uso de conteúdos próprios e necessários para melhorar a vida deste povo, bem como é um modo diferenciado de trabalhar a educação escolar específica, e os professores que fizeram parte da pesquisa a todo o momento faziam menção à valorização da identidade e da cultura mura em suas práticas docentes, conclui o autor.

Este levantamento, que apesar de não apresentar uma quantidade significativa de pesquisas voltadas para o tema estudado, mostrou alguns pontos em comum entre os resultados obtidos. Neto (2013) e Teixeira (2007) destacam em suas dissertações que os professores indígenas trazem em seus discursos o papel da escola como instrumento de valorização da cultura, portanto em suas aulas desenvolvem pedagogias próprias inserindo a cultura como forma de autoafirmação.

Nos estudos de Ribeiro (2012), Melo (2007) e Ferreira (2010) há algumas considerações observadas pelos pesquisadores, como a necessidade de formações continuadas para os professores, pois estes demonstraram algumas limitações em relação a alguns conhecimentos científicos, sendo que as formações possam possibilitar a aproximação entre esses conhecimentos e os saberes tradicionais. Outras considerações desses autores se voltam com relação às aulas que são ministradas dentro do paradigma tradicional, tendo como metodologia as aulas expositivas. E que os docentes que participaram da pesquisa afirmavam constantemente que a educação escolar indígena busca valorizar as tradições culturais de cada povo, mas que, na prática, a realidade é outra.

Este levantamento buscou trazer teses e dissertações que apresentassem estudo com aproximações desta pesquisa, ou seja, estudos que mostrassem como os professores indígenas desenvolvem suas práticas pedagógicas em suas respectivas escolas. Portanto, as contribuições são necessárias para acrescentar dados que possam ser utilizados no desenvolvimento deste estudo aqui proposto, além de apontar a viabilidade e necessidade de efetivar essa reflexão no âmbito da escola instalada na aldeia Manga.

I SEÇÃO – OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: QUESTÕES CONCEITUAIS

A educação escolar indígena é um tema que vem sendo inserido em discussões acadêmicas e entre estudiosos da área, pois desvelar questões que envolvem o processo de escolarização entre esses povos requer estudos e pesquisas. Desta forma, compreender historicamente, e no contexto atual, o processo de ensino e aprendizagem que vem sendo ofertado para indígenas em suas aldeias, incentiva e visibiliza de forma significativa as questões que envolvem todo o desenvolvimento do ensino escolar. Este tema vem sendo desafiador até mesmo para os povos indígenas, pois é preciso força para pôr em prática os desejos e anseios que as lideranças indígenas lutam desde sempre para alcançar, e que foram consumados em direito coletivo a partir da Constituição Federal de 1988.

Este capítulo é voltado especificamente para as questões conceituais dos princípios que constituem a base da educação escolar indígena. No entanto, anteriormente à discussão da parte conceitual, iremos nos debruçar brevemente no processo que levou à definição dos princípios que compõem e norteiam a educação escolar indígena, pois acreditamos que faz parte deste estudo compreender os meandros históricos de sua definição como princípios e aspectos legais. Porém, como aspectos pedagógicos, ou seja, na prática pedagógica, percebemos que não tem sido uma tarefa simples esses princípios se efetivarem.

Entre 1549 e 1759 ocorreu o processo da colonização no Brasil e, de maneira simultânea, a educação não indígena, desde a chegada dos jesuítas, com o interesse de catequizar os povos originários aqui presentes. Segundo Saviani (2021, p. 38), até então “a educação era espontânea. E cada integrante da *tribo* assimilava tudo que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral”. O período colonial marca o início do contato dos povos originários com outras formas de educação, onde os indígenas, através da catequização dirigida pelos jesuítas, foram instruídos paulatinamente ao processo de escolarização, considerado um momento crucial na mudança cultural visíveis aos dias atuais. Nesse sentido, cabe ressaltar que este período marca profundas perdas linguísticas, étnicas e de controle social permanecidas aparentemente até a promulgação da Constituição de 1988.

A educação escolar, ainda no processo de colonização do Brasil, interferiu

diretamente e propositalmente na vida dos povos habitantes deste país. Percebe-se que houve uma tentativa de apagamento de povos e culturas. No entanto, pela resistência indígena, aquela educação imposta perdurou por um longo período, como nos mostra Aranha:

De acordo com a mentalidade quinhentista, tanto o reino português como a Igreja Católica atuavam no sentido de *homogeneizar as diferenças*, nivelando a todos pelo que se considerava verdadeiro e superior: a cultura cristã europeia. A catequese, então, constituiu um esforço para acentuar a semelhança e apagar as diferenças, pelo qual os jesuítas buscavam transformar o “selvagem” em “civilizado” e o não cristão em cristão, para que todos fossem os mais iguais possível (Aranha, 2006, p. 578).

O período seguinte ao estágio colonial, segundo Bergamaschi e Silva (2007), tem seu marco inicial a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no ano de 1910. De acordo com Oliveira e Nascimento (2012, p. 769), esta fase mostra o quanto a educação escolar desempenhou o papel de domesticar os indígenas, com objetivo de “amansar”, de integrá-los à estrutura econômica do país, formando trabalhadores rurais, sem considerar sua diversidade cultural.

As décadas de 1960 e 1970 são marcadas por mudanças na política de ensino escolar indígena, onde passa a ser de responsabilidade exclusiva da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a competência de “melhorar” o processo já inserido entre os indígenas. Diante disso a FUNAI buscou parceiros que poderiam contribuir com uma melhor oferta de ensino que se aproximasse de fato da realidade indígena. Portanto, a parceria com o *Summer Institut of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas, contribuíram de alguma forma com as mudanças a partir desse momento da escolarização. Destacam-se o surgimento de organizações indigenistas não governamentais, que trouxeram mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, além de atuação de universidades junto a esses povos (Bergamaschi & Silva, 2007).

Em contrapartida, os povos indígenas iniciaram um processo de organização do movimento indígena, fato considerado primordial na busca de resistência e garantia de leis que viessem fomentar a educação, saúde, cultura e vida social, de uma forma específica e diferenciada, levando em consideração a diversidade de línguas e etnias que ainda resistiam à política de apagamento dos povos originários. Neste período histórico podemos perceber que já se falam em educação específica e diferenciada, ou seja, os povos indígenas já sentiam a necessidade de uma educação escolar que atendesse suas formas diversificadas de estar no mundo.

As mudanças são reforçadas a partir de 1980, precisamente com a Constituição Federal de 1988, fato histórico que garante em leis os direitos a uma educação específica e diferenciada, dando assim autonomia para os próprios indígenas organizarem seus processos de educação escolar, de acordo com as suas particularidades e interesses. Desta forma, Tassinari (2013) enfatiza que a Constituição foi elaborada e aprovada em um contexto de redemocratização do país, e esses dispositivos constitucionais são consoantes com aqueles expressos na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Outros desdobramentos ocorrem a partir de 1991, momento em que a educação escolar indígena deixa de ser responsabilidade da FUNAI, passando diretamente as obrigações e andamentos ao sistema nacional de ensino. Sua formulação e implementação como política pública fica a cargo do Ministério da Educação (Tassinari, 2012), passo importante para os povos indígenas, pois este acontecimento reforça o reconhecimento de que a educação escolar, apesar de ter sido imposta no passado, é um direito que foi conquistado e deve atender as necessidades e particularidades de cada povo, destacando que:

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996, prevê a oferta de “educação escolar bilíngue e intercultural” aos povos indígenas e as iniciativas voltadas para a concretização dessa oferta têm sido denominadas “educação diferenciada”, a despeito da ambiguidade do termo (Tassinari, 2012, p. 250).

No entanto, na prática surgiram novos desafios, como a carência de indígenas formados para atuarem como professores, espaço físico de qualidade, currículo diferenciado e outros que dificultaram uma implantação de um ensino de qualidade. No presente, muitos avanços ocorreram, novas leis que amparam a educação diferenciada foram aprovadas, curso de formação de professores indígenas foram ofertados, escolas indígenas reconhecidas, surgiram propostas de currículos diferenciados, algumas universidades acataram as reivindicações dos indígenas ofertando o acesso ao ensino superior de forma diferenciada, e pela força e luta do movimento indígena podemos afirmar que houve avanços significativos no processo de escolarização dos diversos povos indígenas brasileiros. Em conformidade com o que os povos indígenas persistem, Tassinari reafirma desta forma:

A reivindicação dos movimentos indígenas refere-se à percepção do valor de conhecimentos e técnicas como a escrita, a língua portuguesa, a matemática, a aritmética, a cartografia e a geografia, por exemplo, para lhes garantir uma interação mais igualitária com relação ao Estado e aos demais membros da sociedade nacional. Essa reivindicação desde cedo viu-se pautada pelo tema

da escola (Tassinari, 2012, p. 248).

Neste contexto, podemos observar que a escolarização paulatinamente foi transformada, no sentido de “mudar” a visão que o período da catequização ocasionou na história desses povos, mas que foram ressignificada na medida em que os próprios indígenas tomaram a frente desse processo, garantindo e ressignificando o papel da escola. Portanto, as definições dos princípios norteadores que caracterizam a escola indígena resultou de todo um processo e da necessidade que os indígenas buscavam para proporcionar as crianças e jovens das comunidades uma educação com “olhares” indígenas, que garantissem o uso da língua materna, levasse em consideração o território em que estão inseridos, considerando a diversidade cultural que há entre os povos indígenas e não indígenas, e principalmente a participação da comunidade para a construção de um ensino escolar que contemplasse os objetivos em comum dos povos originários deste país. Assim, como nos descreve Grupioni (2008)

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

Os princípios norteadores definidos que caracterizam a escola indígena estão explicitados no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), este que os professores indígenas consideram como documento legal ao programar suas aulas, que apesar de não ter sido atualizado é um meio de direcionar a construção do planejamento anual em suas metodologias pedagógicas indígenas. No RCNEI

Discutem-se temas como o tempo e o espaço da escola, ressaltando que uma escola indígena pode prever no calendário os tempos de festa e de trabalho agrícola; interrompendo então as atividades escolares, e que a escola pode se abrir para novos espaços que não somente o edifício escolar; debatem-se também temas como etnomatemática e o ensino de matemática nas escolas indígenas; o ensino de história e as histórias e mitologias indígenas; os diários de classe como documento e as narrativas indígenas que podem ser trazidas à sala de aula (Albuquerque, Grando, Tassinari, 2012, p. 251).

Porém, para estarem dispostos no RCNEI, inicialmente os princípios foram assegurados legalmente na legislação vigente no Brasil. Portanto, faremos um breve levantamento dos ajustes legais que historicamente foram se consumando no âmbito do Estado brasileiro.

Assim, vale destacar que no Art. 210 da Constituição Federal, especificamente

no “§ 2º - O ensino fundamental será ministrado na língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Em decorrência a este direito, também foi assegurado na Lei nº 9394/ 96 (LDB), onde expressa o seguinte: “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 bilíngue intercultural aos povos indígenas”.

Diante dessas garantias já disposta em leis, vieram somar o Parecer CNE / CEB nº 14/99, o qual reconhece que:

a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Já a Resolução nº 3/99, do CNE/CEB, em seu art. 1º, estabelece:

no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

O Decreto nº 6.861/2009 define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Em seu art. 1º determina “que a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”.

A Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias. Em seu parágrafo único estabelece que Estas Diretrizes Curriculares Nacionais “estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/ CEB Nº 13/2012) o projeto político pedagógico (PPP) “deve estar assentado nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade que fundamentam as propostas de Educação Escolar Indígena”.

As leis acima especificadas demonstram como a educação escolar indígena tem

sido abordada pela legislação, contudo vimos que os direitos assegurados garantem o desejo dos povos indígenas de uma educação pautada em princípios que consideram a diversidade cultural, mas que seja uma educação de qualidade, e que promova e contribua com o bem viver nas comunidades indígenas.

Sendo assim, a partir deste breve processo histórico da inserção da educação escolar entre os povos indígenas e de como a legislação garante o acesso a este ensino, partiremos para as definições conceituais e características que definem cada princípio, levando em consideração sua importância dentro do desenvolvimento de todo o processo anteriormente explicitado. Vale ressaltar que ao tratarmos sobre o princípio da interculturalidade, o mesmo sobressai em termos de discussão em torno de seu significado e contribuições em relação aos demais, pois consideramos que esse princípio é um dos pilares da educação escolar indígena. No entanto, consideramos também que cada princípio tem sua importância e os mesmos se entrelaçam (ou deveriam se entrelaçar) dentro do processo educacional escolar indígena.

1.1 Interculturalidade (Intercultural)

Os povos indígenas já somaram uma população de milhares de indivíduos antes da colonização. Atualmente somam aproximadamente 1,7 milhão, divididos em 391 povos distribuídos em quase todos os estados do país, segundo dados do censo populacional de 2022⁷. Cada povo possui suas especificidades, suas formas de organização social, política e cultural, portanto, quando se trata de educação escolar é provável que cada povo deseje uma escola de acordo com a sua realidade, pois vivem em regiões diferentes, ou seja, os territórios indígenas são diversificados, e cada povo vai construindo seu espaço de acordo com as suas vivências e cultura. Neste sentido, compreender a cultura de um povo é imprescindível para a garantia da valorização no processo que é enfrentado constantemente, onde, por muito tempo a monocultura prevaleceu. Portanto, Veiga-Neto esclarece que:

A cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural (Veiga-Neto, 2003, p. 07).

Segundo as contribuições de Rogério Tilio (2009), a respeito do conceito de

⁷ <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

cultura, no momento sócio-histórico que estamos vivendo, não se pode pensar a cultura como hermeticamente local. Devido os efeitos da globalização, todas as culturas mundiais estão em constante transformação e reconfiguração. Traços de uma cultura podem ser facilmente identificados em outras, e não se pode determinar a que traços pertencem (Tilio, 2009, p. 37).

Desta forma, acreditamos que os povos indígenas sofrem influências de outras culturas constantemente, diante disso entendemos que a cultura de um povo é dinâmica. Contudo, a busca constante em manter “viva” a cultura herdada dos povos originários se tornou um desafio no presente, este que requer meios para lidar com as situações que surgem e influenciam a forma de pensar e agir de uma sociedade como um todo. No caso dos indígenas, o contato com outras culturas ocorre em vários espaços, no território indígena, na cidade, nos meios de comunicação e principalmente na escola, durante as aulas.

É de conhecimento universal que a escola possui uma função social, a de transmitir cultura, mas para Baniwa (2011) ela deve respeitar, reconhecer e valorizar os modos de vida indígena e também realizar com qualidade seu papel de transmitir os conhecimentos científicos e técnicos, de acordo com as necessidades da comunidade. Sendo assim, a escola pode ser considerada como uma instituição aliada, agregadora e complementar. Contudo, existe a questão da visão homogênea e padronizada tanto de conteúdos programáticos, quanto dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas indígenas. Isso influencia diretamente na vida do aluno indígena.

Diante destas perspectivas, partindo da ideia de Paulo Freire (2017), em que entende a educação como um fenômeno que não acontece somente na escola, mas sim na convivência, no movimento social, ou seja, no contexto que estamos envolvidos, consideramos as particularidades dos povos indígenas que visam a escola como um lugar de buscar novos conhecimentos, empoderamento, levando em consideração a diversidade cultural. Sendo assim,

A compreensão freireana de que as pessoas têm direito a conhecer aquilo que ainda não conhecem, a conhecer melhor o conhecimento que já possuem e a constituir o seu próprio conhecimento, embasa a defesa em torno da constituição de um currículo e uma prática pedagógica que contribuam com a humanização dos seres humanos e do mundo (Braga, 2015, p. 42).

Sob essa ótica, a escola deve possibilitar a problematização de questões sociais, contribuir na formação intelectual, social e cultural do aluno indígena para a cidadania.

Assim, reafirma-se que o reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas é de extrema necessidade na implementação da escola em seu território. E o que percebemos é que ainda existe um longo caminho a percorrer para que questões como essa sejam consideradas primordiais para o desenvolvimento da educação escolar indígena, pois o que podemos perceber é que a ideia que todos os indígenas são iguais perdura até os dias atuais.

Diante das ponderações feitas até aqui, o que vemos é o reconhecimento de que não existe apenas uma cultura, e isto está assegurado em um dos princípios norteadores da escola indígena, denominada “Interculturalidade”. E ao tratarmos deste tema é importante salientar que não é a intenção desta pesquisa discutir as inúmeras visões de autores que debruçam a respeito. No entanto, optamos em utilizar referências de autoras como Candau (2012; 2016), Candau e Russo (2010), sem deixar de citarmos as contribuições de Catherine Wash (2005), pois o foco é compreender o papel e contribuições da interculturalidade na concretização de escola indígena, e mais, compreender também que existem desdobramentos a respeito da interculturalidade, de acordo com o perfil que se adota para consumir este princípio.

Para nos situarmos sobre os dados de origem deste termo, nas pesquisas realizadas sobre o surgimento e origem do termo interculturalidade, optou-se em usar como base teórica os dados de Candau e Russo (2010), onde ratificam que o termo Interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência a educação escolar indígena. Desta forma podemos compreender o porquê da constante relação que é feita do termo interculturalidade com a educação escolar indígena.

No Brasil o termo Interculturalidade, aparece na legislação brasileira quando se refere diretamente aos povos indígenas (LDB/ 96; Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14 e Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3, de 1999; lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação entre outros) (Russo e Paladino, 2014, p. 35).

Nestes termos, podemos destacar como as definições de educação intercultural aparecem contextualizadas no RCNEI, um dos instrumentos que ampara os professores indígenas no desenvolvimento de suas metodologias, como descrito anteriormente. Portanto, enfatizamos que o RCNEI, enquanto subsídio pedagógico é uma das principais referências que os indígenas têm em relação ao termo interculturalidade, além do respaldo legal na LDB (Lei 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei

10.172/2001), bem como as experiências que os professores adquirem em seu dia a dia e com seu povo. No RCNEI o termo interculturalidade é descrito da seguinte forma:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contexto de desigualdade social e política (RCNEI, 1998, p. 24).

Destarte, partiremos para as reflexões sobre esse princípio, consideramos inicialmente o conceito de Candau (2012), em que afirma que a Interculturalidade é uma forma de superar os etnocentrismos, que considera uma cultura melhor que a outra, ainda sugere um diálogo entre culturas e saberes. É neste sentido que a educação escolar indígena deve estar inserida, onde o que prevalece é o respeito à diferença, à igualdade, compreendendo que nenhuma cultura é melhor que a outra, ou seja, serve para além do espaço escolar, considerando que muitos povos convivem em um mesmo território indígena, ou mesmo se relacionam diariamente com não indígenas.

No entanto, as autoras se identificam com a interculturalidade crítica, termo sugerido por Catherine Wash, onde afirmam que:

Interculturalidade crítica, trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012 p. 244).

De acordo com Candau (2016), a interculturalidade crítica apresenta algumas características específicas que traduzem o seu real sentido e que resulta no que chamamos de educação intercultural. Uma das características é a de promover a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinadas sociedades; isso segundo a autora se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas e que tende a romper com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Outra característica defendida por Candau é que concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução, portanto, isso se constitui pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas, realidade dos povos indígenas, que vivem diariamente esse

processo. E para complementar a autora assume que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Diante deste panorama de características relacionadas ao termo e conceito de interculturalidade, trazemos outras contribuições de Catherine Wash:

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y Sociales (Wash, 2005, p. 04).

De acordo com Candau (2012, p. 246), os professores são desafiados a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, e a afirmar sua relação com o direito à educação de todos. Além disso, segundo a autora, é preciso reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, e deverá possibilitar que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo dessa forma com o caráter monocultural da cultura escolar, característica comum nas escolas das cidades.

Contudo, reconhecer que a interculturalidade pode beneficiar a promoção de uma educação escolar de acordo com as especificidades dos sujeitos envolvidos, tende a favorecer uma prática dinâmica e compreensível. No entanto, que o termo não seja visto apenas como uma palavra “bonita de escrever e ouvir”, mas que de fato o seu significado esteja inserido no cotidiano do aluno, seja na escola ou em outros espaços. Portanto, é imprescindível que as escolas, sejam indígenas, quilombolas, ribeirinhas ou mesmo do meio urbano, promovam uma educação com aspectos interculturais. Desta forma, vale considerar que:

A interculturalidade é uma proposta que deveria ser tomada com mais urgência e seriedade pelo sistema nacional de educação, uma vez que há uma contribuição muito expressiva nos diversos sujeitos para a formação da sociedade brasileira neste país multicolorido. Não cabe mais trabalhar com um pensamento curricular como “disciplinarização”, precisamos, ao contrário, questionar este modelo de uniformização (Correa Xacriabá, 2018, p. 58).

Diante do contexto que o termo interculturalidade fora exposto como uma das bases da educação escolar indígena, é importante resgatar o sentido estrutural da educação escolar indígena, tendo como parâmetro os anseios históricos dos povos

indígenas, para perceber se esses documentos elaborados hegemonicamente por pessoas não indígenas representam de fato uma educação escolar à luz dos termos da interculturalidade aqui refletida. E nestes termos, Albuquerque e outras trazem a seguinte reflexão:

O que é fazer dialogar em sala de aula, os conhecimentos indígenas e escolares, ditos, aliás, “universais”? Como fazê-lo? O risco, percebido em muitas escolas indígenas espalhadas pelo país, é trazer, lado a lado, em paralelo – e sabe-se que as linhas paralelas são aquelas que nunca se encontram... – uma “história indígena” e uma “história”, uma geografia indígena e uma “geografia”, assim, não adjetivada. No entanto, uma interculturalidade só poderá ser de fato alcançada quando esses conhecimentos puderem se comunicar, e esse é, certamente o grande desafio (Albuquerque, Grando, Tassinari, 2012, p. 254).

Os desafios que os professores indígenas enfrentam estão relacionadas com questões pedagógicas, de pôr em prática o que está proposto nos parâmetros e referencial curricular, portanto o que de fato é necessário é a promoção de formações continuadas e oficinas pedagógicas que possam problematizar e buscar soluções que traduzam na prática o que determinam os anseios e objetivos previstos em leis. Enquanto isso, os professores lecionam de acordo com os conhecimentos e habilidades que adquiriram em suas formações, muitas vezes, apenas básicas.

No momento atual, percebe-se a necessidade de potencializar a interculturalidade no processo de ensino aprendizagem, pois por muito tempo os indígenas foram e continuam sendo inferiorizados, e se mobilizam constantemente para manter a garantia do direito ao reconhecimento da diferença e acreditam que o ensino escolar irá trazer, de acordo com as suas necessidades, benefícios e conhecimentos para lutarem contra todas as formas de opressão, assim como sugere Baniwa (2011) que enxerga o termo intercultural como possibilidade de convivência democrática entre diferentes culturas.

1.2 Bilinguismo

No período colonial os povos indígenas sofreram uma das maiores perdas culturais, talvez a maior que já sofreram até então: a questão das línguas maternas indígenas. Segundo Saviani (2013), a educação jesuítica foi marcada pelo aprendizado do português para os indígenas, além do uso do Tupi como “língua geral”, ou seja, o Tupi era falado pelos indígenas, substituindo desde então suas línguas maternas originais (Saviani, 2013, p. 43-44).

Concordamos com Grupioni (2006) no que diz respeito ao sentimento de

pertencimento ético expresso pelos povos indígenas ao longo da história, em insistir em manter suas identidades, assim se materializam numa persistente distância face a outros povos indígenas e face aos demais segmentos da sociedade brasileira. A resistência permitiu aos povos indígenas a existência das suas línguas de origem, resultando em uma diversidade linguística ainda visível nos dias atuais.

Contudo, somente a partir da Constituição de 1988, a política educacional dos povos indígenas começa a mudar no Brasil. Segundo Cunha (2008), embora o Artigo 210 constitucional reafirme a imposição do uso da língua portuguesa, é assegurado às comunidades indígenas a possibilidade do uso das línguas maternas no ambiente escolar. A partir desta garantia assegurada em lei, a LDB (Lei 9.394/96) estipula que a União deve desenvolver programas de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (Cunha, 2008, p. 150).

Vale ressaltar que antes das leis citadas anteriormente, quando o SPI foi substituído pela FUNAI, houve uma tentativa de valorização das línguas indígenas, sendo que em 1973 o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas, no entanto houve poucas mudanças, pois o objetivo principal do Estado previa a integração dos “índios” a sociedade, oferecendo uma educação escolar com conteúdos e metodologias distante de suas realidades (Rocha e Hamel, 2020, p. 36).

No momento mais recente, os dados do censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) nos revela que são faladas 295 línguas indígenas no Brasil, por indivíduos de 391 povos. Esses dados mostram o tamanho da perda linguística histórica que tivemos e que corremos o risco de perder as que ainda permanecem como meios de comunicação entre os povos indígenas. Isso se deve às interações e contatos que os indígenas mantêm com outros povos e culturas, que influenciam o uso da língua portuguesa ou outros idiomas.

Contudo, podemos salientar a importância da língua materna para os povos indígenas, tanto nos seus rituais, quanto nas suas diversas manifestações culturais, o uso de uma ou mais línguas mostra que é preciso buscar formas e meios de manter “viva” a língua deixada como herança pelos antepassados dos povos originários deste país. A língua indígena é um dos importantíssimos aspectos culturais de um povo, passado de geração em geração, de pai para filho, considerada um patrimônio cultural. Essas considerações são refletidas por Baniwa,

A língua é um fenômeno de comunicação sóciocósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e estas com os seres não

humanos da natureza. Neste sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo (Baniwa, 2017, p. 299).

Para garantir a diversidade linguística que ainda existe no Brasil é preciso concretizar na prática o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no Artigo 78, onde está estabelecido que a educação escolar indígena deve ser bilíngue e intercultural. Portanto, o uso de duas línguas ou mais está assegurado aos povos indígenas. Sendo assim, o bilinguismo nas escolas indígenas se justifica nestes termos:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestações através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identitários, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (RCNEI, 1998, p. 25).

Nos últimos anos, vimos uma crescente valorização das línguas maternas pelos povos indígenas, e acreditamos que o ensino escolar tem esse papel de contribuir com a revitalização das línguas indígenas, que por muito tempo seu uso no ambiente escolar foi proibido, o que provocou um imenso esquecimento e perdas visíveis em diversas comunidades indígenas. Apesar de a língua materna ter se tornado disciplina obrigatória nas escolas indígenas, ainda assim, consideramos que é preciso incentivar o uso da língua em outros ambientes, além da sala de aula.

Soma-se a essas questões o material didático bilíngue, escasso nas bibliotecas e acervos das escolas. Os livros que chegam às escolas são ofertados pelo MEC, sendo que estão completamente “fora” da realidade dos alunos. No entanto, são feitas adequações para que possam ser aproveitados nos momentos de aula. E os materiais bilíngues disponíveis são frutos de trabalhos coletivos de professores indígenas com órgãos não governamentais. Mesmo que em poucas unidades disponíveis, são aproveitados para momentos de planejamentos de aulas dos professores. Além da prática, o uso da língua indígena é obrigatório na teoria, pois, além de dominar a oralidade, é necessário que os alunos sejam alfabetizados também na língua indígena.

Diante do exposto é válido acrescentar que existem comunidades indígenas que têm como primeira língua o português, mas que ainda existem falantes da língua herdada dos antepassados desses povos. Em situações como essas é imprescindível a

escola intervir com constância na teoria e prática para a revitalização dessas línguas, para que elas não sejam esquecidas ou até mesmo extintas. É uma tarefa árdua, mas que devem ser planejadas e pensadas coletivamente, considerando o valor social e cultural que uma língua indígena representa para um povo.

O bilinguismo na escola favorece ao aluno indígena segurança para se expressar tanto oralmente quanto na parte escrita, pois quando as aulas são na língua que não é de seu domínio, percebe-se um silenciamento, que muitas vezes dificulta o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, as aulas na língua materna empoderam os alunos, sendo visível a autonomia que demonstram ao se expressarem. Além disso, vale lembrar que além da sala de aula, ou seja, na vida em comunidade, os professores possuem um papel fundamental na valorização da língua materna, como destaca Baniwa:

Os professores e as lideranças, que exercem papéis sociais destacados, são essenciais, para darem exemplos às crianças, em práticas de valorização das línguas indígenas, dentro e fora das escolas e aldeias. As crianças tendem a se espelhar em seus comportamentos. Se um professor ou liderança de organização da aldeia que constantemente viaja para os centros urbanos, ao invés de falar a língua indígena, fala a língua portuguesa na aldeia, as crianças tendem a interpretar que para ser professor ou liderança, precisa falar o português no cotidiano da vida. Isso é um estímulo à desvalorização da língua materna (Baniwa, 2014, p. 19).

Os professores indígenas, em sua grande maioria, possuem formação escolar em níveis mais elevados, portanto estão aptos a produzirem livros bilíngues. Contudo, seria um grande avanço a produção e publicação de materiais didáticos feitos pelos próprios conhecedores de suas realidades e de seus interesses, materiais que possam estabelecer um diálogo entre os conhecimentos e saberes locais e universais, numa perspectiva intercultural. Esse desafio poderá ser superado com iniciativas dos órgãos responsáveis pela educação escolar indígena, na oferta de formação continuada, com intuito de produzir e buscar formas de disponibilizar para as escolas que possuem objetivos em comum.

1.3 Comunitária

A vida em comunidade faz parte da cultura dos povos indígenas, isso é uma característica comum nos territórios onde habitam desde seus antepassados. Portanto, entendemos que a coletividade está presente em diversos âmbitos, seja cultural, social, político ou em tomadas de decisões, sendo inserido também nestes termos o ensino escolar, ou seja, os indígenas partilham de objetivos comuns pensando no bem viver da comunidade. Esta forma de organização presente nos dias atuais traduz a resistência que

estes povos mantêm para ainda existirem. Sendo assim, a questão da escola ser comunitária, resulta da organização que os indígenas mantêm na vida em comunidade, definida da seguinte forma:

A escola indígena caracteriza-se por ser comunitária articulando os anseios da comunidade indígena na qual está inserida, aos projetos de sustentabilidade territorial, cultural e diferenciada em relação às escolas não-indígenas (Braga, 2021, p. 4).

Na construção de um ensino escolar que atenda os anseios que permeiam o processo de ensino-aprendizagem dos indígenas é necessário a participação dos membros da comunidade, desde professores, lideranças, pais de alunos, estudantes e outros, pois todos devem ser ouvidos, porque a escola é comunitária. Além disso, o ensino que é ofertado deve ser planejado de forma coletiva para que seja efetivado de uma forma que todos compreendam o processo que foi construído e materializado na prática. Portanto,

A participação da comunidade indígena no processo pedagógico da escola fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas assume o papel necessário para efetividade de uma educação específica e diferenciada (RCNEI, 1998, p. 24).

Os membros da comunidade indígena devem participar da construção de políticas e práticas pedagógicas que poderão ser efetivadas no processo de ensino. Ademais, os indígenas, culturalmente, já partilham de momentos de forma comunitária, onde os mais velhos e jovens trocam conhecimentos e valores, mostrando dessa forma que todos podem ensinar e aprender. Portanto, a busca pela educação escolar tão almejada deverá ser materializada com e pela participação de todos, se não for desta forma, é provável que a construção das políticas de educação escolar seja apenas disponibilizada de acordo com o modelo hegemônico vigente nacionalmente, como vem ocorrendo em diversos territórios indígenas.

Outro dilema que os indígenas enfrentam constantemente está relacionado com os entraves vindos do poder público que desconsidera as escolhas e formas organizativas das comunidades indígenas. Portanto, apesar das escolas serem comunitárias, como previsto em lei, o que é decidido em comum acordo nas reuniões da comunidade, assembleias dos povos indígenas, plantões pedagógicos com pais e professores, é válido “somente” para “dentro” da comunidade, pois como meios legais, as secretarias não levam em consideração, ou mesmo não respeitam o que os indígenas decidem em seus territórios. Um exemplo bem comum é a questão do calendário escolar, construído de forma comunitária, considerando as especificidades e diferenças

daquele povo. No entanto, acredita-se que as escolas seguem em sua maioria o calendário nacional, mas não porque querem, sim por temerem reações diversas dos órgãos competentes de educação.

Sendo assim, uma escola indígena comunitária é aquela que atende primeiramente às demandas da comunidade, de acordo com projetos coletivos e de futuro dos povos indígenas, respeitando as decisões tomadas no âmbito da comunidade à qual está inserida, e levando em consideração as formas tradicionais de relação com o território. Neste sentido, cabe à toda comunidade (escolar e da aldeia) a participação nas decisões que envolvem o ensino escolar, bem como os encaminhamentos para escolha de diretores, alimentação escolar, entre outros assuntos que dizem respeito à escola da comunidade.

Para Abbonizio e Ghanem (2016) os aspectos que diferenciam a educação escolar indígena frente à escolarização convencional se caracterizam pela participação da comunidade em diversos fatores, entre eles: na definição dos projetos educacionais, na indicação de profissionais, em casos específicos, como professores, pedagogos, diretor(a) da escola; na elaboração de materiais didáticos a partir da realidade e necessidades comunitárias, a predisposição para que o ensino e aprendizagem se realizem a partir de atividades de pesquisa e sejam feitas por pesquisadores indígenas, e o fator principal é a pretensão de que a escola contribua para a realização de projetos comunitários de futuro.

Contudo, é dever do poder público, através de seus representantes legais, apoiar em diversos segmentos as decisões e anseios determinados pelas comunidades, sem desprezar as leis ou modificar a letra da norma.

Apesar dos diversos problemas citados no decorrer desse estudo e enfrentados pelos povos indígenas, destaca-se que o princípio comunitário da escola indígena é o que mais se sobrepõe no desenvolvimento do ensino escolar nas comunidades em que a instituição escolar foi inserida. É perceptível a participação da comunidade na vida da escola indígena da aldeia Manga.

Célia Xacriabá (2018, p. 126), por exemplo, afirma que “de acordo com o projeto político da escola Xukurank, a escola se organiza de acordo com o plano de vida da comunidade, respeitando a autonomia de decisão coletiva na escolha de tudo aquilo que diz respeito à comunidade escolar”. Isso demonstra a participação da comunidade na construção do projeto de escola, e a constante reivindicação dessas comunidades para construir uma escola que atenda aos seus apelos.

1.4 Específica

Segundo dados do censo escolar de 2022, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)⁸, estão localizadas em Terras Indígenas um quantitativo de 3.541 escolas. Esses dados revelam um panorama real de que os povos indígenas estão tendo acesso ao ensino escolar. No entanto, não há esclarecimentos sobre que tipo de educação escolar está sendo ofertada em cada uma dessas escolas, sendo que os desafios que impossibilitam a garantia de direitos a uma educação específica e diferenciada partem da possibilidade de que as escolas indígenas estejam sujeitas a seguir propostas curriculares comuns que não reconhecem a especificidades de cada povo indígena.

Diante desse contexto, ao nos referirmos à educação escolar indígena, devemos enfatizar que cada povo dentro do seu território possui suas especificidades que os diferencia dos demais. Portanto, a questão de a escola indígena ser específica, se justifica pela diversidade de povos indígenas que existem no Brasil, ou seja, cada povo possui elementos específicos de sua cultura, sendo que a educação escolar deve estar baseada nessas particularidades que diferenciam cada povo. Sendo assim,

A utilização deste termo indica que cada povo possui sua própria cultura, sua própria história, formas próprias de aprender e ensinar, que vai demandar um contexto educacional para cada povo (Monteiro e Mascarenhas, 2020, p. 6).

As escolas que o censo mostra estão situadas em territórios indígenas, em comunidades diferentes, às vezes dividindo o mesmo território, outras bem distantes uma da outra, e há as que estão localizadas próximas de cidades e que mantêm contato diariamente com não indígenas. Por outro lado, há comunidades que estão localizadas em locais com difícil acesso. Outras características que devem ser consideradas dizem respeito ao modo de como os indígenas organizam o tempo de suas comunidades, relacionado a organização social, política ou econômica.

Além dessas características específicas de cada povo, há outras situações que devem ser consideradas nas propostas curriculares desenvolvidas no espaço escolar. Por exemplo, existem comunidades que têm a língua indígena como primeira língua, em outras a língua portuguesa se sobressai, outras têm contato com mais de duas línguas, além da sua de origem, situação em que se encontram os indígenas da aldeia Manga.

⁸ https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf, acessado em 13/01/2025.

Outra especificidade relevante diz respeito à religião, que é um fator que deve ser refletido, pois nos dias atuais é comum os indígenas serem adeptos da religião católica e/ou evangélica, o que influencia diretamente nas atividades cotidianas de um povo, incluindo aí o ensino escolar.

Sob esta ótica, as propostas curriculares que são enviadas pelas secretarias para as escolas indígenas seguirem no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, são previamente construídas desconsiderando as especificidades de cada povo, ou seja, lidam de forma superficial, como se todos os povos indígenas fossem iguais, apresentassem as mesmas demandas, os mesmos traços culturais, linguísticos e étnicos, ou que possuíssem os mesmos objetivos. Na realidade, sabemos que entraves como este atrasam ou dificultam o desenvolvimento do ensino que os indígenas pretendem ofertar em seus territórios tradicionais. Portanto, concordamos com Freire (2017) em sua reflexão sobre o respeito às particularidades de cada povo:

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre (Freire, 2017, p. 119).

A grande quantidade de instituições escolares instaladas em territórios indígenas mostra como o ensino escolar está sendo solicitado pelas lideranças indígenas das comunidades. Portanto, essa necessidade de ter acesso ao ensino que a escola oferta é uma demanda antiga. No entanto, esse ensino deve ser de qualidade e, principalmente, específico, para que a escola não se torne apenas um aparelho do Estado instalado nos territórios (D’angelis, 2008, p. 29). Portanto, entende-se a necessidade de respeito à garantida da especificidade escolar indígena para também garantir a qualidade de ensino.

Nestes termos, podemos descrever a escola indígena, enquanto específica, como um espaço que além de ofertar conhecimentos novos que dialoguem com os conhecimentos tradicionais que os alunos já possuem, respeite as especificidades da comunidade em que está inserida, ou seja, que a realidade daquele povo seja de fato colocada como foco principal na proposta curricular que norteará o processo de ensino-aprendizagem. Se esta condição não for respeitada legalmente, estaremos continuamente ouvindo discurso de que a escola indígena deve ser específica e diferenciada, **mas ficará apenas no discurso.**

1.5 Diferenciada

“Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais” (Krenak, 2022, p. 42). Essa reflexão expressa pelo indígena Ailton Krenak confirma a premissa de que os povos indígenas desde o período colonial vêm sendo tratados como se fossem todos iguais, ou seja, com um estereótipo comum a todos em vários contextos da sociedade brasileira. No entanto, consideramos importante situar algumas diferenças entre os diversos povos originários que vivem no Brasil:

Além das diferenças relativas à língua, ao modo de viver (de organizar-se socialmente, economicamente, politicamente) e de pensar (sobre o mundo, a humanidade, a vida, a morte, o tempo e o espaço) têm a memória de percursos e experiências históricas diversas, de seus contatos com outros povos indígenas e não indígenas (RCNEI, 1998, p. 22).

Partindo dessas afirmações, buscaremos compreender a necessidade de o princípio da escola indígena ser diferenciada. Antes, porém, iremos elucidar o contexto do ser diferente para os indígenas, que embora tenham sofrido intervenções de políticas integracionistas, resignificaram suas relações interétnicas, com outros povos e com não indígenas, e nos processos de reconhecimento, acionam as diferenças como expressão positiva de identidade de indígenas.

Tomaz Tadeu (2000, p. 84) afirma que: “o processo da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”. Para mais contribuições acrescentamos o conceito de identidade proposto por Stuart Hall (2006), como lugar fronteiro, uma metáfora que possibilita pensar sobre fluxos e trânsito de conhecimentos, culturas e identidades, nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas, fragmentadas, politizadas, tão pouco unificadas.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Destarte, os indígenas se apropriam da cidadania brasileira para garantir seus espaços de sobrevivência, a demarcação e defesa dos territórios, a luta para garantia de seus direitos específicos e na proposição de políticas públicas. Existem regras que precisam ser compreendidas, para que o diferente não se torne desigual ou inferior. Para esta reflexão, consideramos o conceito de cidadania indígena de Baniwa:

Cidadania diferenciada significa que os povos indígenas, além do usufruto dos direitos universais do cidadão brasileiro ou planetário, possuem também o usufruto de direitos específicos relativos à sua cultura, às tradições, aos valores, aos conhecimentos e aos ritos (Baniwa, 2006, p. 89).

Condizente com a realidade que vivem no mundo contemporâneo, de ter conhecimentos e habilidades que os tornem seus próprios porta-vozes, sem depender de alguém vindo de fora, e o que vimos é que esta realidade já está se concretizando em algumas comunidades, portanto a ideia da diferença parte de pressupostos de que a diferença não os torna menos competentes dos demais.

As lutas das lideranças indígenas, em busca de uma escola diferenciada para as comunidades indígenas, sempre tiveram como propósito uma escola diferente com relação à escola não indígena, pois nunca houve sentido a oferta de um ensino completamente avesso à realidade dos povos indígenas e, além disso, a experiência com o ensino escolar como imposição no passado é carregado de tensões relativas à violência que sofreram naquele período. A educação escolar indígena diferenciada para os povos indígena é um instrumento de resistência e luta (Braga, 2022, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 78, designa que a educação escolar indígena seja específica e diferenciada, porém os meios e desafios para pôr em prática provocam retrocessos na maioria das comunidades onde o ensino escolar já é ofertado. Desta forma, é preciso haver intervenções urgentes que possam possibilitar a mudança desde cenário que vem se estendendo há décadas.

No contexto atual a escola é vista pelas comunidades indígenas como local de resistência à dominação de uma cultura hegemônica e deposita esperanças na valorização de aspectos culturais, bem como vínculos de solidariedade que tecem as tramas da vida em comunidade. Portanto,

É preciso reconhecer as contribuições dos povos indígenas por meio da educação diferenciada, quando trazemos experiências que contribuem para a compreensão de que o ambiente escolar vai além das paredes da escola, uma vez que consideramos outros espaços do território como importantes lugares de aprendizagem, tanto ou mais relevantes do que o espaço físico a ela destinado (Correa Xacriabá, 2018, p. 135).

Para compreendermos o princípio da escola indígena de ser diferenciada trouxemos algumas contribuições sobre diferença, identidade e cidadania diferenciada, pois os indígenas estão envolvidos neste contexto. Portanto, ao afirmar a necessidade de ter acesso à educação escolar diferenciada, está diretamente relacionado como os indígenas compreendem a diferença enquanto alteridade. Sendo assim, o princípio de escola diferenciada se faz necessário porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a

determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (RCNEI, 1998, p. 25).

Neste capítulo evidenciamos os princípios norteadores da escola indígena, apresentando de forma sucinta características particulares, conceitos já definidos e discutidos, e de uma forma geral como os povos indígenas desejam a educação escolar em seus territórios. Contudo, importa averiguar de que forma esses princípios estão conectados na prática pedagógica em cada ambiente escolar indígena, pois eles devem estar presentes nas propostas curriculares de forma clara e objetiva, para que os professores consigam transmitir na prática o que está sendo proposto de acordo com cada comunidade.

No cotidiano, e principalmente na prática escolar, podemos evidenciar que os princípios mantêm uma relação entre si, ou seja, todos se inter-relacionam, e desta forma a educação escolar indígena necessita que todos estejam conectados para que os objetivos sejam alcançados. Portanto, atualmente os princípios que já foram definidos devem permanecer como norteadores das escolas indígenas, pois como já vimos nas pesquisas feitas sobre essa questão, há ainda um longo caminho a percorrer até que todos os anseios, mesmo que em parte, sejam colocados em prática.

As comunidades indígenas apresentam suas particularidades, no entanto devemos considerar que de uma forma geral, todas estão amparadas por princípios que citamos e discutimos até o momento. Porém, o que conseguimos evidenciar é que há escolas indígenas por todo o país que estão constantemente buscando meios de garantir uma educação diferenciada, mas que seja uma educação de qualidade. Desse modo, segundo Baniwa (2011), a demanda insistente das lideranças indígenas por uma escola que propicie uma educação qualificada de seus dirigentes e membros, é para que estes possam gerir seus próprios projetos comunitários, além de garantir o exercício da cidadania local, regional, nacional e planetária.

Resumidamente, uma escola pautada nos princípios que foram definidos ao longo do processo histórico, deve ser parte do processo educativo do povo, um processo coletivo, livre e contínuo. Para a escola ser indígena, ela tem que levar a marca do povo, falar sua língua, usar sua linguagem, seguir suas normas, sua pedagogia, estilo e maneira de passar conhecimento (Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas, 2014).

Diante dessas considerações, compreendemos como os povos indígenas desejam suas escolas, no entanto é preciso estudos detalhados de cada povo para compreender o

que de fato atende a necessidade de cada comunidade indígena, para que sejam construídos currículos próprios, amparados por lei, para que sejam colocados em prática pelos professores e mediadores indígenas formados ou em formação.

II SEÇÃO – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE O POVO KARIPUNA DO AMAPÁ: UM OLHAR CONTEXTUALIZADO.

Como já pontuado, esta pesquisa está sendo desenvolvida com o povo indígena Karipuna do Estado do Amapá, especificamente os indígenas da Aldeia Manga, localizada na Terra Indígena Uaçá. Compreender a formação deste povo, sua trajetória passada aos dias atuais é imprescindível para entendermos os desdobramentos que vêm ocorrendo desde a introdução do ensino escolar em meados da década de 1930 e os impactos positivos e negativos que transformaram a vida social, cultural e a relação que mantêm com outros parentes indígenas e com os não indígenas na atualidade.

O mapa abaixo representado na figura 01 demonstra a paisagem das três Terras Indígenas localizadas na região de Oiapoque: Uaçá, Juminã e Galibi. Nesses territórios vivem 04 povos indígenas: Palikur, Galibi Marworno, Galibi Kalinã e Karipuna. O povo Karipuna ocupa todas as aldeias ao longo do rio Curipi, sendo que as mais populosas são: Santa Izabel, Espírito Santo e Manga. Também ocupam algumas aldeias ao longo da BR 156, bem como a TI Juminã.

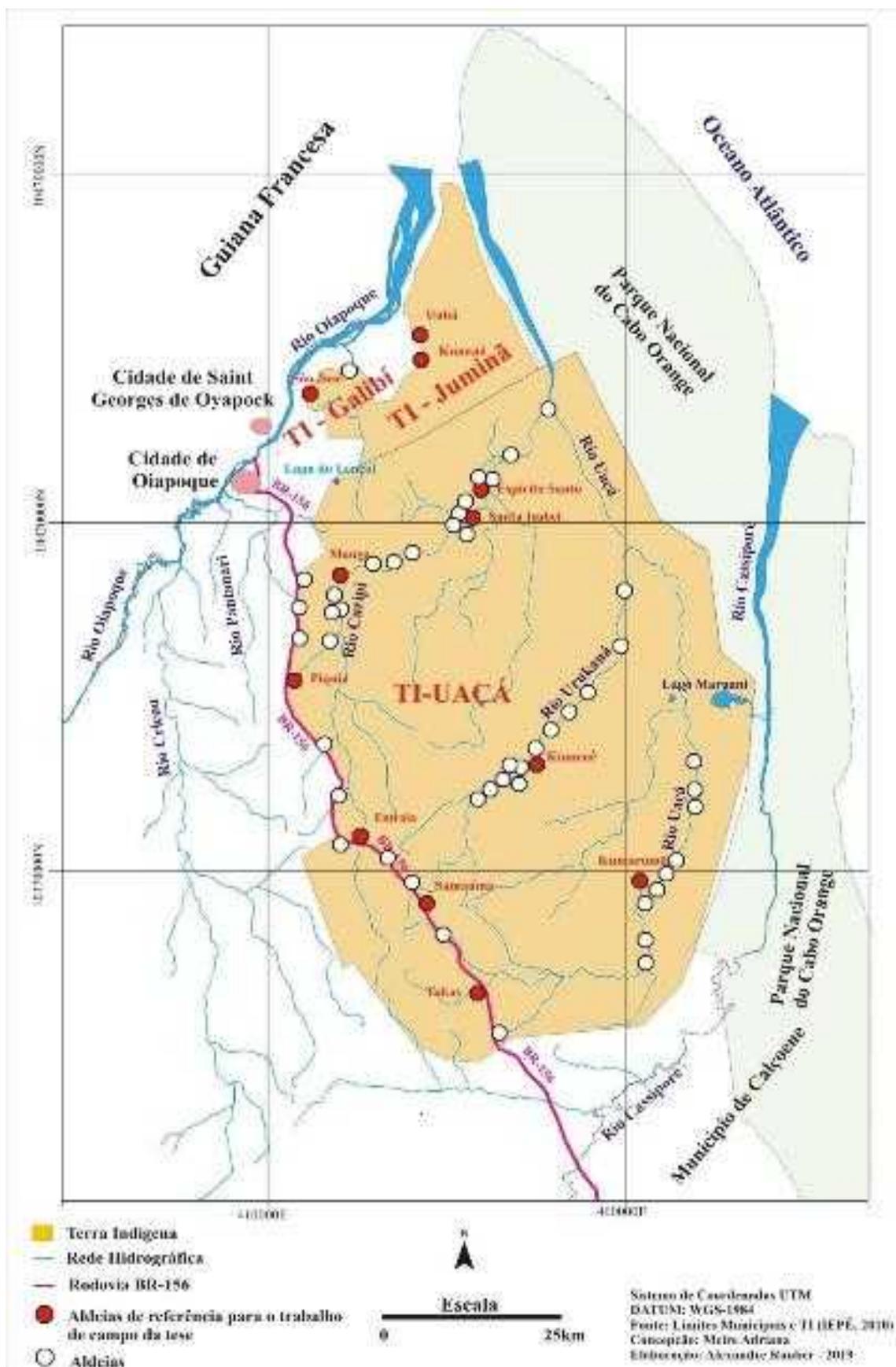


Figura 01: Mapa das Terras Indígenas de Oiapoque. Fonte: Elaboração de Alexandre Rauber com colaboração de Meire Silva, 2019.

O povo Karipuna formou-se a partir de remanescentes de várias populações. Para compreendermos essa formação, tentaremos trazer alguns aspectos importantes que foram afirmados por pesquisadores que realizaram estudos com este povo, ou na região Uaçá, território indígena onde vivem os Karipuna.

A primeira referência aos Karipuna do Curipi, de acordo com Ricardo (1983), é datada do século XIX. Esse apontamento de Ricardo é baseado nos registros de Coudreau, referente ao ano de 1893, que os define como um grupo formado por “brasileiros refugiados”. Já Nimuendajú, em 1925, também referenciado por Ricardo (1983), denomina-os de “brasileiros do Curipi”. No entanto, anteriormente, documentos do século XVII demonstram que os termos Karipuna ou Karipon condiziam com indígenas localizados na mesma região dos antigos Palikur, portanto seria um termo caribe atribuído pelos povos do norte do Amapá aos grupos inimigos daquele período e não é referente ao grupo que vive atualmente no Curipi (Ricardo, 1983, p. 63).

Essas definições de Ricardo (1983) também ecoam nos achados de Tassinari (2003), que compreende que os Karipuna que vivem atualmente na região do Uaçá aparecem em documentos do século XIX, como um grupo reduzido de famílias habitantes do Baixo Oiapoque e que falam um idioma do tronco Tupi. Através da união deste grupo com outros migrantes da região do Salgado Paraense, resultaram na formação do povo Karipuna do Amapá (Tassinari, 2003).

O termo Karipuna que surge nas referências de viajantes como La Barre, Coudreau, D’avity, Mocquet e Nimuendajú, entre outros, registram a trajetória passada de povos indígenas com os nomes Kaliponan, Karipouas, Karipon, caripous e Karipuna, como são informados em pesquisas de Arnaud (1984; 1989) e de Tassinari (2003), que em suas análises não veem associação destes povos com os atuais Karipuna, já que estes se instalaram na região do rio Curipi somente a partir de 1830 (Brito, 2012, p. 15).

Diante das informações obtidas sobre a formação do povo Karipuna, podemos compreender que o termo Karipuna é usado como autodenominação por essa população e indica uma identidade de “índios misturados”, “civilizados” ou “avançados”, que é tanto atribuída como assumida pelas famílias Karipuna (Tassinari, 2003, p. 16).

Desta forma,

A noção de “mistura” expressa pelas famílias refere-se à sua origem heterogênea, bem como às constantes alianças que estabelecem com indivíduos ou famílias estrangeiras. Os critérios de pertencimento ao grupo dependem da concordância a princípios de solidariedade e de cooperação mútua, englobando, com o tempo, pessoas e famílias que inicialmente eram

consideradas de “fora”. As noções de “civilizados” ou “avançados” dizem respeito à experiência escolar vivenciada pelas famílias desde a década de 1930 e são utilizadas como forma de estabelecer contrastes e de afirmar suas especificidades e qualidades em relação aos outros grupos indígenas e à população regional (Tassinari, 2003, p. 16).

Compreender como se deu a formação do povo Karipuna, as diferentes versões⁹ que vimos até aqui nos revela como a fusão de várias origens resultou em um povo com características peculiares, que os diferenciam dos demais povos de Oiapoque.

Atualmente o povo Karipuna fala a língua *Kheuol*, que é uma língua crioula de base francesa. Entretanto, antigamente os Karipuna eram falantes do Nheengatu¹⁰, mas essa língua ficou em desuso (Rocha, 2022, p. 32).

O cenário populacional que temos é do último censo realizado pela FUNAI em 2019 da população Karipuna, somando um total de 2.505 indígenas, distribuídos em diversas aldeias. No rio Curipi encontram-se as aldeias Açaizal, Kubahi, Jõdef, Tãmina, Txipidon, Pakapuá, Espírito Santo, Santa Isabel, Paxiubal, Manga, Mõbak, Benoá, Japiim. Às margens da BR-156 os Karipuna instalaram as aldeias Lençol, Piquiá (km 40), Kumaru, Curipi (km 50), Kariá (km 60), Ahumã, e aldeia Estrela (km 70). E no Rio Oiapoque a aldeia Ariramba, além da aldeia Kunanã localizada no Igarapé Juminã.

2.1 A escola chega no Curipi

Desde o período colonial vimos que os indígenas mantêm contato com a educação escolar. Os longos períodos colonial e imperial e os primeiros séculos da República foram marcados por políticas educacionais autoritárias, arbitrarias, isoladas e impostas verticalmente aos povos indígenas (Baniwa, 2010, p. 37).

Entre os Karipuna a educação escolar foi introduzida pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em meados da década de 1930, período que o governo brasileiro e órgãos missionários marcam presença constante entre os povos do Uaçá. Inicialmente foram contratadas duas professoras não indígenas, uma para a Aldeia Kumarumã (na época denominada aldeia Santa Maria) e outra para a Aldeia Espírito Santo (Silva, 2011, p. 1). Este mesmo autor destaca que as instalações das escolas foram

⁹ Referente a um povo Karib, outro Aruak e ainda outro da língua tupi, os desdobramentos do significado do termo Karipuna, ao longo dos séculos, mantiveram presente a associação com estrangeiros ou brasileiros, e essa característica não pode deixar de ser considerada para a compreensão da identidade dos atuais Karipuna do Curipi. Associação que foi reiterada a partir da experiência de ensino escolar por meio de categoria de “índio avançado”, que passa a caracterizar por várias décadas a identidade do grupo. Uma identidade étnica que é capaz de englobar termos como “índio” e “brasileiro” na sua própria constituição, sem conferir a nenhum pólo um caráter de anterioridade ou predominância (Tassinari, 2003, p. 145).

¹⁰ Língua geral desenvolvida pelas missões jesuítas na Amazônia (Ricardo, 1983, p. 63)

determinadas pelo então governador do Pará, Magalhães Barata, sendo desativadas em 1937, após a saída de Eurico Fernandes da região, então funcionário do SPI e chefe do Posto do Encruzo¹¹. A intenção das escolas se fez pela necessidade de “abrasileirar” os povos indígenas:

O primeiro passo para isso correspondia à própria meta da escola: ensinar o português. Numa região onde o “patois” era a língua corrente, onde a indumentária indígena era semelhante às usadas pelos “crioulos” da Guiana, a Escola teve a tarefa de “abrasileirar” os índios para melhor incorporá-los à sociedade nacional. Nessa intenção se definiu a estrutura das escolas indígenas (Assis, 1981, p. 57).

Para Tassinari (2003), após a chegada da escola os Karipuna sofrem influências em seu modo de ver e estar no mundo, visualizando no ensino escolar uma categoria positiva valorizada, sendo assim:

A partir da década de 1930, com a experiência escolar, a auto-imagem das famílias Karipuna passou a manifestar a categoria de “índios avançados”. Isso deve ser entendido no contexto interétnico do Uaçá, como contraponto aos Palikur, tidos como “índios atrasados”. Mas também ao contexto mais amplo, englobando relações com não índios, os representantes da “raça brasileira”, com as quais os Karipuna buscam estabelecer alianças (Tassinari, 2003, p. 143).

Somente a partir de 1945, com uma escola para os Galibi-Marworno e 1948 para os Karipuna, que foi reativado o ensino escolar. A partir dessa nova tentativa, o novo local escolhido para o funcionamento da escola Karipuna passa a ser a Aldeia Santa Izabel, onde tinha como líder o Sr. Manuel Primo dos Santos, e somente no ano de 1976 o Governo do Território Federal do Amapá envia uma professora para atuar na aldeia Espírito Santo (Assis, 1981, p. 56). Para trabalhar na escola dos Karipuna é enviada a professora Verônica Leal, que passou um longo período de convivência entre os Karipuna, e com a extinção do SPI, permaneceu até 1967 na aldeia Santa Izabel (Silva, 2011, p. 2).

Segundo Assis (1981), o período de funcionamento das escolas na região do Uaçá entre 1945 a 1950 retrata a semelhança que havia com um internato, até mesmo a parte da estrutura física que era formada basicamente por: um salão dividido em duas salas, dormitório para internos, hospedagem para professores, sala para trabalho de prendas, cozinha, depósito para ferramentas, material de limpeza, serviços manuais e jardinagem. A mesma autora ainda descreve que o ensino era assistemático, conforme as necessidades da comunidade, no entanto o ensino de português e matemática

¹¹ Confluência do Rio Curipi com o Rio Uaçá, sendo visto pelo SPI como ponto estratégico para atuação do indigenismo na região, sendo capaz de atender tanto o povo Karipuna, Galibi Marworno e Palikur (Oliveira e Oliveira, 2023, p. 17).

predominava nas aulas, raramente noções de conhecimentos gerais, e havia as aulas práticas que iam desde aulas de cerâmicas, costura e a confecção de objetos que serviam para exposição de trabalhos.

Apesar dos castigos e proibições impostos pela professora, a relação entre os Karipuna e ela era de respeito e carinho, vista como membro da família. As imposições feitas pela professora durante as aulas foram aceitas pelos indígenas, pois compreendiam que eram regras ordenadas pelo governo/SPI. Mas também era uma forma de “opressão” (Tassinari, 2003, p. 360).

Após a extinção do SPI em 1967, a educação escolar ficou subordinada tanto à FUNAI quanto à Secretaria de Educação do Ex-Território Federal do Amapá (SEC-AP), esta que assumiu a responsabilidade em manter a infraestrutura das escolas, pagar os professores e determinar o programa de ensino (Silva, 2011, p. 3). Contudo, na década de 1970 foram contratados com curso primário os chamados “professores regentes”, além de outros professores contratados pela FUNAI.

O ensino escolar, a partir dessas mudanças que ocorreram, passa a fazer parte das atividades cotidianas dos indígenas, como nos afirma Bastos (2014),

Com a extinção do SPI e a entrada da FUNAI, como órgão executor das políticas indigenistas, a instituição escolar passou, em definitivo, a fazer parte da cultura indígena. O modelo de escola para indígena começou a ser formulado a partir de dispositivos legais. Até então, do ponto de vista de uma política de Estado, a educação escolar não tinha um instrumento legal que pudesse normatizá-la (Bastos, 2014, p. 118).

Vale destacar a participação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) a partir dessa nova fase do ensino escolar entre os Karipuna. Conforme Silva (2020), a presença da Pastoral Indigenista no Território Federal do Amapá ocasionou múltiplas ações do CIMI com os povos indígenas, sendo o Padre Nello Rufaldi enviado para o Município de Oiapoque para atuar como pároco. Portanto, a chegada do CIMI provoca avanços significativos na luta que os indígenas enfrentavam naquele período, inclusive na questão do território, e posteriormente a educação escolar.

Os indígenas reconhecem positivamente a atuação do CIMI no que tange os desdobramentos e avanços na educação escolar até então ofertada. Portanto, a relação que mantinham era considerada diferenciada, comparando com o SPI e FUNAI, onde a relação era de submissão hierárquica e paternalista, já a nova instituição religiosa demonstrava meios de construir um futuro mais autêntico, autônomo e colaborativo com os povos indígenas da região (Machado, 2022, p. 49).

A partir da década de 1980, os povos indígenas do Uaçá, incluindo os Karipuna,

conquistam metas que, com a organização e luta do movimento indígena, passam a ser colocadas em prática, tais como: conquista da escrita da língua Kheuol, preparação de primeiros professores de alfabetização e início do processo nas aldeias de recuperação da língua materna, produção de cartilhas, de textos e mais tarde do dicionário (Currículo de Ensino Fundamental das Escolas Indígenas, 2014, p. 23).

Nesse período um novo modelo de ensino foi configurado para as aldeias, Padre Nello e a irmã Rebeca Spires, esta última chegou à região em 1979, começaram a implantar o projeto de *Lekol Kheuol* (escola bilíngue), principalmente nas escolas Karipuna e Galibi Marworno (Bastos, 2014, p. 142).

Na ordem histórica que envolve os desdobramentos da educação escolar entre os Karipuna, a década de 1990 inicia com a realização do primeiro curso de formação de professores (magistério), que funcionava em regime modular, concluído em 1994. Somente no ano seguinte, em 1995, os 14 alunos desta turma colaram grau, se tornando os primeiros professores indígenas aptos para atuarem nas escolas de suas comunidades, com perspectivas de uma educação escolar específica, bilíngue e intercultural (Silva, 2011, p. 09).

A relação que os Karipuna mantiveram com a educação escolar, desde a instalação das primeiras escolas pelo SPI, em seguida pela FUNAI, e depois pelo Governo do Estado, mostram que os indígenas da região do Curipi viram a escola como algo que viesse a contribuir com a forma de viver que mantinham em suas comunidades. Portanto, apesar da perda significativa de falantes da língua *kheuol*, falada pelos antepassados deste povo, outros conhecimentos e habilidades apreendidas no ambiente escolar foram incorporados na cultura e vida social deste povo.

Entendemos que o ensino escolar teve desdobramentos significativos e de influência na formação das aldeias Karipuna, na definição de lideranças à frente do movimento indígena, na busca de profissões que atendessem as comunidades, substituindo os não indígenas que atuavam em setores da educação e saúde, por exemplo. Com isso, as novas comunidades indígenas que foram surgindo ao longo dos anos sentiam a necessidade de estabelecer uma escola em seus locais para que as crianças e jovens recebessem a educação escolar.

2.2 Aldeia Manga: referência na educação escolar indígena

A aldeia Manga é uma das maiores comunidades do povo Karipuna, com aproximadamente 1.200 habitantes no ano de 2024, de acordo com o levantamento feito

anualmente pela equipe de saúde do Polo Base da aldeia. É banhada pelo Rio Curipi, sua localização fica no curso alto do rio, em área de terra firme, na Terra Indígena Uaçá.

A história da origem da aldeia Manga é recente, alguns moradores antigos ainda relatam sobre a fundação do local, as primeiras famílias que compuseram a comunidade e como era o cotidiano naquele tempo. De acordo com os relatos dos mais antigos, em meados da década de 1970, provavelmente no ano 1973, o Sr. Florêncio e sua esposa Davina, acompanhados de filhos, genros e noras saíram da Aldeia Santa Isabel à procura de um novo local que pudessem morar e construir roças. Escolheram um local à margem esquerda do rio, onde fixaram moradia. No entanto, próximo à área que construíram seus *Karbês*¹², já havia sido utilizado e habitado por outras famílias. Na área que há uma grande rocha, conhecida por *bebem* morava a família de Domingos Forte e no porto principal a família de Armando Forte (Tassinari 2003, p. 187). Desta forma, podemos constatar que a região foi habitada por outras famílias, no entanto a família do Sr. Florêncio permaneceu e fundou a aldeia Manga.

A localização da aldeia Manga a torna como referência para outras comunidades, podendo ser considerada como uma das mais “avançadas” em comparação com as demais. De acordo com Tassinari (2003), foi a partir da abertura da BR-156 na década de 1980 que o local cresceu rapidamente em termos de população. A proximidade com a cidade de Oiapoque foi determinante para a vinda de algumas famílias de Santa Isabel para a nova aldeia. No entanto, a ida até a cidade era feita por um caminho a pé (aproximadamente 6 km) até as margens da BR 156, onde um caminhão da Prefeitura fazia o trajeto até a cidade de Oiapoque, isso perdurou até a abertura do ramal, feito pelos próprios indígenas.

Atualmente, a aldeia Manga encontra-se liderada pelo cacique Wagner dos Santos, filho do ex-cacique Luciano e neto de Henrique dos Santos, este que foi o primeiro cacique da Aldeia Manga. Em relação à estrutura, podemos destacar as seguintes: energia elétrica 24 horas por dia, fornecida pela Companhia de Eletricidade do Amapá (CEA/Equatorial), água com sistema de encanação local (abastecida pelo Rio Curipi), esgoto e saneamento básico pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), sistema de internet via particular. Para assistência médica a aldeia possui um posto de saúde, que disponibiliza serviços públicos à população do Manga e comunidades adjacentes.

¹² Na língua Kheul trata-se de estrutura de casa construída, coberta de folhas de palha de ubin. Também é o nome da “casa de farinha” Karipuna.

A imagem 01 mostra uma vista aérea da aldeia Manga, onde podemos observar o Rio Curipi e o ramal de acesso a Br-156.



Imagem 01: Vista aérea da Aldeia Manga. Fonte: Arquivo Ueslei costa.

De acordo com o que destacamos acima, podemos enfatizar que se trata de uma comunidade que dispõe de serviços que facilitam e agregam desenvolvimento para a população, tanto em questões públicas quanto particulares. Diante dessas perspectivas é provável que a comunidade cresça anualmente, já que é vista como um local de fácil acesso e com a estrutura que atende algumas necessidades básicas dos indígenas.

O crescimento populacional, além de estar relacionado com as questões já citadas, foi provocado pelo reconhecimento da qualidade da educação escolar ofertada na comunidade. Portanto, iremos contextualizar brevemente como a educação escolar foi implantada na aldeia Manga e como se desenvolveu ao longo dos anos, considerando suas particularidades e como é reconhecida enquanto referência para as outras comunidades indígenas da região.

Ainda na década de 1970, segundo Santos (2012), com o aumento populacional da aldeia Manga, houve a necessidade de ofertar o ensino escolar para as crianças, provocando assim a vinda de um professor não indígena de nome Medina. No entanto, não havia um espaço físico adequado para receber alunos e professores, mas como o ensino era uma necessidade, pois já estava inserido no hábito dos Karipuna, o senhor Antônio, um antigo morador da aldeia, cedeu sua própria casa para servir de escola.

Somente em 1977 membros da comunidade construíram um espaço para servir

como sala de aula. Devido à alta demanda de alunos, em 1981 a Prefeitura Municipal de Oiapoque construiu um prédio escolar para atender o ensino infantil e em 1988 construiu na parte alta da aldeia a escola que recebeu a nomenclatura de Escola Municipal de 1º Grau Jorge Iaparrá, de acordo com o pedido da comunidade (Santos, 2012, p. 05). Por iniciativa do CIMI, a educação escolar ofertada aos indígenas da região de Oiapoque começa a traçar novos caminhos, portanto:

O CIMI, a partir dos anos 80, em diálogo com a SEECE / Macapá, FUNAI e com as comunidades e professores promoveu uma nova educação escolar integrada com a realidade do povo, no respeito da cultura e reforço da identidade étnica. Visava também a eficiência da escola no sentido de ser um instrumento de capacitação na defesa e conquista de seus direitos específicos. Com esses objetivos foi iniciado um processo de estudo e alfabetização na língua materna, adaptação do currículo, modificação do calendário escolar, preparação e acompanhamento dos professores, intensificação da carga horária a 4 horas por dia. As comunidades foram incentivadas a participar em todas as fases do trabalho, desde a construção e preservação das escolas até a supervisão e avaliação das atividades escolares (Currículo de Ensino Fundamental das Escolas Indígenas Karipuna e Galibi Marworno, 2014, p. 27).

Na Aldeia Manga, em 1982, a Irmã Rebeca preparou dois indígenas adultos para atuarem como mediadores no ensino da língua kheuol especificamente para as crianças que iriam frequentar pela primeira vez a escola. As crianças dominavam o português, portanto frequentavam primeiramente a “Lekol Kheuol”, criada por iniciativa do CIMI (Santos, 2012, p. 06).

Por anos os alunos foram alfabetizados por professores não indígenas, tendo atendimento de jovens indígenas falantes do kheuol, que eram chamados de monitores nas salas, pois davam apoio aos alunos incentivando o uso da língua kheuol em sala de aula, evitando assim uma perda maior ou esquecimento da língua pelas crianças que lidavam diariamente com o uso da língua portuguesa.

Em 2002, a necessidade de ampliar, ou mesmo de construir um espaço físico que atendesse a demanda de alunos que crescia anualmente na comunidade, impulsionou o Governo do Estado do Amapá a construção de um prédio em alvenaria com uma estrutura básica para o funcionamento das aulas. Além disso, a partir da Resolução N° 068/02 – CEE, a escola recebe nova nomenclatura, passando a ser reconhecida como escola indígena.

Com a construção do prédio, havia outros impasses, a demanda por professores indígenas, por exemplo, era um assunto constante nas assembleias dos povos indígenas, já que o número de indígenas formados em meados da década de 90 não era suficiente, levando os líderes das comunidades junto aos órgãos de governo buscar meios de sanar essa lacuna. E justamente ao serem atendidos, a aldeia Manga foi o local escolhido para

as aulas do curso de magistério indígena ofertado nos anos de 2002/2003.

Com a conclusão do magistério específico a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá¹³ passou a ter seu corpo docente formado por grande parte de professores indígenas a partir de 2004. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I passaram a ser atendidos por professores indígenas, enquanto o Fundamental 2 e Ensino Médio ainda eram atendidos por professores não indígenas, vinculados ao projeto SOMEI (Sistema Organizacional Modular de Ensino), o mesmo projeto que atende às escolas rurais do Estado do Amapá, mas que posteriormente, para as escolas indígenas, foi fundado o SOMEI (Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena).

A partir da oferta da Licenciatura Intercultural Indígena na UNIFAP, Campus Oiapoque, em 2007, os professores da escola começam a buscar o acesso ao Ensino Superior, já que para assumir as demais modalidades de ensino era preciso ter a formação adequada para atender todas as disciplinas obrigatórias do currículo. Essa meta foi alcançada, tornando possível implantar todo o Ensino Fundamental regular em 2013, com as duas primeiras turmas do 6º ano, tornando concreta na Aldeia Manga uma das metas relacionadas à educação escolar indígena na região de Oiapoque.

Nos anos seguintes a E.I.E. Jorge Iaparrá passa a receber alunos de outras comunidades em grande quantidade, se comparado aos anos anteriores. O ensino que a escola ofertava estava de acordo com os anseios dos pais dos alunos, onde a conclusão das séries se efetivava em anos regulares, e não como antes que passavam de dois a três anos para concluir uma série, o que atrasava a etapa estudantil dos indígenas.

Pelo fato de os professores serem indígenas, percebeu-se também que a relação dos alunos com os professores passou a ser menos distanciada, os alunos estavam mais à vontade ao terem um professor da própria comunidade, conhecedor da realidade e falante da língua kheuol.

Por ser uma escola que apresenta bons rendimentos dos alunos, de acordo com as palavras do pedagogo Maxwara Cardoso “no ano de 2014 nesta escola não houve índices de evasão, cancelamento e abandono, e os índices de reprovação são baixos, aproximando-se de 0% (verificação *in loco* NEI / SEED) (PPP, 2017, p. 13)”, organizada com calendário específico, pela oferta do ensino regular das séries e pelo reconhecimento legalizado, a E.I.E. Jorge Iaparrá torna a Aldeia Manga como referência escolar na região. Diante desta realidade, outras comunidades foram instigadas a

¹³ A nova nomenclatura da escola é em homenagem a Jorge Iaparrá, indígena que trabalhou na abertura do ramal da Aldeia Manga e, com a queda de uma árvore sobre si, foi à óbito.

incentivar seus professores a buscar formação e meios de promover um ensino escolar de acordo com os anseios e amparos legais previstos em lei.

Atualmente a E.I.E. Jorge Iaparrá está com o seu espaço físico sendo ampliado e reformado para atender à sua demanda, que continua crescendo anualmente. Além de atender alunos da própria comunidade, também assiste crianças e jovens de comunidades adjacentes e outras que chegam com a família fixando moradia permanente ou temporária na aldeia Manga.

Mas assim como muitas escolas indígenas, ainda há muitos problemas sem solução, por exemplo, a falta de professor de educação especial (AEE), a adaptação para alunos com necessidades especiais, recursos didáticos específicos, alimentação escolar de qualidade, formação continuada para professores e outros que impossibilitam a promoção de um ensino previsto na LDB e Constituição Federal.

2.3 Mecanismos pedagógicos da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá

A escola Jorge Iaparrá, criada através do Decreto nº 5.402, de 11 de novembro de 1994, e Portaria 234/2000 SEED, é formada por um corpo pedagógico de profissionais capacitados que organizam o espaço escolar e as demais atribuições para o pleno funcionamento da instituição. A equipe é formada por uma diretora indígena, nomeada através de Decreto Governamental, quatro pedagogos (todos do contrato estadual), um secretário escolar, um tecnólogo, 36 professores, sendo 15 efetivos e 21 do contrato estadual, e 02 cuidadores. Possui três anexos, sendo um localizado na aldeia Kariá, um na aldeia Lençol e um na aldeia Benoá.

A imagem abaixo mostra a entrada principal da escola, com uma placa indicando o nome, feito por professores e alunos durante a realização da semana cultural de 2023.



Imagem 02: Frente da E.E.I. Jorge Iaparrá, dezembro, 2023. Fonte: Arquivo da autora.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.I.E. Jorge Iaparrá foi atualizado em 2024 (em parceria dos professores, direção e pedagogos), e aguarda aprovação pelo Conselho Estadual de Educação. O documento apresenta as ações e metas que o corpo pedagógico da escola pretende alcançar a curto, médio e longo prazo. Com base nos dados disponíveis neste documento, é possível identificar as ações que estão sendo desenvolvidas e as que se pretendem desenvolver. Contudo, podemos compreender o principal objetivo da escola, enquanto instituição que atende os Karipuna da Aldeia Manga, através do seguinte aspecto ressaltado no documento:

A escola trabalha na sua totalidade buscando uma educação pautada no respeito à diversidade étnica e cultural, valorização da vida, ensino bilíngue, valorização da cultura indígena nas suas diversas manifestações arte, música, conhecimento, linguagem, histórias, reflexão, criatividade, concepções de mundo, saberes, criações, inteligência, sensibilidade, modos de produzir, o sobrenatural e suas ciências, como sugerem as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (PPP, 2024, p. 06).

No bojo dos objetivos que a escola apresenta em sua conjuntura, a cultura do povo Karipuna é vista como parte central nos planejamentos pedagógicos que são desenvolvidos na escola, pois a história de contato dos Karipuna evidencia que este povo considerado “misturado” corre o risco de substituir seus traços e costumes, inclusive os da Aldeia Manga, que mantêm contato direto com os não indígenas e veem suas manifestações culturais serem “esquecidas” ou serem substituídas por outras. Neste sentido, a escola é vista pela comunidade como um meio de provocar o uso da língua materna e de desenvolver projetos que valorizem a cultura indígena.

Portanto,

A escola por ser diferenciada, se preocupa com a educação tradicional de seu povo, na ocasião a referida escola desenvolve o projeto intitulado Semana Cultural, justamente com o propósito de consolidar o conhecimento tradicional, tendo em vista que, por conta do progresso, aos poucos a cultura vai mudando e alguns hábitos culturais vão deixando de ser praticados (PPP, 2017, p. 07).

Em consonância com as metas da escola, há duas disciplinas que são ofertadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, ambas têm o papel de garantir por meio de aulas teóricas e práticas em forma de conteúdos escolares, conhecimentos e habilidades que fortalecem o processo de ensino e aprendizagem, sendo assim justificada, “do ponto de vista de escola específica e diferenciada, faz parte da matriz curricular da escola, as disciplinas de Língua Materna e Cultura Indígena, na qual são trabalhados conteúdos na língua indígena e os costumes tradicionais do povo Karipuna” (PPP, 2017, p. 15).

Considerando as ações que a escola desenvolve em seu ano letivo, evidenciaremos algumas que corroboram com as medidas estabelecidas em documentos legais, tal qual estão dispostas no PPP e que foram incluídas no calendário específico. A Semana Cultural, projeto desenvolvido desde 2012, é considerada pela comunidade escolar como uma ação que fortalece a cultura do povo Karipuna, portanto sua organização envolve alunos, professores, pais de alunos, anciãos e parceiros da instituição.

Na imagem 03 podemos observar alunos do Ensino fundamental sentados na área interna do *Laku*, aguardando o início da apresentação do ritual do Turé, durante a culminância da Semana Cultural de 2013.



Imagem 03: alunos da E.I.E. Jorge Iaparrá. Fonte: Arquivo pessoa da autora, Aldeia Manga, 2013.

A cada ano que passa a realização da Semana Cultural atrai visitantes de outras localidades, indígenas ou não. Podemos perceber na imagem 04, alunos do Ensino Médio realizando uma demonstração do ritual do turé há exatamente dez anos após o turé da imagem anterior.



Imagem 04: Alunos da E.I.E. Jorge Iaparrá. Fonte: Arquivo da E.I.E Jorge Iaparrá, Aldeia Manga, 2023.

A semana cultural acontece no período de cinco dias aproximadamente, no

entanto sua organização e planejamento são feitos meses antes, inclusive no momento da construção do calendário escolar específico, a data já é decidida em comum acordo. As divisões de tarefas, local das exposições e espaço da apresentação do Turé¹⁴ e outras demandas são feitas antecipadamente, assim todos são envolvidos na realização desse grande projeto.

As tarefas são feitas de acordo com a idade e turma dos alunos. Para a apresentação do Turé são escolhidos uma ou duas turmas dos alunos maiores, geralmente que estão no Ensino Médio, já as demais turmas ficam com outras atividades, como confecção de artesanatos, cestarias, colares e brincos, remos, artefatos, cuias, e a pintura corporal. Além destes há exposições de medicina tradicional, desenhos dos mitos e lendas, músicas, teatro, desfiles de moças e jovens com trajes e pinturas indígenas.

Os professores são convidados a fazer as pinturas corporais, geralmente fazem em seus alunos e por quem estiver interesse durante o evento cultural. Na imagem abaixo o professor Diéquison utiliza a tinta de jenipapo e uma tira de bambu para fazer um grafismo no braço de um aluno da escola, enquanto os demais observam e aguardam a vez.



Imagem 05: professor fazendo a pintura corporal no aluno. Fonte: Arquivo da E.I.E Jorge Iaparra. 2024.

¹⁴ Dança tradicional realizada em agradecimento aos Karuãnas, onde o pajé (pessoa essencial no ritual) agradece os seres do mundo invisível e que fazem parte da cosmologia indígena Karipuna.

Durante a semana que acontece o evento, alguns artesãos demonstram suas habilidades para os alunos, tanto homens quanto mulheres. São momentos que valorizam o conhecimento dos mais velhos e seus ensinamentos, despertando o interesse dos mais jovens em aprender a arte de confeccionar e tecer com recursos da natureza, assim como faziam os antepassados dos Karipuna.

Uma das metas descritas no PPP está relacionada com a produção de materiais didáticos específicos na língua materna (kheul) e cultura indígena. Como já contextualizamos anteriormente, a questão da falta de materiais didáticos é geral nas escolas indígenas. Porém, por iniciativa do corpo pedagógico e com apoio de parcerias é provável que sejam produzidos futuramente. Por enquanto são utilizados principalmente livros doados por ONGS, CIMI, UNIFAP e poucas unidades de edições que foram feitos por professores indígenas.

Após a concretização do ensino regular, uma das metas da E.I.E. Jorge Iaparrá que já perdura por anos, é a intenção de implantar o Ensino Médio integrado com formação em técnico de enfermagem. No entanto, há inúmeras dificuldades que impossibilitam a realização deste grande projeto, mas que permanece descrito no PPP, pois os alunos indígenas não precisariam ir para a cidade em busca desta formação.

III SEÇÃO - UM JEITO PRÓPRIO DE SABER E ENSINAR: ALGUNS CONHECIMENTOS DO POVO KARIPUNA

Como dissemos anteriormente, as famílias que atualmente compõem a população Karipuna têm procedências diversas, de maneira que não podemos chegar a conhecer a origem dos elementos que hoje, como um conjunto, fazem parte dessa cultura (Tassinari, 2003).

Portanto, a cultura desse povo passou por um processo de profundo hibridismo, desde a sua chegada, sendo influenciados por outros povos indígenas da área (Ricardo, 1983). Diante dessas afirmações, podemos compreender que a população da Aldeia Manga está inserida nesse processo, sendo que as influências sofridas no passado resultaram em uma identidade cultural vista tanto nos saberes desse povo quanto em seu cotidiano, na visão de mundo e na relação que mantêm com o território, os diferenciando dos demais.

É válido considerarmos que a Aldeia Manga está localizada em um local de passagem diária de indígenas de outros povos e comunidades, e outra questão é o contato direto que mantêm com os não indígenas, fatores estes que devem de alguma forma influenciar na produção, reprodução, manutenção e remodelamento dos saberes culturais da população local.

Ao falarmos em saberes cultural / tradicional, segundo Calderoni e Nascimento (2012), estamos nos referindo ao conhecimento local, associado à cultura e às práticas sociais que se desenvolvem e reproduzem sem que para isso tenha havido um esforço deliberado de produção de tais conhecimentos. As autoras acrescentam que os saberes tradicionais estão densamente contextualizados com o território, com sua relação com a natureza, portanto são características que os diferencia dos ditos conhecimentos ocidentais, comum nas escolas indígenas.

Para aprofundar os conhecimentos sobre os saberes do povo Karipuna da Aldeia Manga, foi essencial ouvir as vozes dos mais velhos e sábios da comunidade, bem como do atual cacique Sr. Wagner dos Santos Karipuna, 55 anos, que também exerce a função de AISAN (Agente Indígena de Saneamento), filho de Dona Filomena Forte e do já falecido ex-cacique Luciano dos Santos. Também contribuiu com este trabalho a Professora Maria Sônia Aniká, 60 anos, atuante em sala de aula na E.I.E. Jorge Iaparrá há aproximadamente trinta anos; já foi conselheira da comunidade e hoje é doutoranda no curso de pós- graduação em Educação da UNIFAP – Campus Marco Zero. Apesar de

ouvir apenas dois indígenas Karipuna da Aldeia Manga, as suas vozes contribuíram de forma significativa com a construção deste recorte sobre os saberes do povo Karipuna.

Em seguida, traremos as falas dessas lideranças para compreender de que forma os Karipuna entendem algumas temáticas relacionadas à atualidade.

3.1 Os saberes Karipuna

Os povos indígenas da Aldeia Manga mantêm uma conexão diária com a natureza, que se encontra dispersa e densa no território em que vivem. Esse contato é feito de forma espontânea, ou seja, o respeito, o cuidado e a forma de manter a relação com o ambiente natural está em sua essência. Em uma conversa com o cacique da aldeia perguntei a ele sobre a importância do território para nós indígenas, e recebi uma resposta carregada de resistência:

“O nosso território é tudo pra gente, porque é dele também que sobrevivemos da mata, dos igarapés, então o nosso território é bem protegido por nós, onde que também a gente faz as nossas roças, tiramos a madeira, as palhas pra ser construído as nossas casas. Então o nosso território, ele é de suma importância pra todos nós indígenas, é de grande valor, sem território nós não somos nada. Nós sempre lutamos e vamos lutar pra preservar o nosso território. (Wagner dos Santos Karipuna, cacique da Aldeia Manga).

A professora Maria Sônia apresenta em sua fala sobre o território algo muito profundo também, onde podemos perceber a importância do território para a manutenção da cultura Karipuna:

“O território para os indígenas não é simplesmente um lugar, um território homologado e demarcado, mas sim esse contato que o indígena tem com a terra... a terra chama-se a terra é mãe. A terra é o lugar de sobrevivência, essa ligação que tem com as árvores, com um pedaço de terra... representa a espiritualidade, a localidade onde o indígena desenvolve a sua cultura, seu modo de viver.”

Compreendemos essas falas de nossos interlocutores quando refletimos que as principais fontes de subsistência dos Karipuna da Aldeia Manga se encontram no território em que habitam, por isso o cuidado para preservar e não destruir.

A base de alimentação está na pesca, principal fonte de proteínas; pescam trairão, tucunarés, piranhas, pirarucu e outros peixes, assim como jacaré, tracajá, etc; e também na caça de alguns animais como cutia, macacos, veado, porco do mato, aves e patos. Já em épocas de chuvas fortes, quando os rios aumentam seu volume de águas,

afugentando os peixes, período que também é difícil para caçar, é comum o consumo de comidas industrializadas, frangos congelados e outros tipos de alimentos, que são comprados na cidade de Oiapoque.

Geralmente são os homens adultos que realizam a caça, pois essa atividade é feita em regiões de floresta dentro da reserva Uaçá. Já a pesca pode ser realizada por crianças, jovens e adultos, tanto homens quanto mulheres; é comum a prática da pesca no rio e em igarapés, principalmente no verão amazônico. Os meios de transporte utilizados para a pescaria estão dispersos pelos portos da aldeia, podendo ser a canoa, feita em madeira pelos indígenas que possuem a habilidade de construir, e também há algumas “voadeiras” com motor de popa (imagem 06). O uso de ambos os transportes depende da distância em que o pescador precisará se deslocar e da quantidade de pessoas que irão; no entanto é mais comum o uso da canoa tradicional, frequentemente usada como meio de transporte das famílias.



Imagem 06: Um dos portos da aldeia Manga. Fonte: Arquivo Nara Aniká, 2025.

Outra fonte de subsistência presente no território são as roças de mandioca e derivados, principal atividade dos agricultores da aldeia. Essa atividade é passada de pai para filho e perdura, segundo os mais velhos da aldeia, desde a fundação das primeiras aldeias Karipuna. Inclusive, a aldeia Manga tem sua história de fundação relacionada com a busca de um local “bom” para o cultivo da mandioca e seus derivados. Desde a escolha do local, e demais etapas como: derrubada, queimada, coivara, plantação e colheita, fazem parte da cultura deste povo. É através do *maiuhi* (mutirão) que esta

atividade e outras são realizadas no cotidiano da aldeia.

O *maiuhi*, ainda está bastante presente nas atividades diárias dos Karipuna. É um meio usado para juntar várias pessoas em prol de um trabalho, que poderia levar dias para ser concluído, mas que, pelo fato de reunir várias pessoas no mutirão, é concluído com rapidez.

Em anos anteriores cada família tinha suas roças, de onde mantinham seus meios de subsistência, pois a farinha de mandioca era o principal produto de comercialização, tanto entre indígenas quanto fora da aldeia, principalmente na cidade de Oiapoque e também na Guiana Francesa. No entanto, nos últimos anos houve a “praga da mandioca”¹⁵ que provocou a perda das roças.

Além da agricultura familiar, podemos citar outros meios que as famílias da aldeia Manga mantêm culturalmente e que geram renda. A produção de artesanatos como: colares, pulseiras, brincos, adereços de cabelo, cocar, cuias, cestarias e outros. São produzidos geralmente por mulheres; no entanto, alguns objetos como o *txipitxi*, a peneira e o paneiro, somente alguns artesãos anciãos que possuem a habilidade nesta atividade. Na imagem 07 alguns artesãos fazem demonstração de tecelagem com o uso de cipó e guarumã para confeccionarem objetos; na imagem 08 um senhor artesão mostra as técnicas utilizadas na tecelagem para os alunos durante a semana cultural da E.I.E. Jorge Iaparrá.



Imagem 07, artesãos demonstram as técnicas de tecelagem com o uso de cipó. Fonte: Arquivo da E.I.E. Jorge Iaparrá, 2024.

¹⁵ Foi um surto provocado nas roças de mandioca pela presença do fungo *Rhizoctonia theobromae*, causador da vassoura de bruxa da mandioca, constatado nas terras indígenas de Oiapoque (AP). Fonte: site: www.embrapa.br



Imagem 08. Fonte: arquivo da E.I.E. Jorge Iaparrá, 2024.

Os conhecimentos que os mais velhos possuem são passados de pai para filho, é através da observação e da oralidade que tais conhecimentos vão sendo transmitidos. Desde a infância nós indígenas já somos inseridos nas atividades cotidianas no ambiente familiar e também em atividades realizadas na aldeia. Nos *maiuhi* de plantar a roça, por exemplo, cada integrante da família tem uma função; os senhores de idade cortam as manivas¹⁶ que são carregadas até o local da roça por rapazes; as crianças levam os feixes de manivas já cortadas para as moças que aguardam para colocar nas covas; essas covas são feitas pelos homens adultos; e as mulheres adultas são responsáveis em concluir a plantação fechando as covas com as manivas.

As atividades domésticas são feitas pelas mulheres, cuidar das crianças, cozinhar, lavar, tecer, são tarefas definidas desde a infância para as meninas. Já os homens, desde cedo, levam os filhos do sexo masculino para praticar a pesca, a coleta de frutas, a colheita de açaí, a roçagem com terçado, derrubada, são tarefas exclusivas para os homens.

Para a realização das atividades comunitárias há a definição de início da participação por idade e sexo. As meninas iniciam a partir de 14 anos a participar das atividades de coleta de lixo, realizado nos sábados, já os homens a partir de 15 anos começam a participar da roçagem e limpeza das áreas públicas da aldeia. “E com esta idade os rapazes também começam a participar da ‘demarcação’”, onde uma vez ao ano realizam a limpeza dos picos e limites da terra indígena Uaçá.

¹⁶ As manivas de mandioca são pequenos pedaços do caule que servem como semente para realizar a plantação de uma roça de mandioca.

A transmissão de conhecimentos pode ser vista no tratamento de enfermidades. O uso da medicina tradicional faz parte da cultura e o costume de tratar doenças com produtos encontrados na própria natureza perpassa gerações, podendo ser expressa em narrativas de jovens e adultos. É comum o uso de ervas, caules, sementes, folhas e outras plantas medicinais em formas de chás, óleos, líquidos para banhos, produzido pelos sábios da aldeia. Além disso, existem as benzedeiros, assopradores e curandeiros que possuem a crença na cura e tratamento de doenças físicas e espirituais.

A cultura da medicina tradicional é tão presente entre os povos indígenas da região, que podemos salientar que uma das metas dispostas no Plano de Vida dos Povos e Organizações indígenas de Oiapoque¹⁷ é “estimular nas aldeias a prática da medicina tradicional e a utilização de medicamentos naturais” (Plano de Vida, 2009, p. 35).

Nessa perspectiva, entendemos a importância de se manter “viva” a prática de uso de plantas medicinais, alinhando com o tratamento e uso da medicina não indígena, presente na aldeia Manga, além da ligação que há com o xamanismo que veremos a seguir.

São diversas as práticas culturais que caracterizam os Karipuna, estes que integraram em suas práticas culturais o xamanismo e a dança do turé, ritual característico dos povos indígenas da região do Oiapoque, em especial dos Galibi Marworno, Karipuna e Palikur, sendo que este último povo, por questões particulares, não praticam mais esse ritual.

Os rituais de pajelança ou xamanismo são processos de (re) estabelecimento da comunicação entre os seres da natureza por meio da linguagem falada ou de rituais específicos que propiciam as conexões comunicativas (Baniwa, 2019, p. 81).

Quanto ao ritual ou dança do turé, Ricardo (1983) o descreveu da seguinte forma:

O turé é uma celebração de entidades sobrenaturais presente na cosmologia dos índios do Uaçá, que são invocados pelo pajé, que vem participar – no espaço sagrado da dança. Tratando-se de uma relação com o mundo mágico, uma série de prescrições e proibições prescendem à organização e o desenvolvimento do ritual. Entre as entidades representadas no Turé, a cobra grande, sucuriju, tem um papel fundamental. A origem dessa cobra-Diakaikani, segundo os Galibi do Uaçá, é relatada num mito. Durante a festa, geralmente realizada em noite de lua cheia, são servidas grandes quantias de caxixi (Ricardo, 1983, p. 73).

O ritual do turé é realizado no presente pelos indígenas da aldeia Manga também como forma de resgate e revitalização cultural, pois os Karipuna sofreram um

¹⁷ É um documento construído pelos povos indígenas e parceiros com metas e objetivos em comum para o bem viver desses povos no futuro.

esquecimento com o passar dos anos, talvez por várias razões, como podemos compreender na fala do cacique Wagner ao ser questionado sobre o ritual dentro do xamanismo “*os nossos curadores pajés eram bem forte mesmo, hoje nós temos sim pajés, mas já é uns pajés com espírito mais fraco...mas a gente sempre mantém a nossa dança do turé...*”.

A tarefa de realizar o turé em datas festivas, como semana dos povos indígenas e eventos culturais, é de responsabilidade da E.I.E. Jorge Iaparrá. A dança é feita pelas crianças e jovens, alunos da escola acompanhados de seus professores, mas sempre há a figura do pajé para comandar. Nessas ocasiões não podemos afirmar que de fato seja um ritual, mas sim a dança, pois as crianças não podem consumir o caxixi, porém, é algo muito sério, onde é necessário, inclusive preparar o corpo dos participantes para que seja realizado o ritual do turé¹⁸.

Para o momento primeiramente é feito o *Laku*, que é o espaço onde é realizada a dança. Essa tarefa fica sempre na responsabilidade dos próprios professores com ajuda dos alunos maiores. Os pais dos alunos preparam os elementos que serão usados pelos filhos; para as meninas saia de *miriti* ou de tecido verde, blusa branca acompanhadas de colares de miçangas ou de sementes, brincos de penas ou miçangas e o *kunun* na cabeça; já os meninos usam o *kalembe*, feito de tecido vermelho, e usam colar, já na cabeça utilizam o *cocar*.

A imagem 09 mostra os alunos fazendo a demonstração da dança do turé no dia 19 de abril.



¹⁸ a preparação do corpo está diretamente ligado a alimentação no período que antecede o ritual, os alimentos que não devem ser consumidos são ditos pelo pajé e devem ser seguidos.

Imagem 09: Dança do Turé. Fonte: Arquivo E.I.E. Jorge Iaparrá. 2009.

Alguns dias que antecedem a realização da dança do turé, as crianças e jovens recebem a pintura corporal, onde são feitas em formas de grafismos representando elementos da natureza. A tinta é extraída do jenipapo, possui uma coloração de cor preta, essa tinta tem durabilidade no corpo, podendo durar dias até sair totalmente.

Os grafismos têm significados diversificados e existem alguns que são especificamente para as mulheres e outros para os homens. Além de expressar na pele, os Karipuna desenham em cuias, artefatos e artesanatos, a escolha do grafismo depende do artesão no momento da produção desses materiais. As águas do rio, as folhas de árvores, os peixes, os animais selvagens, são alguns exemplos das inspirações dos grafismos que são utilizados pelos indígenas.

Os bancos e mastros do turé, que são artefatos que compõe o espaço interno do *Laku*, recebem pinturas de grafismos, os ajudantes do turé com supervisão do pajé pintam os bancos, usam cores extraídas de vegetais: vermelho do urucum, amarelo do gengibre e alguns comprado no comércio (Tassinari, 2003, p. 262).

Os saberes tradicionais que fazem parte da cultura do povo Karipuna é algo bastante complexo, necessitando de um longo e detalhado estudo para ser devidamente descrito. Portanto esse recorte feito com informações de moradores da aldeia e de consulta em estudos já realizados procurou de forma breve descrever como o jeito de produzir e de ensinar de geração a geração vem sendo desenvolvido na Aldeia Manga.

IV SEÇÃO – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR DA E.I.E. JORGE IAPARRÁ

4.1 Caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa

A E.I.E. Jorge Iaparrá, como já mencionado anteriormente, no momento passa por uma grande reforma e ampliação em sua parte física. Portanto, os dados relacionados à sua estrutura configuram o espaço que estava disponível até então. A escola possui 4 salas de alvenaria com as mesmas dimensões, sendo que duas destas servem como sala de aula, uma como biblioteca e outra como laboratório de informática; uma cozinha com depósito para merenda; dois banheiros para os alunos (ambos com dois boxes) e um banheiro para os funcionários; duas salas pequenas que são utilizadas para a secretaria / diretoria e sala dos professores; e área de refeitório (imagem 10); um alojamento em alvenaria com dois quartos e um banheiro. Esse prédio foi construído pelo Governo do Estado, sendo entregue à população em 2009.

Devido à falta de espaço para atender a demanda de alunos que crescia anualmente, a comunidade em forma de mutirão, construiu mais duas salas de aula, e também foram construídas mais três salas de aula com recurso do caixa escolar. E o antigo alojamento que era utilizado pelos professores do SOMEI, atualmente serve como sala de aula. Essas salas estavam funcionando de forma precária, com muitas goteiras, sem estrutura para atender os alunos com dignidade. E para garantir a limpeza e manutenção desses espaços, foi necessária a contratação de mais servidores do caixa escolar. Dessa forma, a escola passou a ter um quadro maior de servidores de apoio, onde passou a ter: dois merendeiros e quatro auxiliares de serviços gerais. Todos indígenas, escolhidos pela comunidade em momentos de reunião.



Imagem 10: refeitório e área de circulação da escola. Fonte: Arquivo da autora, 2022.

A reforma do prédio escolar iniciou no segundo semestre de 2024, e neste mesmo período a educação infantil começou a ser atendida pelo município de Oiapoque, em um espaço alugado pela Prefeitura. Com essa mudança de estado para município, a E.I.E. Jorge Iaparrá teve uma diminuição em seu quantitativo de alunos novos matriculados na instituição, pois todo início de ano letivo havia público para iniciar os estudos na educação infantil. E outra situação que contribuiu com a diminuição de alunos foi a conclusão da turma do 3º ano do ensino médio. Portanto o ano de 2024 apresentou mudanças significativas em comparação com os anos interiores, onde o número de alunos atendidos pela escola diminuiu, passando a ter uma queda em número de matrículas de alunos novos, como podemos verificar no quadro abaixo.

Ano	Número de matrículas
2023	358 alunos
2024	340 alunos
2025	300 alunos

Quadro 02. Número de matrículas da E.I.E. Jorge Iaparrá. Fonte: Arquivo da secretaria da escola.

Adaptado pela autora.

No início do ano letivo de 2025 iniciei minhas primeiras visitas a escola com o intuito de realizar a pesquisa de campo. Depois de mais de um ano afastada para cursar

as aulas da pós-graduação (mestrado), retornei no ambiente que me acolheu e acolhe desde o início da minha caminhada enquanto professora. Voltar naquele espaço como pesquisadora trouxe olhares diferentes, mas que ficaram silenciados, talvez com receio de ser vista como superior pelos demais. Foram dias indo até a escola, observando os alunos, os professores, conversando sobre os acontecimentos enquanto estive fora.

Ainda no início do ano, algumas mudanças ocorreram na escola, tanto a direção da escola quanto o secretário escolar foram substituídos por outros professores indígenas, pois os mesmos foram aprovados em cursos de pós-graduação, o que ocasionou seus afastamentos para cursar mestrado fora da aldeia, ou seja, na cidade. Diante disso, é importante destacar o interesse que alguns professores estão demonstrando em buscar fora da aldeia formações que ampliam seus conhecimentos e proporcionam a formação de pesquisadores indígenas engajados em buscar melhorias para a educação escolar indígena.

O que para o não indígena aparenta ser algo comum, para nós indígenas é bem mais complicado, pois ao decidirmos buscar formações fora do nosso território devemos levar em consideração várias questões, dentre essas questões existe o receio de sofrer preconceito, e outros fatores como alimentação, moradia, bem-estar e outros. Poder voltar para o nosso território trazendo novos conhecimentos é um incentivo para os demais professores que pretendem dar continuidade em suas formações.

Desde que a E.I.E. Jorge Iaparrá passou a ter em seu corpo docente, na direção da escola, na coordenação pedagógica e demais servidores, somente indígenas, ocorreram algumas mudanças perceptíveis ao longo dos anos. Com o discurso de valorização da cultura, comum entre os indígenas da aldeia Manga, incluindo os professores, a escola assume o papel principal de valorização da cultura do povo Karipuna da Aldeia Manga. Com isso, o calendário diferenciado, questionado pelos não indígenas, pela Secretaria de Educação, passou a ser seguido de forma coerente com a realidade da aldeia.

O espaço físico da escola recebeu pintura de grafismos que fazem parte da cultura indígena Karipuna, tanto nas salas de aula, quanto em outros espaços, realizado pelos próprios alunos. Os professores mensalmente passaram a construir murais com elementos da natureza e com objetos que remetem à cultura local (imagem 11), tanto na língua portuguesa quanto na língua Kheul. Em comum acordo com os pais de alunos, ficou decidido o uso de uniforme escolar e calça comprida a partir do sexto ano, do ensino fundamental II e não realização do desfile cívico de 07 de setembro a partir de

uma reflexão crítica, justificada por várias situações vivenciadas no passado pelos povos indígenas.



Imagem 11: mural construído pelos professores da E.I.E. Jorge Iaparrá. Fonte: arquivo da autora, 2019.

Em relação aos horários e carga horária das disciplinas, a escola segue a matriz curricular que a SEED disponibiliza. As aulas são realizadas no período diurno, levando em consideração os alunos que vêm diariamente de outras comunidades. Geralmente os sábados, os primeiros do mês, são letivos, onde os alunos e a equipe toda da escola participam da limpeza da aldeia. Isso só foi possível quando a gestão da escola passou a ser indígena, pois em outros momentos nos sábados letivos os alunos tinham que ir para dentro da sala de aula, mesmo a comunidade estando mobilizada para respeitar e participar dos sábados de limpeza dos locais comuns da aldeia.

Para aquisição de alimentação escolar e manutenção do espaço físico, a E.I.E. Jorge Iaparrá recebe recurso federal e estadual. A alimentação dos alunos segue cardápio fornecido pela Secretaria de Educação do Estado. Há também a aquisição de alimentos regionais, que podem ser fornecidos pelos agricultores indígenas, que devem possuir registro no Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá (RURAP), ou seja, precisam cumprir regras definidos pelo programa de alimentação escolar PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar).

Em todas as reuniões da comunidade, realizada normalmente uma vez a cada

mês, o cacique abre espaço para a educação escolar, onde um ou mais representantes passam informações sobre o ensino escolar. No entanto, a cada fim de semestre há na escola o plantão pedagógico, momento em que os pais recebem os boletins com notas de seus filhos e discutem junto ao corpo docente e pedagógico da escola situações relacionadas ao processo de ensino ofertado na escola.

É válido frisar que as atividades escolares são desenvolvidas normalmente com 200 dias letivos previstos em calendário, no entanto as questões socioculturais da aldeia Manga podem interferir diretamente no desenvolvimento dessas atividades. Por exemplo, é de costume haver a realização de festas católicas em períodos de aula, o que leva a paralisação das aulas presenciais; outra situação é que a Aldeia Manga, pela sua localização, recebe vários eventos e reuniões provocados por entidades, governo e até mesmo com caciques e demais indígenas para tratar de assunto comum aos povos da região. Essas questões não são incluídas no calendário escolar, são questões decididas internamente sem inserir no calendário letivo.

A E.I.E. Jorge Iaparrá possui em seu corpo docente ex-alunos, demonstrando a capacidade da instituição em ser formadora de sujeitos que retornam ao mesmo ambiente em que foram alfabetizados para se tornarem alfabetizadores. Vale frisar que a maioria dos professores é do Contrato Administrativo do Estado, aguardando o concurso específico, o que se tornou um sonho e também uma pauta de luta dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará.

Trouxemos abaixo um quadro demonstrativo dos docentes da E.I.E. Jorge Iaparrá, suas formações e regime de trabalho, para que tenhamos uma leitura do contexto atual do corpo docente da instituição.

Ordem	Servidor (a)	Cargo	Formação	Regime Jurídico
01	Almir dos Santos Forte	Professor	Licenciatura em Geografia	Contrato
02	Alailson dos Santos Oliveira	Professor	Magistério Indígena	Efetivo
03	Anatana dos Santos	Professora	L.I.I / Linguagens e Códigos	Contrato
04	Auriete dos Santos	Professora	L.I.I Ciências	Contrato

	Iaparrá		Humanas	
05	Brigele Quaresma dos Santos	Professora	L.I.I. / Linguagens e Códigos	Contrato
06	Bruna dos Santos Almeida	Professora	Licenciatura Letras Especialização Linguística Aplicada - Mestrado em Letras	Contrato
07	Cassima Aniká	Cuidadora	Magistério Indígena	Contrato
08	Cora Coralina Aniká dos Santos	Professora	L.I.I. /Linguagens e Códigos	Contrato
09	Dalson dos Santos	Professor	L.I.I / Ciências Humanas	Efetivo
10	Diequison dos Santos Felipe	Professor	Magistério Indígena	Contrato
11	Diemison Sfair dos Santos	Professor	L.I.I. / Linguagens e Códigos	Contrato
12	Doriedson dos Santos	Professor	Licenciatura em História	Contrato
13	Dulcilene dos Santos	Professora	Magistério Indígena	Efetivo
14	Edson Santos Figueiredo	Professor	L.I.I. / Ciências Exatas	Contrato
15	Eraelza dos Santos	Professora	Licenciatura Letras Português - Francês	Contrato
16	Frankselma dos Santos Barroso	Professora	L.I.I. / Ciências Exatas	Contrato
17	Francinete dos Santos	Professora	Magistério Indígena	Efetivo
18	Graciléia dos Santos	Professora	Magistério Indígena / L.I.I.	Efetivo

			Ciências Humanas	
19	Graciliano Aniká dos Santos	Professor	Magistério Indígena	Contrato
20	Itaira Santos Silva	Professora	Magistério Indígena	Contrato
21	Jacira Batista Aniká	Professora	Magistério Indígena / L.I.I. Linguagens e Códigos	Efetivo
22	Josineide dos Santos Aniká	Professora	Magistério Indígena	Contrato
23	Jonas Ferreira Aguiar	Professor	Magistério	Efetivo
24	Juliana Aniká dos Santos	Professora	Magistério / Licenciatura em História	Efetivo
25	Lauro Batista Aniká	Professor	Magistério Indígena / L.I.I. Linguagens e Códigos	Efetivo
26	Leandra Ramos Oliveira	Professora	L.I.I. Linguagens e Códigos	Contrato
27	Leonia Ramos Oliveira	Professora	L.I.I. Ciências Humanas	Contrato
28	Leridiane Benamor Aniká	Professora / anexo Lençol	L.I.I.	Contrato
29	Lucilene dos Santos	Professora	Magistério Indígena / L.I.I. Linguagens e Códigos	Efetivo
30	Maria Alice Santa Rosa	Professora	Magistério	Efetivo
31	Oberdan Sousa dos Santos	Professor	L.I.I. Ciências Humanas -	Contrato

			Especialização em Metodologia de ensino de Biologia	
32	Rodilton Felipe da Paixão	Professor	Magistério Indígena / L.I.I. Ciências Exatas	Efetivo
33	Rosinaldo Santos Silva	Professor	Magistério Indígena / L.I.I. Ciências Humanas	Efetivo
34	Robson Barroso dos Santos	Professor	Magistério Indígena	Efetivo
35	Samara dos Santos	Professora	L.I.I. Ciências Humanas	Contrato
36	Sandriane Batista dos Santos	Professora	L.I.I. Ciências Humanas	Contrato
37	Sandrielle Batista dos Santos	Cuidadora	Magistério Indígena	Contrato
38	Valdirene dos Santos	Professora	Magistério Indígena / L.I.I. Ciências Humanas	Efetivo

Quadro 03: Corpo docente que atua na E.I.E. Jorge Iaparrá e suas respectivas formações. Fonte: Relatório de gestão da E.I.E. Jorge Iaparrá, 2024. Adaptado pela autora.

As turmas escolhidas para a realização da pesquisa de campo foram selecionadas desde o momento em que esse estudo ainda era pré-projeto. No entanto, os professores que estariam lecionando nas turmas era algo incerto, pois anualmente é feita a mudança de professores nas turmas. E com a reforma da escola, em conversa com os pais e cacique, o diretor optou em iniciar as aulas somente para algumas turmas, dando prioridade para os alunos maiores, especificamente do 4º ano em diante. Enquanto isso, os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I recebiam atividades de forma remota, o que dificultava o acompanhamento da prática dos professores de forma presencial.

A priori, as turmas selecionadas foram: 3º ano A; 4º ano A; 4º ano B; e 5º ano. Os professores dessas turmas são respectivamente: Ducilene, Alailson, Francinete e Graciliano. Todos são indígenas Karipuna da aldeia Manga.

Apesar de escolher apenas quatro professores para a realização da análise de suas práticas pedagógicas em sala de aula, em alguns momentos foi possível acompanhar os demais professores do Ensino Fundamental I, pois, frequentemente o espaço do refeitório era utilizado para a realização das aulas por duas turmas no mesmo horário. Segue abaixo o quadro demonstrativo das turmas, o número de alunos e seus respectivos professores no ano letivo de 2025.

Turma	Nº Alunos	Professor (a)
2º Ano A	17	Juliana
2º Ano B	16	Itaíra
3º Ano A	11	Ducilene
3º Ano B	12	Josineide
4º Ano A	15	Francinete
4º Ano B	14	Alailson
5º Ano	18	Graciliano

Quadro 04. Distribuição de Turmas e Professores. Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Para a realização da pesquisa com os quatro professores foram utilizados a técnica de observação participante, com algumas conversas informais e um questionário semiestruturado entregue aos professores individualmente. Vale ressaltar que a participação dos sujeitos da pesquisa foi essencial para a construção desta pesquisa. De forma geral, os professores sujeitos da pesquisa, são indígenas do povo Karipuna, com origem na Aldeia Manga, todos com vasta experiência na educação escolar indígena, pois atuaram em outras escolas indígenas dentro da Terra Indígena Uaçá.

O professor Graciliano Aniká dos Santos, de 54 anos de idade, está exercendo suas atividades pedagógicas na E.I.E. Jorge Iaparrá há três anos, através de contrato administrativo, mas anteriormente atuou por quatro anos em escolas não indígenas, na cidade de Oiapoque. É formado pelo magistério indígena da turma de 2018, é aluno do curso de história da UNIFAP, campus Binacional.

A professora Francinete dos Santos, com 49 anos de idade, é formada pelo magistério indígena de 2003, é graduada no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, pela UNIFAP. Iniciou sua trajetória profissional na Escola Indígena Estadual São Sebastião, na Aldeia Açaizal, localizada no Rio Curipi. Há treze anos atua na E.I.E. Jorge Iaparrá; faz parte do quadro efetivo do Estado desde 2006.

A professora Ducilene dos Santos possui formação no curso de magistério indígena na turma de 2003, é aluna da Licenciatura Intercultural Indígena, curso ofertado pela UNIFAP, é professora efetiva desde o concurso específico que ocorreu em 2006. Ao longo dos seus 59 anos de idade já atuou na E.I.E. Leide dos Santos, anexo Ahumã e posteriormente na E.I.E. Jorge Iaparrá.

O Professor Alailson dos Santos Oliveira, atualmente com 42 anos de idade, com formação em Magistério Indígena em 2003, está em processo de formação na Licenciatura Intercultural Indígena – UNIFAP; possui experiência profissional em sala de aula desde o ano de 2004, onde através de contrato administrativo iniciou sua jornada na Escola Indígena Estadual Oliveira Santos, localizada na Aldeia Curipi, Km 50 da Br 156. Entre 2005 a 2017 esteve atuando na Escola Indígena Leide dos Santos, no anexo da Aldeia Ahumã, no Km 68 da Br 156. Em 2006 entrou para o quadro de servidores efetivos através do concurso específico de educação para indígenas. A partir do ano de 2018 foi transferido para a Escola da Aldeia manga, onde atua até os dias atuais.

Os principais sujeitos da pesquisa acima citados possuem em comum, como observado nos momentos da observação participante, a vontade de contribuir com a manutenção e valorização da cultura Karipuna através do ensino escolar, mesmo que possam existir bastantes empecilhos que dificultam a melhoria na qualidade da educação que oferecem aos alunos.

A seguir trataremos uma reflexão acerca das práticas pedagógicas dos sujeitos descritos anteriormente, onde buscamos dentro do contexto analisar o que os professores pensam sobre educação escolar indígena na teoria (próxima seção) e como colocam em prática na sala de aula (última seção).

4.2 As práticas pedagógicas a partir da percepção docente

Esta seção visa apresentar as reflexões dos professores acerca de questionamentos que foram a eles direcionados em forma de questionário (anexo 1), com perguntas semiestruturadas. Além das análises das respostas, também houve diálogos não formais, que são relevantes e fizeram parte do processo da pesquisa de campo, como um todo. O questionário foi dado aos professores após a conclusão da observação participante, para somar com essas informações a análise de alguns documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico, planos de cursos e o caderno dos alunos, foram considerados como complemento, somando e ampliando a base de informações desta pesquisa.

Vemos até o momento reafirmando a ressignificação ou tentativa dos povos indígenas de mudar os meandros do acesso à educação escolar que os acompanham desde meados da década de 1970, ou seja, uma educação com aspectos próprios de ensinar e aprender. Esse modelo de educação escolar tem sido visto como um meio de superar os desafios que por muito tempo fizeram parte do modelo de ensino que foi imposto. Nascimento (2014) reafirma esse sentimento de mudança e empoderamento que este modelo específico de ensino carrega:

A educação escolar que outrora fora vista como um elemento de “civilização” e /ou “homogeneização” cultural é ressignificada por estes mesmos atores e sujeitos, passando a ser vista como um instrumento de empoderamento na luta em prol de seu reconhecimento, através de um modelo educativo “diferenciado, específico, intercultural e bilíngue” (Nascimento, 2014, p. 267).

Os professores indígenas, atores e sujeitos apontados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, demonstram em suas respostas como veem a educação escolar indígena e carregam em comum à formação em magistério indígena, o que significa que receberam os mesmos conceitos e conteúdos, ou seja, tiveram acesso, ou deveriam ter a uma preparação condizente para estarem aptos a atuarem em sala de aula de acordo com a pedagogia indígena.

Uma das perguntas contidas no questionário questionava se compreendem quais são os princípios da educação escolar indígena. Para isso nós tivemos as seguintes respostas:

“os princípios da educação escolar indígena são o respeito à diversidade cultural, a valorização das identidades e os saberes indígenas, a utilização das línguas maternas, a interculturalidade, a defesa dos direitos dos povos originários, a contextualização dos currículos, as práticas pedagógicas que devem ser específicas e diferenciadas, bilíngues ou multilíngues” (Graciliano, professor do 5º ano, 2025).

“Sim, respeita a própria cultura e valorizando a cultura, os conhecimentos tradicionais, as narrativas do povo indígena, além da língua materna do nosso povo, entender os conteúdos repassados para os alunos seja adaptado para a realidade de seu povo, além do calendário diferenciado e o ensino seja feito tanto na língua indígena quanto na língua portuguesa. E todas as escolhas da gestão escolar devem ser feito de uma forma comunitária”. (Francinete, professora do 4º ano, 2025).

As respostas obtidas através de questionário confirmam que os professores compreendem na teoria os princípios que definem e diferenciam a escola indígena da não indígena. No entanto compreendemos que o modelo de educação garantido em lei ainda enfrenta dificuldades na sua implantação na prática. Concordamos com Candau (2016), onde afirmar que:

Já existem nos sistemas educativos experiências “insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. mas essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas. (Candau, 2016, p. 06).

Apesar de a educação escolar indígena fazer parte desses outros paradigmas apontados pela autora, que são ensinos com propostas “diferentes”, que são implantados mesmo sem o apoio necessário, comparados ao ensino ofertado em escola não indígena, os professores carregam em suas respostas o sentimento de estarem cumprindo com os objetivos propostos na concretização da escola diferenciada. Podemos observar essa afirmação através das respostas obtidas na segunda pergunta feita aos professores, que parte da seguinte indagação: na sua concepção, esses princípios (pergunta anterior) da educação escolar indígena são praticados na E.I.E. Jorge Iaparrá? Onde obtivemos as seguintes respostas:

“Sim, a E.I.E. Jorge Iaparrá é comunitária, onde o calendário escolar é feito junto com a comunidade, busca e valoriza sua cultura através das atividades na sala de aula e um dos exemplos de valorização da cultura é a semana cultural, além das disciplinas de língua indígena e cultura indígena usando seus próprios materiais didáticos feitos pelos professores indígenas na escola”. (Ducilene, professora do 3º ano, 2025).

“sim em sala e na semana cultural, pratica a dança, a fala e a pintura”. (Alailson, professor do 4º ano, 2025)

Partindo para o próximo questionamento, este que trata das possíveis dificuldades que os professores encontram para concretizar os planejamentos das aulas na prática. A professora Ducilene (2025) afirma *“geralmente consigo colocar meu plano em prática sem grande problema, todos os planejamentos que faço consigo executar em sala de aula”.* Já o professor Graciliano (2025) respondeu apenas *“não”* sem prolongar ou explicar a sua resposta. O professor Alailson (2025) respondeu que *“Com a BNCC encontrei um pouco de dificuldade para encontrar código referente a habilidade, mas com a orientação dos pedagogos aí facilita a concretização do*

planejamento”.

As respostas dos professores demonstram segurança para pôr em prática seus planejamentos, pois a experiência que possuem e a vivência que mantêm com os alunos fora de sala de aula tende a facilitar as dinâmicas de ensinar e aprender em uma escola indígena. Neste sentido, Franco (2015) traz contribuições relacionadas ao plano de aula feito pelos professores, onde nos diz que “o importante é acompanhar, recompor e readequar o planejamento inicial”, pois a manutenção das práticas pedagógicas precisa ser atualizada constantemente.

A manutenção citada anteriormente diz respeito a participação dos professores em formações continuadas ofertadas por instituições parceiras e pelo poder público, prevista na resolução n. 03/99 do Conselho Nacional de Educação. Ao serem questionados se participam ou já participaram de alguma formação continuada que trata sobre os princípios da educação escolar indígena, os professores em unanimidade disseram que já participaram, mas não lembram quando e quem ofertou o curso. Diante das respostas podemos indagar se os professores indígenas são assistidos como deveriam com formações continuadas que promovam a participação dos mesmos para a manutenção de suas práticas pedagógicas?

Segundo Franco (2015) as práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais, portanto os professores devem estar atualizados para que possam promover ensino com qualidade através de suas aulas, formando indígenas críticos e dependendo de suas ações enquanto educador nas perspectivas de Freire (2017) “os educandos em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também”.

Em um dos questionamentos feito aos professores, partimos do pressuposto que no processo de ensino escolar indígena, as aulas devem alinhar conhecimentos da cultura indígena aos conhecimentos da cultura global, portanto compreender como esses conhecimentos são postos em prática revela a dinamicidade que os professores desenvolvem para pôr em prática a questão intercultural defendida por especialistas e pesquisadores. Neste sentido Candau (2016) afirma que “somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva”. Enfatizamos que o princípio intercultural será destacado na próxima seção desta pesquisa. Então, propomos a seguinte pergunta: em

sua prática pedagógica, como você trabalha os conteúdos específicos da cultura indígena, e como você trabalha os conteúdos não indígenas?

“Eu trabalho na língua meus conteúdos de cultura indígena, já o (conteúdo) não indígena fazemos um planejamento de acordo com a BNCC, mas sempre dando exemplos da nossa cultura e comunidade para não fugir muito do contexto indígena” (Graciliano, professor do 5º ano, 2025).

“Partindo da unidade temática, por exemplo, artefato, explico para os alunos de onde se retira a matéria prima para fazer aquele objeto, passo uma atividade. Os conteúdos não indígenas não se diferem tanto porque tem que passar o tema, explicar para podermos aplicar o teste de atividade que é para observar se o aluno assimilou alguma coisa”. (Alailson, professor do 4º ano, 2025).

“Os conteúdos trabalhados na sala de aula utilizo livro didático próprio indígena voltado para a língua e cultura do meu povo, através de lendas, narrativas, tema do território, das lutas dos povos indígenas, étnico e matemático. Os conteúdos não indígenas utilizo os livros didáticos, conteúdos da BNCC mais voltados para situações reais vividas para os alunos, explicar os conceitos não indígenas usando comparações com elementos conhecidos da cultura indígena”. (Francinete, professora do 4º ano, 2025).

Diante do exposto, as respostas que obtivemos demonstram a sensibilidade e o compromisso do professor indígena em fazer a relação dos conteúdos específicos da cultura indígena aos não indígenas, mesmo que seja apenas na oralidade. Salientamos ainda que o acesso a materiais pedagógicos, inclusive livros didáticos, é de difícil acesso as escolas indígenas, portanto os professores, em conversas informais, relatam que geralmente trabalham com livros distribuídos pelo MEC, e que a quantidade distribuída não é suficiente para ao número de alunos e acrescentam que os livros com conteúdo específico da cultura indígena estão ultrapassados, precisando de atualizações e que muitas vezes são eles mesmo que constroem seu próprio material.

Veremos ainda que ao responderem às seguintes perguntas: de que forma a educação escolar pode contribuir no fortalecimento da cultura indígena, bem como estabelecer um diálogo viável com a cultura não indígena? Você entende que a E.I.E. Jorge Iaparrá contribui nessa tendência? Os professores demonstram a importância de se manter o diálogo entre culturas, para formarem jovens aptos tanto nos conhecimentos indígenas quanto aos não indígenas.

“No meu entendimento é não deixar de trabalhar o lado cultural para que não

seja esquecido, já na parte da contribuição e fortalecimento, são esses encontros de intercâmbio que é feito com as escolas de fora, hoje podemos observar que temos alunos participando de conferências, levando e mostrando algo que tanto tempo é utilizado entre nós indígenas e agora que veio ser descoberto, os resíduos de mandioca. Isso colabora e fortalece nossa educação com a de fora, e a tendência é ampliar esses conhecimentos com o mundo a fora”. (Graciliano, professor do 5º ano, 2025).

“Na formação de jovens para lutar e conquistar seus espaços em diversas esferas que o indígena tem direito e mostrar que tem capacidade de ocupar seu espaço. Instruir o indígena para poder ter diálogo com o não indígena. Muito obvio a escola contribuir nessa tendência”. (Alailson, professor do 4º ano, 2025).

“Garantindo que as crianças e jovens aprendam a ler e escrever não somente na língua portuguesa, mas também na língua de seu povo, promovendo o intercâmbio, onde haja troca de conhecimentos compartilhada entre alunos indígenas e não indígenas, incluir saberes tradicionais como as histórias, lendas, rituais, território, dialogando com o ensino de ciências, matemática e outros. A E.I.E. Jorge Iaparrá contribui nessa tendência”. (Francinete, professora do 4º ano, 2025).

Baniwa (2019) afirma que atualmente se exige do indígena capacidade e habilidade para lidar com o seu mundo e com o mundo envolvente, em favor do seu protagonismo e autonomia. Os professores e o ensino escolar são vistos pelas comunidades indígenas como os principais formadores desses jovens, no caso específico da E.I.E. Jorge Iaparrá, o Projeto Político Pedagógico garante ao aluno o acesso aos dois tipos de conhecimentos:

De acordo com as leis, sabe-se que a educação escolar indígena é diferenciada, com princípios que a norteia, na qual as leis enfatizam que deve ser uma educação voltada para a realidade do povo, com pedagogia própria o que se entende, que o currículo deve ser diferenciado, ou seja, os conteúdos devem ser adaptados de acordo com a realidade local, mas torna-se inviável adaptar todos os conteúdos das disciplinas que fazem parte da base nacional comum, tendo em vista que o objetivo de muitos estudantes indígenas da etnia Karipuna é dar continuidade em outros níveis de ensino para que se possa ter uma boa formação e entrar no mercado de trabalho. Então se a escola adaptar todos os conteúdos [...] torna-se impossível o aluno indígena ser aprovado em concursos e processos seletivos, pelo fato de que, os assuntos que caem nesses testes, são conteúdos estudados dentro das disciplinas que fazem parte da base nacional comum. (PPP, 2017, p. 15).

Os professores indígenas, sujeitos desta pesquisa, já atuam por algum tempo na

E.I.E. Jorge Iaparrá, passando por experiências com turmas diversificadas de alunos do Ensino Fundamental I, portanto já conseguem definir como é o ensino ofertado nesta instituição escolar. Com isso, definimos a seguinte pergunta: o ensino ofertado na E.I.E. Jorge Iaparrá está de acordo com os princípios da cultura indígena do povo Karipuna?

“Isso depende de cada professor, não atropelar o lado cultural, até porque na escola são todos professores indígenas, justamente para não atropelar esse lado cultural, para mim está de acordo sim”. (Graciliano, professor do 5º ano, 2025).

“Sim, por que algumas disciplinas ofertadas para os alunos são voltadas para a valorização da cultura, língua e especificidades do povo Karipuna da Aldeia Manga e a preocupação em criar os materiais didáticos próprios e suas metodologias, integrando a ciência com as suas tradições”. (Ducilene, professora do 3º ano, 2025).

Podemos acrescentar às falas dos professores que apesar de termos um corpo docente formado por indígenas, isso já é um avanço, mas não necessariamente a garantia que iremos alcançar os objetivos e princípios da educação escolar indígena, pois, somos convictos que há todo um conjunto de ações que precisam estar alinhadas para que isso se realize na prática, como por exemplo, os materiais didáticos específicos de qualidade, os cursos de formação que são ofertados, a formação recebida pelo professor e o desejo de cada um em ofertar uma educação de qualidade e de acordo com o que é de direito do aluno.

Ao longo desta seção fizemos uma reflexão a partir das respostas dos professores que participaram da presente pesquisa. Ressalte-se que no momento os quatro professores atuam em turmas diferentes do ensino fundamental I. A intenção do questionário seria a provocação de opiniões dos professores sobre os princípios pedagógicos que definem a escola indígena e, além disso, poder verificar a percepção dos mesmos em relação ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Vimos que os professores compreendem na teoria as características de uma escola indígena, pois através de suas respostas e em conversas informais no período da pesquisa de campo eles demonstram em suas falas a vontade de formarem alunos que saibam lidar com o mundo “fora” de sua realidade e que se permitam escolher os caminhos que desejam seguir, e que mesmo em passos lentos a educação escolar indígena já apresenta bastantes conquistas desde sua implantação na vida dos povos indígenas.

Por fim, a próxima seção faz a conexão da teoria, contextualizada nesta seção

com prática dos quatro professores, onde buscamos através da observação participante apontar nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora dela como os princípios que norteiam e caracterizam a escola indígena aparecem dentro do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na E.I.E. Jorge Iaparrá.

4.3 Os princípios da educação escolar indígena inserido nas práticas pedagógicas

Ao longo deste item iremos trazer os resultados obtidos na pesquisa de campo, tanto da observação participante, onde as turmas do 3º ao 5º ano foram observadas no período de uma semana cada, quanto das conversas que tive com os sujeitos da pesquisa, com o cacique e as observações no espaço escolar atentando-se principalmente para as práticas pedagógicas dos professores buscando identificar onde estão inseridos os princípios que caracterizam a escola indígena.

Ressaltamos que a metodologia de observação participante prevista para o início do ano letivo, no mês de fevereiro, foi adiada devido às obras de reforma e ampliação do prédio escolar, o que provocou o atraso nas aulas presenciais das turmas escolhidas para a realização da pesquisa. Sendo assim, somente a partir do início do mês de março que as aulas retornaram. A imagem 12 mostra os alunos do 3º ano A usando o espaço do refeitório para as aulas.



Imagem 12. Turma do 3º ano em aula no refeitório da escola. Fonte: Arquivo Nara Aniká, 2025.

Neste mesmo período, houve algumas mudanças no quadro pedagógico da escola. A então diretora Suelen Elaine, foi aprovada no mestrado de antropologia na UFPA (Universidade Federal do Pará) optando pelo afastamento do cargo para cursar a pós-graduação. Assim como o secretário escolar Lealdo Quaresma, aprovado no mestrado de geografia pela UNIFAP pediu seu afastamento, pois as aulas seriam ofertadas no Campus Marco Zero em Macapá, ocasionando seu pedido de licença para estudo.

Em ambas as situações, que ocorreram nas semanas da observação participante, onde há escolhas para suprir as vagas que foram deixadas, há o intermédio da comunidade. Neste caso, foi realizada uma reunião para a escolha dos novos substitutos das vagas, com participação de membros da comunidade. Podemos partir para o princípio de a escola ser comunitária em situações que demandam soluções pensadas coletivamente, tanto para definir quem irá gerenciar a educação escolar quanto para contribuir nas decisões que envolvem a escola. Sendo assim Grupioni concorda que:

É preciso que toda a comunidade participe de seu dia-dia, de modo que ela possa estar a serviço de seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por elas formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena almejados pelos povos indígenas. (Grupioni, 2006, p. 64).

A participação dos pais de alunos na limpeza do espaço escolar antes do início das aulas, na produção de artefatos e do traje tradicional para os alunos usarem na apresentação da semana dos povos indígenas, nas opiniões sugeridas durante as reuniões que tratam sobre a educação escolar, os ensinamentos dos artesãos na semana cultural, são alguns dos exemplos observados no período da pesquisa de campo que evidenciam o papel da comunidade na definição do perfil da escola que desejam para os seus filhos e descendentes. A comunidade participa da escola, constrói o seu dia a dia, reivindica melhorias, elabora soluções. Dessa forma, entendemos nessas práticas a definição da escola Jorge Iaparrá ser uma instituição eminentemente comunitária, reforçando e reivindicando no seu cotidiano esse princípio.

Em relação ao papel da família, Ângelo (2006, p.211) corrobora que “Os sistemas educativos indígenas são processos tradicionais de transmissão e aprendizagem de conhecimentos, nos quais os mestres são a família e o contexto sociocultural da comunidade”. Portanto a autora complementa que:

A participação da comunidade na elaboração do planejamento curricular e político pedagógico requer a presença da escola nesse processo, para congregarem os projetos societários, pois se trata de valorização da cultura,

fortalecimento da identidade e desenvolvimento socioeconômico. (Ângelo, 2006, p. 211).

Os professores são vistos pela comunidade como lideranças, conhecedores das leis e por isso são os responsáveis em construir o projeto político pedagógico da escola e escolhem junto com a equipe pedagógica os conhecimentos que serão estudados no ano letivo. Os pais de alunos não são envolvidos nesse processo, no entanto as opiniões e anseios que os pais demonstram em reuniões nas salas de aula ou mesmo nas reuniões mensais da comunidade são considerados no momento de construir documentos legais que direcionam o ensino escolar.

Estes anseios são percebidos na fala do cacique ao ser questionado quais ensinamentos devem estar presentes no ensino escolar, demonstrando a preocupação com o uso da língua indígena e sobre a manutenção cultura Karipuna no ambiente escolar.

“olha... os ensinamentos da escola que a gente sempre busca né é justamente também trazer a parte, uma parte da nossa cultura dentro, pra ser inserido no ensino, dentro da educação escolar indígena, principalmente a nossa língua, a língua materna, isso aí é de longa data a gente vem persistindo e a gente acredita que um dia a gente vai alcançar e a cultura deve ser trabalhada, e a gente tem uma parte já voltada ao ensino dentro da sala de aula, que é a semana cultural, então isso aí pra gente já é muito válido. (Wagner, Cacique da Aldeia Manga, 2025)

A preocupação do cacique condiz com a opinião dos pais e demais membros da comunidade, que acreditam que a oferta das disciplinas de “Cultura Indígena” e “Língua Materna” é de fundamental importância para o acesso dos alunos a ensinamentos que fazem parte da cultura, ou seja, é uma extensão dos conhecimentos indígenas que são ensinados no ambiente familiar. No PPP da escola descrito assim “além das disciplinas da base nacional comum que são trabalhadas, também faz parte da matriz curricular da escola as disciplinas de língua indígena e cultura indígena” (PPP, 2017, p.06). Essas disciplinas são consideradas fundamentais na garantia e manutenção da cultura dos povos indígenas Karipuna da Terra Indígena Uaçá.

Nos dias de observação, a disciplina de língua indígena foi trabalhada por todos os professores que atuam nas salas observadas, exceto na turma do professor Alailson, onde segundo relatos dele, nas aulas da disciplina outro professor assume essa tarefa, neste caso o professor Diéquison. Formado no magistério indígena, turma de 2018, o

professor é do contrato administrativo e atua nas turmas do fundamental I com a disciplina de língua materna, e em conversa com os professores da sala de aula decidem se a disciplina de língua materna será ofertada por ele ou pelo professor que já atua na turma.

Nas turmas da professora Ducilene, Francinete e Graciliano a aula de língua indígena seguiu a mesma ordem, conteúdo, explicação do assunto e atividade usando a língua portuguesa e alguns momentos os alunos repetiam as palavras em Kheuol. Os alunos não apresentaram dificuldade em repetir as palavras, somente na escrita pediam auxílio do professor (a). Já na aula do professor Diéquison, o uso da língua Kheuol era contínuo, pouco foi falado o português, mesmo assim os alunos estavam atentos, demonstravam interesse em ouvir e responder os questionamentos na língua.

Na imagem abaixo podemos observar a atividade no caderno de uma aluna, de língua indígena dada pelo professor Diéquison. A atividade era uma revisão dos dias da semana e dos meses do ano.

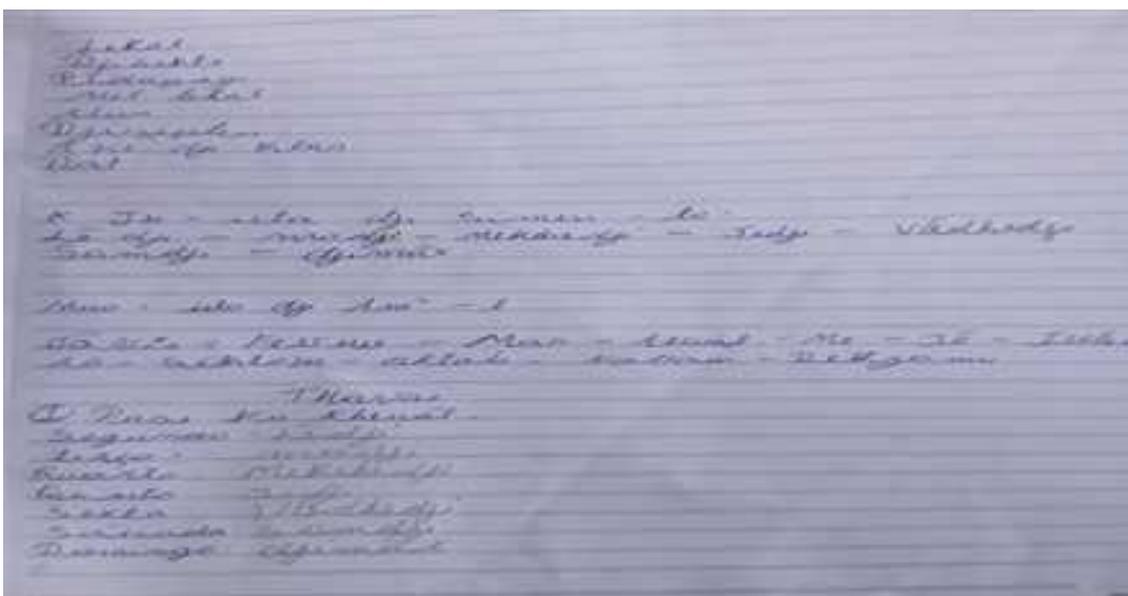


Imagem 13: atividade de língua kheuol no caderno do aluno. Fonte: Arquivo Nara Aniká, 2025.

Os professores são falantes do Kheuol, assim como escrevem. No entanto, pelo fato de a primeira língua ser o português na comunidade, preferem seguir a aula desta forma para que todos compreendam, pois, a maioria dos alunos não domina o Kheuol. Sendo que em todas as turmas há alunos, em média apenas dois ou três, que têm como primeira língua o Kheuol.

O uso da língua indígena no ambiente escolar é uma conquista garantida em lei, e segundo Silva (2011) a partir dessa garantia, os indígenas passam a ter o direito de estudar e ver valorizada a sua língua materna, tendo em vista que para vários povos,

incluímos aí os Karipuna da Aldeia Manga, o português se tornou língua materna, sendo que no passado foram obrigados a não falar sua língua de origem.

Os processos próprios de ensino e aprendizagem, um dos preceitos da nova política de educação escolar indígena nacional, têm se revelado os mais difíceis de incorporar as experiências escolares (Tassinari, 2012, p. 254). E acreditamos que a disciplina de língua indígena é uma dessas problemáticas, pois são poucas aulas durante a semana, e as outras disciplinas são todas ensinadas na língua portuguesa, dificultando a alfabetização dos alunos nas duas línguas. Soma-se a falta de material didático bilíngue atualizado, levando o professor (a) a construir seu próprio material, como informado pelos professores em conversas informais.

De acordo com o contexto observado, podemos afirmar sob a ótica do bilinguismo que os professores utilizam a oralidade como meio de ensinar a língua indígena aos alunos, no entanto a parte escrita, ou seja, a alfabetização ainda precisa de métodos que sejam apropriados para fortalecer o ensino bilíngue. Este que acreditamos ser primordial para a manutenção da língua Kheul, que, apesar de ser adotada em alguns momentos e fazer parte da cultura do povo Karipuna, veem no ensino a esperança de manter “viva” a língua deixada pelos antepassados.

Como explanado anteriormente, o antigo “dia do índio” foi ressignificado na E.I.E. Jorge Iaparrá, passando a ser chamado de semana dos povos indígenas. Nesta semana, a observação participante acontecia na turma do professor Graciliano, que por sinal deu uma aula interdisciplinar, envolvendo várias disciplinas com seu modo de ensinar. E durante a semana, em suas aulas foram feitas várias atividades práticas, entre elas a pintura corporal, produção de colares e brincos, tecelagem com cipó, e uma conversa bastante produtiva sobre o protagonismo dos povos indígenas.

Até alguns anos atrás o dia 19 de abril era comemorado com apresentação da dança do turé, envolvendo os alunos da alfabetização ao ensino médio. No entanto, a coordenação pedagógica e os professores decidiram em comum acordo “mudar” a dinâmica desde dia, inserindo atividades voltadas para a cultura indígena durante a semana. Essa mudança, segundo os professores é para provocar e incentivar os alunos a praticarem atividades que deixaram de ser feitas em casa, devido às influências e uso de tecnologias inseridas na vida cotidiana.

Se observarmos com atenção o calendário letivo da escola, veremos que há sábados letivos, no entanto diferente de uma escola não indígena, onde os alunos vão à escola neste dia, na aldeia Manga, os sábados são dias de trabalhos comunitários. Essa

especificidade é considerada no momento de organizar o calendário para o ano letivo, pois desde cedo os jovens, que também são alunos, participam de atividades comunitárias. Além de serem inclusos feriados locais, como o dia da festa da padroeira da aldeia, que já faz parte da cultura local. De acordo com o que foi observado, entendemos a afirmação de termos uma escola que acate as nossas especificidades, pois segundo Bergamaschi e Silva (2007, p. 126) “a denominação genérica índios, relega essa temática para uma situação de invisibilidade e de “entulhamento”, escondendo as diferenças que constituem cada etnia”.

A E.I.E. Jorge Iaparrá segue o modelo de escola dita não indígena em alguns aspectos que foram perceptíveis durante a pesquisa de campo. As aulas são divididas por horários, os alunos fazem provas escritas para serem avaliados, nas disciplinas são dados conteúdo das disciplinas comuns, é feita a chamada para verificar os alunos presentes, as carteiras na sala de aula são organizadas em filas, entre outras situações. Esse modelo de escola, já faz parte das práticas pedagógicas dos professores, contudo é na oralidade que as diferenças podem ser notadas.

Na aula do professor Graciliano, quando informou que a turma iria apresentar a dança do turé, uma aluna comentou que seus pais não a deixariam dançar, pois a religião evangélica não permite a participação em rituais. Não é uma situação isolada, mas que depende de cada professor a maneira como mediam situações como essa. Neste caso o professor acatou o pedido da aluna e disse que iria avaliá-la de outra forma.

A preocupação dos professores com alunos vindos de outras comunidades, onde o Kheul é a primeira língua, é demonstrada em momentos de avaliá-los, pois são os que mais apresentam dificuldades na leitura e escrita do português, como observado na turma do professor Alailson, onde há um aluno falante do Kheul que apresenta dificuldade na leitura de textos em português, quando cada aluno é chamado individualmente para realizar uma leitura para o professor. Mesmo que a maioria dos conteúdos das disciplinas comuns são considerados “fora” da realidade dos alunos, os professores trazem em sua oralidade exemplos da cultura local, fazendo comparações, enfatizando o que é conhecido do aluno.

As aulas de sexta feira, por sugestão da coordenação pedagógica, ficaram definidas como momento de recreação e jogos para os alunos do fundamental 1, sendo que os professores deveriam usar outros ambientes, dispersos pela aldeia, para realizarem essas atividades. Então, nesse dia da semana, os alunos, acompanhados de seus professores, praticam atividades físicas e de lazer, nos campos de futebol, no rio,

na cachoeira ou mesmo na área de fora da escola.

Diante deste contexto, onde vimos diferentes situações no ambiente escolar, constatamos aspectos que diferenciam a E.I.E. Jorge Iaparrá de outras escolas, seja indígena ou não. Portanto, como afirma Grupioni (2004), não há um único modelo de escola a ser adotado, visto a extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas pelos professores indígenas e suas comunidades.

Essa escola com aspectos diferenciados dá segurança tanto nos alunos quanto aos pais, pois o indígena possui características que não são consideradas em uma escola na cidade.

Os alunos que a E.I.E. Jorge Iaparrá atende são diversificados, sendo filhos de pai e mãe indígenas, ou de indígena com não indígena, ou ainda totalmente não indígenas. Também é necessário destacar as diferenças religiosas e de orientação sexual que há entre os estudantes. Essas características demandam experiência, conhecimento e respeito para lidar com situações que surgem no cotidiano escolar. O princípio da interculturalidade tende a contribuir nesse processo, como afirmam Candau e Russo (2010):

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo, e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”. (Candau e Russo, 2010, p. 166).

Assim como a situação em que a aluna foi dispensada da dança por questões religiosas, houve momentos durante as aulas em que os professores, através de diálogo, usaram a estratégia da interculturalidade. Pudemos perceber, por exemplo, durante a aula de educação física, um aluno do 3º ano com suspeita de autismo ainda não diagnosticado. Jogou futebol com os demais alunos, sendo orientado pela professora e respeitado pelos colegas. Em vários momentos foi notada a atenção dada aos alunos que tem o Kheul como primeira língua, a explicação do professor sobre a semana santa respeitando as religiões em sua fala, a compreensão dos alunos que faziam artesanatos para com os demais que não tinham habilidade, o estímulo dado aos alunos na realização das atividades escolares.

A compreensão que não há uma cultura melhor que a outra, observada na fala do

professor Graciliano na sua explanação em sala sobre a importância da semana dos povos indígenas, demonstra a preocupação em formar alunos que respeitem a diversidade cultural que há dentro e fora de seu contexto. É através da oralidade que os professores empregam a interculturalidade e demais princípios.

Salientamos que entre os povos indígenas a transmissão de conhecimentos através da oralidade está presente em vários aspectos culturais. Nas histórias contadas pelos mais velhos, nos ensinamentos passados através da observação, nas regras que devem ser seguidas em comunidade, nas atividades cotidianas comunitárias, e demais momentos a oralidade é como um fio condutor dessa transmissão. Os autores Spotti, Moura e Cunha (2013, p.09) defendem que os aspectos dessa cultura (dos indígenas) são veiculados através da tradição oral, que tem nas narrativas um dos elementos produtores de identidade.

Os sábios indígenas geralmente não aderiram a alfabetização letrada, por diversos motivos, portanto o uso da oralidade é visto como elemento central na manutenção dos saberes que por eles são transmitidos a cada geração. Já os professores mesmo que sejam adeptos da escrita, demonstram em suas práticas a “força” da oralidade, como meio de valorizar a cultura e os saberes em sala de aula. Contudo, os autores Silva, Bicalho e Silva destacam que:

“Esse processo de passagem da oralidade para a escrita causou transformações profundas na forma como a humanidade percebe e organiza sua memória coletiva. A escrita facilita o processo de registro e obtenção do saber e serve também como forma de controle e padronização do conhecimento. Embora eficiente não substitui por completo a oralidade e não deve substituí-la, pois a transmissão oral dos saberes é rica em tradição e particularidades que não podem ser replicadas por outros meios. (2024, p.26)

Os mesmos autores complementam que “em sua construção de mundo, diversos povos indígenas baseiam suas produções intelectuais e científicas em observações e experimentações do mundo que os circundam, uma cultura oral e imagética que poucas vezes encontra brechas em literaturas e produções técnicas” (SILVA, BICALHO e SILVA, 2024, p.7).

Contudo, pudemos constatar nas práticas dos professores que os princípios pedagógicos que norteiam ou deveriam nortear a escola indígena podem ser vistos de forma concreta, especificamente através da oralidade. Essa é a forma que os professores usam em sala de aula como meio de superar as dificuldades encontradas, e que pela própria dedicação e comprometimento buscam alternativas para ofertar um ensino com aspectos que caracterizam uma escola indígena.

Durante o caminho percorrido da pesquisa, e por experiência como professora

indígena, foi possível concluir que há um diálogo entre os princípios pedagógicos e os saberes culturais, ora visíveis nas práticas dos professores em sala de aula ora nas atividades da semana cultural da escola. As conclusões estão baseadas no conjunto de técnicas utilizadas, na coleta análise das informações, que foram imprescindíveis para responder o problema da pesquisa bem como os objetivos propostos neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena, tema central desta pesquisa, possui um histórico baseado em fatos com diferentes contextos, que vão desde a introdução, ou melhor, imposição aos indígenas no período colonial aos dias atuais. Analisar todo o processo histórico faz parte das minhas indagações enquanto professora indígena, tanto para compreender como as demandas de nossas lideranças, através de suas lutas, passa a ser garantidas em leis, como também para poder entender o processo que resultou no acesso dos povos indígenas a uma escola específica, comunitária, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena teve seus desdobramentos a partir da Constituição de 1988, Baniwa (2010) afirma que “a escola assume uma nova função social, agora com potencial instrumento de valorização e fortalecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, de suas tradições, culturas, línguas e valores próprios”, e que o processo de escolarização ganha força e nova perspectiva, o de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e multilíngue.

A partir das garantias em leis, foi possível através do ensino escolar, mesmo que em passos lentos, possibilitar a autonomia dos povos indígenas, o acesso a conhecimentos que contribuem na defesa dos direitos e do território. Mas o que as lideranças reivindicavam desde a década de 1970, uma escola “verdadeiramente” indígena, ainda não é realidade. Tivemos avanços sim, porém ainda há um longo caminho a percorrer.

Pesquisar sobre educação escolar indígena, com olhares indígenas, é um desafio, pois são quase vinte anos de experiência em sala de aula, e isso influencia no momento de separar a professora da pesquisadora. Ao assumir o papel de pesquisadora optei pelas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores indígenas como sujeitos de estudo, sendo que é algo que vivencio há anos. No entanto, algumas inquietações que permeiam as vivências no ensino escolar precisam de estudo e conhecimentos teóricos para que sejam mais bem compreendidas.

A pesquisa trouxe uma reflexão sobre as práticas dos professores, apresentando como objetivo principal a análise das práticas pedagógicas dos docentes que atuam do 3º ao 5º ano do ensino fundamental na E.I.E. Jorge Iaparrá, relacionando com os princípios pedagógicos de interculturalidade, bilinguismo, comunitário, específico e diferenciado, previstos em lei. E como metodologia, optamos pelo estudo de caso com

base teórica em Yin (2001), sendo que a pesquisa é do tipo qualitativa, e na coleta de informações, usamos a observação participante, a análise de documentos e perguntas semiestruturadas em forma de questionário.

Para o desenvolvimento da pesquisa, alguns autores foram essenciais para termos uma fundamentação teórica consistente. (Tassinari (2008, 2013), Baniwa/Luciano (2006, 2011), Freire (1987, 2017)), Grupioni (2008, 2016), Franco (2015), Candau (2012, 2016), Saviani (2013), são alguns dos autores que contribuíram na construção do texto, seja sobre as práticas pedagógicas, seja sobre o processo histórico da implantação do ensino escolar ou mesmo sobre os princípios da escola indígena.

Na construção da seção sobre os saberes indígenas Karipuna da Aldeia Manga, tivemos a contribuição de dois sábios Karipuna, o Cacique Wagner e a professora Maria Sônia. Ressaltamos que esta seção fundamenta a pesquisa na prática, pois se faz necessário elencar quais são esses saberes que podem ou não serem vistos em sala de aula. Ouvir os mais velhos e sábios é propiciar que as vozes sejam ouvidas daqueles que possuem bastantes conhecimentos, é poder deixar registrado não só na memória, mas escrito, vindo a servir como material de pesquisa até mesmo para a próxima geração de pesquisadores.

A seção sobre os conceitos dos princípios da educação escolar indígena foi uma das partes da pesquisa mais difíceis de desenvolver. Parto da justificativa que há poucas pesquisas que tratam exatamente dos princípios como um todo, e isso me motivou ainda mais a buscar meios de construir uma seção com todos os princípios e seus respectivos conceitos.

Vimos que a escola tem um papel importante na vida dos indígenas, é vista como um dos locais de resistência. Candau (2012) corrobora que educação intercultural é um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos sociais que o integram.

Meliá (1999) acredita que continuamos resistindo devido a nossas próprias estratégias e que continua havendo uma educação indígena que permite o modo de ser e que a cultura venha se reproduzir nas novas gerações. Baniwa (2010) afirma que o fenótipo indígena, é visto como se fossem características distintivas de uma identidade universal indígena, e que a educação intercultural tende a desmitificar o padrão cultural indígena, que cada povo tem sua própria língua, tradições próprias, próprias

cosmologias, e assim por diante. É, portanto pela dimensão e diversidade de povos indígenas que existem por diversas partes do Brasil e do mundo que cada povo em suas localidades reivindicam uma escola que atenda seus anseios e projetos de futuro.

Cada povo apresenta suas formas de ver e estar no mundo, daí a necessidade do acesso a educação escolar específica e diferenciada, garantida em lei, que na prática enfrenta barreiras para ser implantada nas comunidades indígenas.

O princípio do bilinguismo, que assegura o uso de uma ou mais línguas, fortalece o uso das línguas maternas, garante a manutenção e o aprendizado do aluno nas línguas específicas de seu povo. Este é um dos princípios, presente nas escolas que vem sendo assegurado nas escolas indígenas, de acordo com a formação de professores indígenas, falantes da língua e que passam a ocupar estes espaços.

Vimos que os princípios da escola indígena são resultados de anseios das comunidades, reivindicadas pelas lideranças em manifestos nos diferentes contextos do país. Essa união dos povos indígenas confirma o princípio da escola de ser comunitária, porque nas comunidades todos participam das decisões, dos trabalhos e demais atividades que envolvem o desenvolvimento e a vida no território indígena.

Portanto, acreditamos na necessidade de termos acesso a uma educação de acordo com os nossos anseios, nossos projetos de futuro. E que essa escola seja algo construído coletivamente, como vem sendo feita na Aldeia Manga, onde, de acordo com as necessidades dos alunos, vem sendo construído um modelo de escola que traduz na prática o que pretendemos para o futuro de nossos descendentes.

Podemos afirmar que os princípios da escola indígena de ser comunitária, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural são vistas nas práticas dos professores da E.I.E. Jorge Iaparrá, principalmente através da oralidade, na observação e aprendizados com os mais velhos e sábios na semana cultural e na troca de conhecimentos entre os alunos de diferentes povos que dividem o mesmo espaço no cotidiano do ambiente escolar, que vai além da sala de aula, se estende no cotidiano da aldeia Manga.

A pesquisa apresenta vários conceitos e informações que serão imprescindíveis para futuros pesquisadores indígenas que buscam estudos que discutem a educação escolar indígena dos Karipuna. As expectativas e o desejo de pesquisar sobre educação escolar indígena vão além dos anseios de entender os processos que desencadearam o modelo de escola que temos hoje, é compreender como é posto em prática a escola reivindicada pelas nossas lideranças indígenas num passado marcado por intensas lutas

por garantias de direitos prescritos em leis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBONIZIO, Aline. GHANEM, Elie. **Educação Escolar Indígena e Projetos Comunitários de futuro**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-901, out. / dez., 2016.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos; GRANDO, Beleni Saléte; TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz (org). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

ALMEIDA, Tereza C, Cruz. **Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental: A Escola Diferenciada de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tapeba Conrado Teixeira**. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. **A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil**. In: GRUPIONI (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006. (3ª ed. rev. ampl.)

ASSIS, Eneide Corrêa. **Escola Indígena, “uma frente ideológica”?** Dissertação (mestrado em Antropologia) – UnB. Brasília, 1981.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena: Estados e Movimentos Sociais**. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, V. 19, n.33, p. 35-49, jan. / jun. 2010.

BASTOS, Cecília M.C.Brito. **Educação Escolar Indígena na região do Uaçá no Município de Oiapoque – AP (1964-1985)**. 2014. 165 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

BAUER, de Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BERGAMASCHI, M. A.; SILVA, R. H. **Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas**. *Ágora*, v. 13, n. 1, p. 124-150, 30 nov. 2007

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula**. Recife: Editora UFPE, 2015.

BRAGA, L. L. C.. A Educação Escolar Indígena Diferenciada. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. XVI, 1, 2022, São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2022, p. 1-25.

BRASIL. **Referencial Curricular para as Escolas Indígenas**. Brasília, MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei Nº 9394/ 96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRITO, Edson Machado. **A Educação Karipuna do Amapá no contexto da Educação Indígena diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**. 184 p. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP. São Paulo, 2012.

CALDERONI, V. A. M. O.; NASCIMENTO, A. C. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas interseções na Educação Escolar Indígena. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. vol. 10, n. 29,p. 151-169, enero-abril, 2010.

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

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais – MESPT), Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2018.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 24, n. 32, p. p. 143–159, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6710>. Acesso em: 4 mar. 2025.

CURRÍCULO DE ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS INDÍGENAS KARIPUNA, GALIBI MARWORNO, GALIBI KAL'INÃ, PALIKUR. 2014.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação Escolar Indígena? A gente precisa ver. **Ciência e Cultura**, São Paulo vol. 60, n. 4, p.28 – 31, outubro, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERREIRA, Everaldo Sarmiento. **Meio Ambiente: Análise da prática docente na Escola Estadual Indígena de Araçá Amajari – RR.** 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.

FILHO, José Camilo dos Santos. **Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.).** – 8. ed. – São Paulo, Cortez, 2013. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 46.).

FRANCO, Maria Amelia Santoro. **Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignificações.** Educ. Pesqui., São Paulo, V.41, n. 3, p. 601-614, jul. / set. 2015

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2ª Edição, Brasília, Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GRUPIONI, Luís D. Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís D. Benzi. Que educação diferenciada é essa? Política Indigenista. Povos indígenas no Brasil, p.111 -113, 2016, Instituto Socioambiental.

GRUPIONI, Luíz Donizete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade.* Traduzido por Tomaz T. Da Silva, Guacira L. Louro -11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Censo Demográfico 2022: Indígenas: primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas; 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Futuro Ancestral /** Ailton Krenak – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAURENCE, Bardin. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

LUCIANO, G. J. dos S. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena.** Revista de Educação Pública, [S. I.], v. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017. DOI:

10.29286/rep. V26i62/1.4996. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 28 de out. 2024.

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

_____. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena do Alto Rio Negro**. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Instituto de ciências sociais – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1996.

MACHADO, Tadeu Lopes. **A Escola Reivindicada: educação escolar no contexto do povo indígena Palikur**. 2022. 372 p. Tese (Doutorado de Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 3ª reimp. Da 2ª ed. De 1999, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MELO, Elisângela A. Pereira de. **Investigação Etnomatemática em contextos Indígenas: caminhos para a reorientação da prática pedagógica**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal /RN, 2007.

MONTEIRO, Alcioni da Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 54, p. e17338, 2020. DOI: 10.5585/eccos. N 54.17338. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17338>. Acesso em: 3 mar. 2025.

NETO, Jaspe Valle. **Educação Escolar Indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político pedagógico**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

OLIVEIRA, L. A; NASCIMENTO, R. G. Roteiro para *uma* história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educ. Soc.** Campinas, V. 33, n. 120, p. 765- 781, jul. – set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

OLIVEIRA, Leônia Ramos; OLIVEIRA, Lilia Ramos. **Atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre o Povo Karipuna**. 63 p. Monografia (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá. Oiapoque-Ap, 2023)

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL JORGE IAPARRÁ. Aldeia Manga, 2024.

RIBEIRO, Gleide de Almeida. **Etnomatemática: situações, problemas e práticas**

pedagógicas na realidade do sistema educacional Macuxi em Roraima. 166 f. Dissertação (Mestrado – Área de concentração: História da Matemática), Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Bandeirantes de São Paulo, São Paulo, 2012.

RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas no Brasil – Amapá e Norte do Pará.** V.3, São Paulo: CEDI, 1983.

ROCHA, Juliane Silva Giusti da. **Para Além do Nheengatu: políticas de educação linguística para povos indígenas do Amapá (1974-1988).** 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

ROCHA, Patrícia Graciela da; HAMEL, Rainer Enrique. Educação Escolar Indígena e as Políticas Linguísticas para o Plurilinguismo: Uma breve análise do caso Te'ykue. *Travessias Interativas*, São Cristóvão – SE, N. 22, V.10, p. 32-52, jul-dez, 2020.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. Reflexões sobre a lei 11.645/ 2018 e a inclusão da temática indígena na escola. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana-SE, 2015. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/forumidentidades/article/view/4260>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SANTOS, Nara Aniká dos. **A Educação Escolar Indígena entre os Karipuna: história e perspectivas da Aldeia Manga.** 15 p. Monografia (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá. Oiapoque-AP, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 6ª ed. revista e ampliada, 2021.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena.** São Paulo: Global, 2001.

SILVA, A. C. da; BICALHO, P. S. dos S.; SILVA, W. M. S. da. DANDO VOZ À RESISTÊNCIA: a importância da oralidade nos meios acadêmicos. *Revista UFG*, Goiânia, v. 24, n. 30, 2025. DOI: 10.5216/revufg. v24. 80368. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/80368>. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Meire Adriana da. **Galibi Marworno, Palikur, Galibi Kaliña e Karipuna: demarcando território e territorialização – Oiapoque / AP - Amazônia.** 418 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.

SILVA, Reginaldo Gomes da. Educação Escolar na Fronteira do Brasil entre os Karipuna e os Galibi-Marworno: da assimilação á autonomia. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH.** São Paulo, p. (1 a 14), julho, 2011. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios>. Acesso em: 18/01/2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Maria Dolores de Oliveira. **Os Processos de Construção de uma Escola**

Diferenciada: o caso da Escola Indígena Ixubay Rabui Puyanawa. 256 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes; MOURA, Ana Aparecida Vieira de; CUNHA, Genilza Silva. o lugar onde vivo: das narrativas orais indígenas á prática de leitura e de escrita. **Revista Nau Literária**,[S.I.], v.9, p.[1 á 20], 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/issue/view/222>. Acesso em: 28/10/2025.

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

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217–244, 2008. DOI: 10.5007/2175-8034.2008v10n1p217. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217>. Acesso em: 1 maio. 2025.

TILIO, Rogério. ACERCA DO CONCEITO DE CULTURA. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades.** Volume VII Número XXVIII Jan-Mar. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/213> .Acesso em 19 nov 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/ago. 2003, N° 23. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf Acesso em 18 nov 2023.

WALSH, Catherine. **La Interculturalidad en La Educacion.** Ministério de Educacion, Lima, Peru, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001

ANEXO I

PROPOSTA DE ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMI-ESTRUTURADA

Caracterização dos/as colaboradores/as da pesquisa:

1. Nome, idade, quanto tempo que trabalha na educação escolar indígena na escola Jorge Iaparrá, origem na própria aldeia Manga.

Perguntas relacionadas à caracterização do trabalho pedagógico:

1. Você compreende quais os princípios da educação escolar indígena?
2. Na sua concepção, esses princípios da educação escolar indígena são praticados na Escola Jorge Iaparrá?
3. Você encontra dificuldades para concretizar os planejamentos de suas aulas? Caso afirmativo, você pode citar alguns?
4. Você participa ou participou de alguma formação continuada que trata sobre os princípios da educação escolar indígena? Caso afirmativo, pode dizer qual ou quais e quem promoveu?
5. Em sua prática pedagógica, como você trabalha os conteúdos específicos da cultura indígena, e como você trabalha os conteúdos não indígenas?
6. Você entende que o ensino ofertado aos alunos na escola da aldeia Manga está de acordo com os princípios da cultura indígena do povo Karipuna? Por quê?
7. No seu entendimento, de que forma a educação escolar pode contribuir para colaborar no fortalecimento da cultura indígena, bem como estabelecer um diálogo viável com a cultura não indígena? Você entende que a escola Jorge Iaparrá contribui nessa tendência?

ANEXO II
ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA:

Salas de aula

Sala dos professores

Cozinha

Refeitório

Biblioteca e acervo bibliográfico

Materiais pedagógicos

Banheiros

ALUNOS

Número de alunos por turmas

Número de alunos matriculados no ano letivo de 2025

Origem \ Povo

Língua materna

Relação com o professor

PROFESSOR

Formação;

Experiência profissional;

Membro de associação;

Materiais didáticos que utiliza;

Possui plano de curso;

Onde e quando realiza planejamento de aula;

Como trabalha os princípios pedagógicos em sala;

Como trabalha os saberes culturais em sala.

ANEXO III
PERGUNTAS PARA PAIS E MEMBROS DA ALDEIA MANGA

NOME:

IDADE:

PROFISSÃO:

- 1) O que significa o território para os indígenas?
- 2) Qual a importância do rio para os indígenas da aldeia Manga?
- 3) Como é a cosmologia dos Karipuna da aldeia Manga?
- 4) Como é a cultura dos Karipuna da aldeia Manga?
- 5) Quais ensinamentos devem estar presente no ensino escolar?
- 6) Como é a escola ideal para atender as expectativas dos indígenas da aldeia Manga?



CONSELHO DE CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DE OIAPOQUE

Centro de Formação Domingos Santa Rosa

Terra Indígena Uaçá – Oiapoque/AP

E-mail: ccpiooiapoque@gmail.com

Ofício nº 130/CCPIO/2024

Oiapoque/AP, 03 de dezembro de 2024.

De Edmilson dos Santos

Coordenador do Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque – CCPIO

Para Nara Aniká dos Santos

Assunto: Autorização de pesquisa

Prezada,

O Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque (CCPIO) vem através deste dar amênia para o desenvolvimento de pesquisa “Do Desconhecido ao Conhecido”: práticas pedagógicas no Ensino Fundamental de 1o a 5o ano na Escola Karipuna da Aldeia Manga/Terra Indígena Uaçá.

Atenciosamente,

Coordenador do CCPIO

ALDEIA MANGA
TERRA INDÍGENA UACA
MUNICÍPIO DE OIAPOQUE/AP

À

Universidade Federal do Amapá-UNIFAP

Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED

Assunto: Carta de Anuência para Realização de Pesquisa Acadêmica

Prezados(as) Senhores(as),

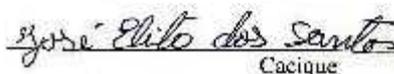
Nós, representantes da comunidade indígena Manga, localizada na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiaपोque, Estado do Amapá, vimos por meio desta declarar que estamos cientes e de acordo com a realização da pesquisa acadêmica de mestrado intitulada **"DO DESCONHECIDO AO CONHECIDO: práticas pedagógicas do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano na Escola Indígena Karipuna da Aldeia Manga"**, a ser conduzida pela pesquisadora indígena e membro da comunidade, **Nara Aniká dos Santos**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá.

Informamos que a pesquisa tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam no ensino fundamental de 1º ao 5º ano na Escola Indígena Estadual Jorge Tuparrá, relacionando com os princípios pedagógicos de interculturalidade, bilinguismo, comunitária, específica e diferenciada, conforme defende o movimento indígena e a legislação atual no Brasil. A análise será realizada somente com os professores que atuam nas referidas turmas, respeitando os princípios éticos, culturais e os direitos de nossa população, conforme a legislação vigente e as diretrizes para pesquisas em comunidades indígenas. Nos comprometemos a apoiar a pesquisa, e esperamos que os resultados possam contribuir para o fortalecimento de nossa comunidade, da educação escolar indígena e na valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais.

Atestamos, ainda, que a pesquisadora apresentou à comunidade os objetivos, métodos e impactos esperados do estudo, e que todas as dúvidas foram devidamente esclarecidas. Sendo o que se apresenta para o momento, reiteramos nossa anuência e apoio à referida pesquisa.

Atenciosamente,

Aldeia Manga 23 de novembro de 2024.


Cacique