



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS DE FRONTEIRA

A Opimo e os rumos da Educação Escolar Indígena em Oiapoque-Amapá

MACAPÁ-AP
2022

CRISTINA FRANCIANE DE SOUSA BRITO

A Opimo e os rumos da Educação Escolar Indígena em Oiapoque-Amapá

Relatório técnico-científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira (PPGEF) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) como requisito final à obtenção do título de Mestre em Estudos de Fronteira.
Linha de Pesquisa: Cultura, Sociedade e Fronteira
Orientador: Dr. Iuri Cavlak

MACAPÁ-AP
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

- B862 Brito, Cristina Franciane de Sousa.
A OPIMO e os rumos da educação escolar Indígena em Oiapoque-Amapá / Cristina Franciane de Sousa Brito. - 2022.
1 recurso eletrônico. 85 folhas.
- Relatório técnico (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Estudos de Fronteira, Macapá, 2022.
Orientador: Iuri Cavlak.
- Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
1. Professores Indígenas - Oiapoque. 2. Escola indígena. 3. Interculturalidade. I. Cavlak, Iuri, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.1

BRITO, Cristina Franciane de Sousa. **A OPIMO e os rumos da educação escolar Indígena em Oiapoque-Amapá**. Orientador: Iuri Cavlak. 2022. 75 f. Relatório técnico (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Fronteira. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

CRISTINA FRANCIANE DE SOUSA BRITO

A OPIMO e os rumos da Educação Escolar Indígena em Oiapoque-Amapá

Relatório técnico-científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira (PPGEF) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) como requisito final à obtenção do título de Mestre em Estudos de Fronteira.

Linha de Pesquisa: Cultura, Sociedade e Fronteira
Orientador: Dr. Iuri Cavlak

Aprovado em: 30/09/2022

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente

gov.br

IURI CAVLAK

Data: 22/11/2022 09:43:21-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Iuri Cavlak (orientador)

PPGEF/UNIFAP

Documento assinado digitalmente

gov.br

CARMENTILLA DAS CHAGAS MARTINS

Data: 19/11/2022 13:15:20-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Carmentilla das Chagas Martins (membro interno)

PPGEF/UNIFAP

Cecília Maria Chaves Brito Bastos

Prof. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos (membro interno)

PROFHISTÓRIA/UNIFAP

MACAPÁ-AP

2022

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido durante esta pesquisa foi difícil. Tempos de pandemia e de muita incerteza, no qual tivemos que nos reinventar. Por isso foram tão importantes a presença e o apoio de algumas pessoas nessa jornada.

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, saúde e força para dá continuidade a essa pesquisa nesses anos difíceis.

Meus pais, os quais sempre demonstraram preocupação e carinho em cada etapa da minha vida.

Meu esposo, ao qual atribuo a força para terminar este mestrado.

Meu filho, Miguel, que mesmo em meu ventre se comportou para que eu pudesse finalizar esta pesquisa.

Meu orientador, prof. Iuri, pela paciência e por me proporcionar condições para a conclusão deste mestrado.

E as professoras tão queridas, Cecília e Carmentilla, que estiveram presentes em todas as etapas do meu crescimento na pesquisa, desde a graduação. Obrigada.

RESUMO

BRITO, Cristina Franciane de Sousa. **A Opimo e os rumos da Educação Escolar Indígena em Oiapoque-Amapá**. 2022. 124f. Relatório técnico-científico (Mestrado em Estudos de Fronteira) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Fronteira, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

Considerando o contexto do qual emergiu o movimento indígena no Brasil, este relatório técnico teve como objetivo geral investigar como as políticas indigenistas nacionais têm refletido no contexto local, com a criação da Organização de Professores Indígenas do Município de Oiapoque (Opimo) e as propostas que transformaram a perspectiva da formação de professores indígenas no Amapá, com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) do campus binacional da Unifap. Para isso, a metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e exploratória e do tipo documental, com o uso de fontes primárias: legislação referente à Educação Escolar Indígena, o Jornal Mensageiro, o Estatuto da Opimo, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PPC) de 2005 e 2019, bem como dois documentos do Conselho Indigenista Missionário, o Plano Pastoral de 2009 e o Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil de 2014. O trabalho foi realizado em duas etapas: levantamento das fontes e catalogação das informações pertinentes à pesquisa e, posteriormente, a confrontação desses dados e a realidade das escolas indígenas de Oiapoque. Os pressupostos desse estudo indicam que o modelo de “escola para os índios” implantada pelo Estado, como forma de “abrasileirar” e integrar as populações indígenas à nação, foi substituído pela “escola dos índios”, que vem sendo reivindicada pelo movimento indígena, desde os anos de 1980. A “escola dos Índios” ganhou respaldo legal ainda nos anos de 1980, no entanto, a escola indígena específica e diferenciada, bilíngue e intercultural, como prevê o Estatuto da Opimo e a legislação estabelecida pelo Estado brasileiro, continua sendo uma causa da luta indígena do país, uma vez que a lei não tem garantido sua efetivação. Contudo, a luta da Opimo trouxe mudanças significativas na formação de professores indígenas no Amapá, por meio do CLII com a perspectiva intercultural, as quais refletiram na educação das escolas indígenas de Oiapoque, proporcionando melhorias no currículo e processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Organização dos Professores Indígenas de Oiapoque. Escola indígena. Interculturalidade.

ABSTRACT

BRITO, Cristina Franciane de Sousa. **OPIMO and the paths of Undigenous Scholar Education in Oiapoque – Amapá**. 2022. 124f. Technical-scientific report (Master Degree in Frontier Studies) – Postgraduate Program in Frontier Studies, Federal University of Amapá, Macapá, 2022.

Regarding the context from which the indigenous movement emerged in Brazil, this technical report aimed to inquire the way national indigenous policies have been reflected in the local context, with the creation of the Organization of Indigenous Teachers of the County of Oiapoque (Opimo) and the proposals which transformed the perspective of indigenous teacher training in Amapá, with the Intercultural Indigenous Degree Course (CLII) on the binational campus of Unifap. Hence, the methodology used was of a qualitative and exploratory approach and of the documentary type, with the use of primary sources: legislation regarding Indigenous School Education, the Messenger Newspaper (Jornal Mensageiro), the Statute of OPIMO, the Pedagogical Project of the Intercultural Indigenous Degree Course (PPC) from 2005 and 2019, as well as two documents from the Indigenous Missionary Council, the 2009 Pastoral Plan and the 2014 Manifesto on Indigenous School Education in Brazil. The work was carried out in two stages: survey of sources and cataloging of relevant information to the research and, later, the confrontation of these data and the reality of Oiapoque indigenous schools. The assumptions of this study indicate that the model of “school for the Indians” implemented by the State, as a way to “Brazilize” and integrate the indigenous populations into the nation, was replaced by the “school for the Indians”, which has been claimed by the indigenous movement, since the 1980s. The “Indian school” gained legal support in the 1980s, however, the specific and differentiated, bilingual and intercultural indigenous school, as provided for in the Opimo Statute and the legislation established by the Brazilian State, continues to be a cause of indigenous struggle of the country, since the law does not guarantee its effectiveness. However, Opimo's struggle brought about significant changes in the training of indigenous teachers in Amapá, through CLII with an intercultural perspective, which reflected in the education of indigenous schools in Oiapoque, providing improvements in the curriculum and the teaching-learning process.

Key-words: Organization of Indigenous Teachers of Oiapoque. Indian School. Interculturality.

LISTA DE ABREVIATURAS

AIKA	Associação Indígena do Povo Karipuna
APOINP	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá
AIPA	Associação Indígena do Povo Palikur
AIRO	Associação Indígena do Rio Oiapoque
AIPGM	Articulação Indígena do Povo Galibi Marworno
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
AMIM	Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão
CCPIO	Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CELAM	Conselho Episcopal Latino-americano
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CLII	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COPIPE	Comissão de professores Indígenas de Pernambuco
COPIAR	Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
JUC	Juventude Universitária Católica
MEIAM	Movimento de estudantes Indígenas do Amazonas
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação indígena
OIJO	Organização Indígena da Juventude de Oiapoque
OPIMO	Organização de Professores Indígenas do Município de Oiapoque
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SPI	Sistema de Proteção ao Índio
UNEM	Unión de Maestros de la Nueva Educación para México
UNI	União das Nações Unidas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto à esquerda, editor cacique Gerald Lod. À direita, capa da 1ª edição do Mensageiro. Fonte: Mensageiro, n.1, 1979.	21
Figura 2: Foto da primeira Assembleia indígena Nacional, realizada em Diamantino. Fonte: Mensageiro, 1988, nº 52, p. 48.	30
Figura 3: Lado esquerdo, representante do Parque Xingú que entregou a carta ao Papa, em Brasília. Fonte: Mensageiro, 1980, nº 53, capa.	31
Figura 4: Duas fotografias registrando o Primeiro Encontro de Professores Indígena do Amazona e Roraima. Fonte: Mensageiro, 1988.	35
Figura 5: Mapa das terras Indígenas do Amapá. Fonte:PPTAL/FUNAI, 2003.	40
Figura 6: Pauta do Mensageiro que mostra a indignação com o modelo de escola vigente. Fonte: Mensageiro, nº8, 1981.	42
Figura 7: Alunos da etnia Karipuna de Oiapoque. Fonte: Foto Professor Leandro Felipe Aniká (2011).....	54
Figura 8: Fonte: Venâncio Pereira (2020).	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
SEÇÃO I: “Escola de branco não serve para o índio”: o Movimento Indígena e a Educação Escolar.....	24
1 1 Conselho Indigenista Missionário e o Movimento Indígena brasileiro	26
1 2 Organizações dos educadores indígenas no Brasil	33
1 3 OPIMO e a ressignificação da escola indígena em Oiapoque-AP.....	39
SEÇÃO II: “A escola deve ser feita por nós”: a escola indígena e a formação de professores indígenas no Amapá.....	48
2 1 Quadro da Legislação Escolar Indígena nacional e Amapá.....	48
2 2 O professor indígena e a formação no Amapá.....	53
2 3 A Licenciatura Intercultural Indígena (CLII)/Campus Binacional-UNIFAP	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
FONTES DOCUMENTAIS.....	69
REFERÊNCIAS	70
ANEXO.....	75
ESTATUTO DA OPIMO (2019)	75

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema que resultou nesse relatório técnico, teve início ainda na graduação em História, na qual desenvolvi um estudo sobre a História Indígena dos Palikur e a Arqueologia na Terra Indígena Uaçá, em Oiapoque-AP. Tal pesquisa foi parte de um projeto de Iniciação Científica desenvolvido entre 2013 e 2016, no Núcleo de Pesquisas Arqueológicas do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (NUPArq-IEPA). O estudo dos povos indígenas e Arqueologia dessa região resultou em relatórios científicos e também no meu Trabalho de Conclusão de Curso. Em 2017, ao ingressar na Especialização de Política Educacional da Universidade Federal do Amapá (CEPE-UNIFAP) iniciei as pesquisas no campo da Educação Escolar Indígena em Oiapoque.

Com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira (PPGEF) o intuito foi de dar continuidade às pesquisas realizadas no CEPE e de aprofundar as discussões, no que diz respeito ao movimento de professores indígenas, sobretudo à Organização de Professores Indígenas de Oiapoque (Opimo) e a formação de professores indígenas no Amapá, tema pouco explorado na literatura.

O PPGEF se trata de um mestrado profissional, e como aponta Maciel (2012) os programas de mestrado profissionais têm como objetivo “estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades de trabalho técnico-científico” (p. 463). Tais programas apresentam similaridades com os mestrados acadêmicos, mas a principal distinção se encontra no resultado que é o produto. De acordo com Ribeiro (2005)

No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social (RIBEIRO, 2005, p. 15).

Neste sentido, optamos (orientanda e orientador) por realizar uma pesquisa que resultasse em um relatório técnico, tipo de produto que é voltado para um público específico, que neste caso será a Organização de professores Indígenas de Oiapoque, a Secretaria Municipal de Oiapoque e a própria Universidade Federal do Amapá. A intenção é que este relatório contribua com informações acerca da Educação escolar indígena em Oiapoque, mas também para reconhecer o processo de lutas da Opimo, bem como as conquistas que essa organização vem protagonizando, como o CLII e o concurso

específico para provimento de professores indígenas no quadro de professores da Educação básica do Estado do Amapá, servindo como uma ferramenta de consulta. Como indica Maciel (2012), esse é um papel que os egressos de programas de mestrado profissional vêm proporcionando com sua formação, o oferecimento de materiais às instituições proponentes (p. 463).

Assim, a presente pesquisa se torna importante porque traz centralidade às questões culturais e educacionais dos povos indígenas de Oiapoque, que por anos têm lutado por políticas públicas para uma educação escolar de qualidade, que valorize suas culturas e línguas, mas também que reconheça a importância do protagonismo das comunidades indígenas no planejamento e condução da educação escolar por meio de professores provenientes de seu povo. Para a academia, o trabalho contribui com o panorama da luta indígena no Brasil e Oiapoque, mas também por trazer as contradições encontradas no que se tem previsto na política indigenista do país e a realidade das escolas indígenas de Oiapoque, pensando na necessidade de se discutir nas universidades um tema que ainda é pouco falado.

O mestrado em Estudos de Fronteira parece delimitar as pesquisas dentro de um campo mais geográfico, o que poderia tranquilamente encaixar tal pesquisa. No entanto, o conceito de fronteira tem se tornado cada vez mais complexo, abrangendo discussões dentro dos mais variados contextos. Até meados do século XX, o conceito estava intimamente ligado a realmente a uma perspectiva mais tradicionalista e determinista, na qual se entendia fronteira como limite físico e estático de um espaço/território definidos nos mapas políticos resultantes de acordos internacionais e que mostravam o domínio de cada estado nação (NEWMAN, 2006).

A partir dos anos 1960, a geografia passa a alinhar os estudos de fronteira à disciplina da geopolítica e das ciências sociais, o que possibilitou associar as características físicas às características funcionais e identitárias das fronteiras. Neste sentido, a perspectiva de fronteira adotada nesta pesquisa está relacionada ao campo da etnicidade e das fronteiras étnicas abordadas por Barth (1998).

Para Barth (1998), a etnicidade é uma forma de organização social, com base na classificação das pessoas a partir de suas origens, validada na interação social que ativa os signos culturais socialmente diferenciadores. Assim, a etnicidade é concebida com as fronteiras étnicas, a partir das quais os indivíduos se autodefinem como pertencentes a determinado grupo/sociedade e definem também o que seria o “outro”. O autor também afirma que a manutenção da fronteira entre grupos étnicos não depende da permanência

de suas culturas, tendo em vista que elas não são estáticas, podem reforçar-se, apagar-se ou desaparecer. De acordo com essa visão,

[...] Um grupo pode adotar traços culturais de um outro, como a língua e a religião, e contudo continuar a ser percebido e a perceber-se como distintivo. [...] a manutenção das fronteiras baseia-se no reconhecimento e na validação das distinções étnicas no decurso das interações sociais (BARTH, 1998, pp. 156-158).

Assim, a pesquisa paira neste campo, onde as fronteiras étnicas são reafirmadas e os signos culturais diferenciadores, evidenciados pelos elementos socioculturais dos povos indígenas de Oiapoque, passam a ser utilizados como ferramenta de luta para o reconhecimento de seus direitos. É importante também ressaltar que a fronteira entre esses grupos étnicos são espaços de trocas interculturais, e daí a necessidade de discutir o sentido que a interculturalidade ganha nessas relações.

De acordo com Walsh (2009), a interculturalidade é um projeto direcionado a reformulação da convivência com o “outro”, e em sociedade. Para a autora, a origem desse conceito não partiu de cima (Estado), mas nas discussões políticas impulsionadas pelos movimentos sociais. Assim, pode-se dizer que a interculturalidade é um projeto pensado e significado pelo movimento indígena, que aponta a transformação das estruturas, instituições e relações existentes (WALSH, 2009).

No contexto das comunidades indígenas de Oiapoque, a luta por uma educação escolar que respeite a singularidade de cada grupo é evidenciada nos debates sobre a educação intercultural desde a década de 1980. Desde aquele cenário, a interculturalidade passou a ser a principal pauta do movimento indígena para promoção de uma educação mais significativa nas escolas, dando início ao surgimento das organizações de professores indígenas no país. Conforme Repetto (2019), os debates sobre interculturalidade surgiram como referência às políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas, considerando as vivências e definições sobre cultura para cada povo.

A noção de interculturalidade e educação intercultural tiveram desdobramentos diferentes nos países latino-americanos, em alguns a iniciativa partia de cima para baixo, isto é, era promovida pelas universidades, ministérios da educação (Estado) e outras organizações, já em outros países o debate sobre a necessidade da interculturalidade seja na educação, política ou outros setores da sociedade, vinha de baixo para cima, como demanda das reivindicações do movimento indígena (LOPEZ, 2009).

O termo Interculturalidade foi marcado por muitos debates na América Latina, sobretudo a partir da década de 1990, debruçado em diferentes áreas das ciências humanas, passou a ocupar o centro das discussões nos campos das políticas públicas e das reformas educativas e constitucionais (CARVALHO, 2019). Para Repetto (2019), a interculturalidade não é apenas uma definição conceitual, é antes um “campo de disputa e de conflito e que define não somente o que é cultura, mas o que vem a ser a própria humanidade” (p. 70).

Os linguistas-antropólogos venezuelanos E. Mosonyi e O. González (1974), foram os primeiros a definir o conceito de interculturalidade e aplicá-lo a educação, chegando a influenciar a Declaração de Barbados de 1971 e 1977. Esta primeira noção não trazia a ideia “integração”, reconhecia os processos de resistência e a problemática da perda de cultura. Surge assim a ideia de usar o bilinguismo ou o multilinguismo, como um instrumento de reconhecimento da diferença cultural (LOPEZ, 2009).

De acordo com Luiz Enrique Lopez (2009), ainda em meados da década de 1970 surgiu uma preocupação com os conteúdos e programas educacionais desenvolvidos para as populações indígenas na América Latina, quando começaram as exigências por algo a mais do que uma educação bilíngue, que transcendesse a esfera metodológico-idiomática e englobasse os conteúdos curriculares a fim de resgatar conhecimentos e saberes indígenas e incorporá-los ao currículo escolar. “A inclusão de uma dimensão mais antropológico-cultural deu origem a um primeiro redimensionamento conceitual da EB” (LOPEZ, 2009, p. 3).

A partir da década de 1980, o debate sobre a interculturalidade adota a perspectiva do pluralismo cultural, surgindo assim o conceito de Educação Intercultural Bilíngue (REPETTO, 2019). A interculturalidade deixa de ser entendida apenas como a aceitação da alteridade ou convivência harmoniosa entre diferentes, e passa ser um projeto político. “Significa assumir, a partir da educação formal e não formal, a tarefa de desconstruir relações de discriminação para gerar espaços de reconhecimento” (BERTELY, 2007, p. 11).

No Brasil, o movimento indígena trouxe para o centro dos debates a educação intercultural, específica e diferenciada, e criou a categoria da Educação Escolar Indígena, a qual foi abraçada pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas / Rcnei (BRASIL/MEC, 1998), tendo como base o reconhecimento dos direitos indígenas na constituição de 1988.

Assim, para introduzir o tema deste trabalho, é importante ressaltar que a história das relações entre indígenas e brancos no Brasil é marcada por um conjunto de políticas indigenistas que visaram de todo modo integrar essas populações à sociedade nacional. Segundo Batalla (1980), o Indigenismo pode ser definido como “um corpo doutrinário que define e justifica as políticas estatais para as populações reconhecidas como indígenas” (p.16). O autor argumenta que apesar dessa doutrina reconhecer o pluralismo étnico e a necessidade de políticas especiais para os indígenas, elas são protetoras, pois partem do princípio de que os indígenas são indivíduos incapazes. Para compreender essas políticas é importante saber que o Indigenismo apresentou similaridade nos governos latino-americanos (1970-1980), já que apesar da diferença entre os países, todos implementaram a política de integração dos indígenas, na era de ditaduras no continente (BATALLA, 1980).

Os órgãos indigenistas no Brasil, inicialmente, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois, a Fundação Nacional do Índio (Funai) atuavam como tutores dos povos indígenas, tendo em vista que o Estado entendia esses indivíduos como incapazes. Outro Indigenismo é o da Igreja Católica, no Brasil é exercido por meio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), que desde sua criação lutou na defesa da autogestão indígena. A partir dos anos de 1970, quando os povos indígenas começaram se organizar em assembleias, o indigenismo brasileiro passou para uma nova fase, apresentando mudanças significativas na legislação nacional (LARAIA, 1984).

Entre os anos de 1970 a 1980 (era movimentista), em vários países latino-americanos percebeu-se o ressurgimento das lutas sociais e uma radicalização do processo democrático, a exemplo da Bolívia que trouxe a proposta de transformação do Estado, para um Estado plurinacional, considerando a existência das diversas etnias que compõem o país, o caso do México com o levante do movimento zapatista, que buscou o reconhecimento da autonomia dos povos indígenas do país, e o Brasil, onde emergiram os movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição aos regimes militares, especialmente pelos movimentos de base católicas, a saber os movimentos indígenas organizados pelo Cimi (MACHACA; LÓPEZ, 2007; BERTELY, 2007; MUNDURUKU, 2012).

No Brasil, o movimento indígena passou a ser mais sistemático e organizado a partir de 1970, no entanto, pode-se afirmar que desde o período colonial existia uma consciência de luta social em formação entre esses povos, exemplo disso são as revoltas,

as fugas, sequestros e a resistência ao trabalho forçado que foram documentados em vários momentos da história do país (BICALHO, 2010).

Na segunda metade do século XX, os povos indígenas do Brasil começam se organizar e reivindicar seus direitos, frente ao governo ditatorial. A nova ação da Igreja Católica, representada pelo Cimi, impulsionou diversos segmentos da sociedade ao apoio da causa indígena. Estes, valendo-se da opinião pública favorável e da repercussão internacional da violência que estavam sofrendo no país, passaram a se reunir em assembleias, inicialmente organizadas pelo Cimi, que mais tarde resultaram na primeira organização indígena do Brasil: a União das Nações Indígenas (UNI). Com essa organização, a luta indígena ficou mais forte e a pressão ao governo aumentou. Na sequência outras organizações indígenas foram surgindo para a luta de interesses mais específicos (CIMI, 2014; ESTÁCIO, 2013).

No contexto da educação, a partir de 1980, o Cimi junto ao movimento indígena passa a exigir um novo modelo de educação escolar, visto que o modelo de escola vigente funcionava como principal ferramenta de integração dos povos indígenas (SILVA, 1999; BASTOS, 2018). O movimento indígena reivindica a substituição da “Escola para o Indígena” pela “Escola indígena”, a primeira com as mesmas características da escola rural, com ensino de conteúdos que não trabalham a realidade indígena, calendários que não respeitam a particularidade de cada povo, materiais didáticos que contém apenas a história não indígena e o ensino apenas da língua portuguesa, o que levava as comunidades a um lento processo de perda de suas culturas (SILVA, 1999).

A segunda proposta de escola, a que é reivindicada pelo movimento indígena, é aquela pensada e gerida pela comunidade, onde o professor é pertencente aquele povo, é aquela que respeita os processos próprios de aprendizagem dos indígenas, onde o currículo, o calendário e o material escolar sejam próprios, conforme o Rcenei¹.

É importante compreender que para os povos indígenas, a educação não acontece apenas no ambiente da escola, ela perpassa por outros processos que envolvem suas culturas, seus modos de vida, o trabalho, elementos fundamentais para sua existência como povo.

¹ O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcenei), é um documento que foi elaborado em 1998 pelo Ministério da Educação, com a participação de professores indígenas de diferentes regiões do país. O documento atende às determinações da Ldben, que estabelece a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, sendo a primeira pensada para ser específica, bilíngue e intercultural. O RCNEI tem função formativa e não normativa, pois fornece subsídios para a prática curricular dos professores indígenas e não indígenas que estejam envolvidos em projetos pedagógicos de escolas indígenas.

Assim, a luta pela ressignificação da escola indígena dá espaço para o surgimento das primeiras organizações de professores indígenas no país. Essas organizações e suas lutas resultaram em significativas mudanças da perspectiva da educação escolar indígena, expressas na Constituição Federal de 1988, a qual assegurou às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). Dez anos após a promulgação da CF/88, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), o Rcnei. A construção do referencial contou com a participação de educadores indígenas e não indígenas, legitimando ideias e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores (Rcnei, 1998).

O Rcnei atende às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, sendo a primeira pensada para ser específica, bilíngue e intercultural. No entanto, o referencial tem função formativa e não normativa, pois fornece subsídios para a prática curricular dos professores indígenas e não indígenas que estejam envolvidos em projetos pedagógicos de escolas indígenas. O objetivo é apresentar caminhos para que cada escola indígena construa seu próprio referencial, servindo também como base para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (Rcnei, 1998).

Após a garantia constitucional da educação específica, diferenciada e bilíngue, e, a contribuição do Rcnei, outras leis do âmbito da educação foram respaldando a escola indígena como: a Lei nº 9.394/1996, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena, e a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 do CNE, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

No entanto, apesar da legislação assegurar desde a década de 1988 o direito à escola indígena, e apesar dos esforços das organizações de professores indígenas do país, as escolas das aldeias ainda não apresentam mudanças significativas. As estruturas são precárias, ainda existe carência quanto aos recursos disponíveis para essas instituições e deficiência na formação e contratação de professores indígenas para atuar nas escolas, como constata a Organização de Professores Indígenas do Oiapoque (Opimo).

A Opimo é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e sem vínculo com partidos políticos ou credos religiosos, com tempo indeterminado de existência, com sede e foro, na aldeia Manga, Terra indígena Uaçá, Município de

Oiapoque-AP, regida por Estatuto. É organizado por uma diretoria executiva composta por um gestor, um vice gestor, um secretário, um vice-secretário, um tesoureiro, vice tesoureiro, e um representante na cidade de Macapá, capital do estado do Amapá. (Estatuto Opimo, 2019, Cap. 1, art. 1º).

A Opimo é a primeira organização de professores indígenas do Estado do Amapá. Os professores que compõem essa organização fazem parte das quatro etnias que vivem nas terras indígenas da região do município de Oiapoque-AP, sendo elas: Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur e Galibi kalinã. A organização foi concretizada em 2005, a partir das reuniões de educadores indígenas em torno de reivindicações para realização de concurso público para provimento de professor indígena para as aldeias de Oiapoque. O Estatuto da OPIMO prevê a promoção e a defesa da educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas do município de Oiapoque-AP, conforme os princípios e fundamentos básicos contidos na legislação brasileira. Atualmente, os professores Maria Sônia Aniká (Karipuna) e Gelson Galibi Marworno, ocupam a gestão da Opimo (Estatuto Opimo, 2019).

Segundo o Núcleo de Educação Indígena (NEI), da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED), o Estado do Amapá possui 55 escolas indígenas, das quais 23 estão localizadas em terras indígenas do município de Oiapoque (NEI/SEED, 2019). A dificuldade começa neste ponto, pois há uma grande demanda de alunos matriculados para um quantitativo insuficiente de professores indígenas, justificativa para luta da Opimo por uma formação de professores indígenas de qualidade. Até o presente ano, apenas um concurso específico para provimento de professores indígenas foi realizado no Estado, o que implica em contratação de professores não indígenas para as comunidades. A problemática desta pesquisa está justamente nesse impasse, pois, apesar da legislação garantir a atuação de professores indígenas nas escolas indígenas, ainda se percebe uma predominância de professores não indígenas, impossibilitando a efetivação da escola diferenciada.

Outra questão é a formação superior de professores indígenas no Amapá, em curso específico, neste caso, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá (Unifap). De acordo com a Opimo, apesar do curso ser um ganho importante, já apresenta novas demandas. Impulsionados por todas essas inquietações a Opimo tem, nos últimos anos, trabalhado muito pela garantia de novos direitos aos povos indígenas da região, preocupados principalmente com os jovens que estão concluindo o ensino médio e que precisam se qualificar para trabalhar em suas aldeias.

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa está na investigação de como as políticas indigenistas nacionais têm refletido no contexto local, a partir da criação da Opimo e as propostas que transformaram a perspectiva da formação de professores indígenas no Amapá, com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) do campus binacional da Unifap.

Os objetivos específicos, dos quais resultaram nas seções deste trabalho: 1) Contextualizar a emergência das organizações de professores indígenas no país, e em contexto local a Opimo; (2) Verificar se a “escola indígena” reivindicada pelas comunidades de Oiapoque tem sido consolidada, conforme prevista na legislação e requerida pela Opimo; e (3) Problematizar a Formação de Professores Indígenas no Amapá, a partir de uma análise dos PPC’s do CLII, confrontando com a realidade dos professores indígenas que se formam nesse curso.

A Educação Escolar Indígena nas aldeias do município de Oiapoque – AP vem sendo objeto de estudo desde o ano de 1973. O primeiro foi o projeto de Eneida Corrêa de Assis, intitulado “Escola Indígena, uma ‘Frente’ Ideológica”, o qual foi desenvolvido junto aos povos indígenas Galibi e Karipuna, de 1973 a 1980, com o objetivo de discutir a intenção da criação das escolas indígenas do Uaçá². O projeto mais tarde transformou-se em dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Os resultados da pesquisa apontaram que as escolas indígenas em Oiapoque do período tinham duas finalidades: a primeira era “abrasileirar” os índios por meio da imposição de uma nova cultura, materializada através do ensino da língua portuguesa, a segunda intenção da escola era a propagação dos interesses particulares do Estado, com a consolidação do reconhecimento (de fato) da fronteira franco-brasileira (ASSIS, 1981, p.97).

Outra frente de pesquisa ingressou à região do Oiapoque na década de 1990, liderados por um projeto dirigido por Lux Vidal. Nesse grupo estava Antonella Maria Imperatriz Tassinari, a qual foi responsável desde então pelas principais pesquisas sobre a implantação da Educação Escolar entre os povos Karipuna (TASSINARI, 2001). A autora discute implantação das primeiras escolas, e demonstra que o ensino escolar foi implantado entre os povos indígenas do Uaçá com o objetivo explícito de nacionalizar ou abrasileirar estas populações localizadas em área de fronteira. Outra questão levantada é que apesar dos povos indígenas de Oiapoque estarem muito próximos e terem

² Uaçá é uma Terra Indígena localizada no município de Oiapoque, no Estado do Amapá.

experimentados os mesmos projetos de escola direcionados pelo SPI e Cimi, há diferenças significativas da experiência escolar em cada grupo indígena (TASSINARI, 2001).

Em 2012, a tese de doutorado “A Educação Karipuna do Amapá no contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo” de Edson Machado de Brito, abordou a trajetória da escola implantada entre os Karipuna do Amapá, com o objetivo de analisar os debates e ações de implementação da educação escolar na aldeia. Os resultados da pesquisa apontam para uma escola que conseguiu ultrapassar o viés colonizador, mas como destaca Brito (2012), é possível que a educação escolar diferenciada tenha dado certo na aldeia do Espírito Santo porque os próprios Karipuna vem organizando e executando por conta própria as propostas que o poder público nunca tirou do papel.

Já a dissertação de Reginaldo Gomes da Silva, “Do povo indígena, pelo povo indígena, para o povo indígena: na fronteira da escola indígena Karipuna e Galibi-Marworno, no município de Oiapoque (1975-2010)”, teve como objetivo principal analisar a história da educação escolar indígena das etnias Karipuna e Galibi-Marworno e discutir a escola indígena como lugar de “fronteira” na interculturalidade entre a sociedade envolvente e comunidades indígenas e verificar a relação entre as comunidades indígenas, as instituições parceiras e o poder público. O autor conclui que os Karipuna e os Galibi-Marworno viveram vários momentos da imposição da escola, da língua portuguesa e do civismo, mas incorporaram a educação escolar do seu jeito, cada aldeia tirou ou colocou o que lhes interessava (SILVA, 2013).

A dissertação “Educação Escolar Indígena em uma escola do Oiapoque” desenvolvida por Risonete Santiago da Costa, teve como objetivo principal relatar o processo histórico de construção da educação escolar indígena e suas implicações no processo educacional na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá. Nesta pesquisa foi apontado como ocorreu o processo de escolarização dos indígenas desta etnia, a origem da aldeia Manga e a trajetória escolar nesta aldeia (COSTA, 2016).

Em 2016, o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Discutindo a Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap: reflexões sobre a formação de professores indígenas no Amapá (2007 a 2013)” de Jardilina Louro de Oliveira discutiu a experiência da Universidade Federal do Amapá na formação de professores indígenas, por meio do Curso de Licenciatura Intercultural. A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas

concedidas pelos acadêmicos indígenas do curso, confrontando estas informações com o Projeto Político Pedagógico de 2005.

Este trabalho dá ênfase, principalmente, às pesquisas desenvolvidas pela professora dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos, a qual vem promovendo debates sobre a Educação Escolar Indígena em Oiapoque desde 2013. O artigo “Educação Escolar Indígena no Oiapoque nos anos do Regime Militar: dialogando com as fontes documentais” é parte da pesquisa apresentada na tese de doutorado, na qual discute de maneira mais ampla a Educação escolar indígena na região do Uaçá entre os anos de 1964 a 1985. A autora fez uso de documentos referentes aos anos de ditadura militar que permitiu constatar o sentido da educação escolar indígena na fronteira e sua relação com a política integracionista do Estado brasileiro, na época do Território Federal do Amapá, extinto em 1988 (BASTOS, 2014).

No livro “Caminhos e encontros na educação de indígenas”, Garcia e Bastos (2017) discutem no capítulo 17 a “Educação Escolar Indígena no Oiapoque/Amapá: políticas públicas e representações sociais” onde são apontados pelos povos indígenas, por meio de suas representações, os principais aspectos das políticas educacionais acerca das políticas de Educação Escolar Indígena no município de Oiapoque. A pesquisa conclui que os povos indígenas do Estado do Amapá, e particularmente os do município do Oiapoque vêm lutando para ampliar o acesso à educação escolar, pleiteando o ingresso ao nível superior, pois entendem que a educação é uma ferramenta da qual podem se apropriar para fortalecerem suas lutas e atuarem atualmente na sociedade, já que os povos indígenas não vivem mais isolados (BASTOS; GARCIA, 2017).

Em 2018, Bastos fez outra publicação importante sobre a Educação Escolar Indígena em Oiapoque “Educação – a escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho: o Cimi no processo de escolarização dos povos indígenas do Oiapoque (1974-1986)” que faz parte de um livro publicado no estado sobre a Igreja e Trabalhadores. Neste capítulo, a autora discute o processo de escolarização realizado pelo Cimi na região de Oiapoque, no período da ditadura militar. Para esse trabalho, foram utilizadas fontes primárias, como o jornal *Mensageiro*, o qual também foi utilizado para esta pesquisa.

Como visto, existe uma significativa discussão acerca da Educação Escolar Indígena em Oiapoque e sobre o processo de implantação das escolas indígenas. Contudo, existe uma lacuna de pesquisas que abordem o papel da Opimo na formação de professores indígenas no Amapá, sobretudo que trabalhe com o periódico *Mensageiro*, problematizando as questões referentes as políticas educacionais as quais são demandas

desde a década de 1980 em Oiapoque, é neste ponto que este trabalho irá somar na produção acadêmica do campo das políticas sociais indígenas.

Quanto a metodologia, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem de natureza qualitativa e exploratória, por meio de embasamento bibliográfico da produção acadêmica sobre o tema. A metodologia apresentada é do tipo documental, já que faz uso de fontes primárias. Segundo Lüdke e André (1986), a análise de documentos constitui-se uma das técnicas mais apropriadas para abordagem de dados qualitativos, já que “representam uma fonte “natural” de informação. Para os autores, a “análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (p. 38).

Nos procedimentos metodológicos para análise da legislação, foi utilizado como referência a proposta de Pimentel (2001), a qual estabelece uma organização a partir de quadros catalográficos, os quais apresentam a especificações do documento, quantitativos, datas, termos e assuntos recorrentes, e a “criação de códigos para facilitar o controle e manuseio (p.184).

A leis, resoluções e estatutos analisados nesta pesquisa são: a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1998; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Resolução nº 03/1999 do CNE/MEC; a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena, a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 do CNE, a Resolução nº 091/14 (CEE/AP), e o Estatuto da Organização de Professores Indígenas do Município de Oiapoque – Opimo (2019).

Além da legislação, esta pesquisa tem como fonte primária principal um jornal que é escrito pelos indígenas do Brasil desde 1979, o *Mensagem*. Tal periódico foi articulado pelo Cimi junto com o movimento indígena na intenção de reforçar o protagonismo indígena em suas próprias lutas. O jornal serviu como meio de comunicação, informação, pautas das assembleias indígenas, denúncias e relatos dos ocorridos nas aldeias de diferentes partes do Brasil, o que também contribuiu para o surgimento das diversas organizações indígenas.

A primeira edição do *Mensagem* é de 1979 (figura 1), apesar de todo conteúdo ser escrito pelos indígenas, quem assessorava, imprimia e distribuía pelo país era o Cimi. Na primeira edição, o editor Geraldo Lod, cacique da etnia Galibi do estado do Amapá,

informa a intenção do periódico, o qual especifica os motivos da criação do jornal no seguinte trecho: “Nós achamos de mandar um jornal “mensageiro” para todos os nossos irmãos índios, comunicando nosso apoio. Todas as palavras só de índios. O nome é Mensageiro” (*Mensageiro*, n. 1, abril de 1979, p. 2).



Figura 1: Foto à esquerda, editor cacique Gerald Lod. À direita, capa da 1ª edição do *Mensageiro*. Fonte: *Mensageiro*, n.1, 1979.

Todas as edições do *Mensageiro* estão disponíveis na plataforma digital do Armazém Memória, na hemeroteca³ em formato de imagem. O periódico possui o total de 198 edições, sendo a primeira de 1979 e a última publicação de 2015. Quanto a periodicidade das publicações não se tem uma regra, no primeiro ano foram apenas duas publicações, nos anos seguintes foi publicado trimestralmente, e a partir da década de 1990 voltou a ser semestral. Para esta pesquisa, o foco foi nas edições de 1979 a 1988, período em que o foco das discussões do movimento indígena em torno da instituição escolar efervesceu.

A metodologia proposta nesta pesquisa para o uso de jornal como fonte, parte da colaboração de Luca (2008) e Capelato (1988). A primeira aponta os papéis que desempenharam os jornais durante os regimes autoritários, seja como difusor de propaganda política favorável ao regime ou espaço de resistência. A segunda abordagem considerada no desenvolvimento deste trabalho é a de Capelato (1988), que chama atenção para a pesquisa com jornais, para a autora sem o método adequado com o uso dessa fonte, “corre-se o risco de repetir para o leitor, aliás sem o charme do jornal, a história que ele conta” (p. 23). Destaca ainda que

³Acesso em 28/07/2021 < <http://armazemmemoria.com.br/>>

O documento – o jornal, no caso – não pode ser estudado isoladamente, mas em relação com outras fontes que ampliem sua compreensão. Além disso é preciso considerar suas significações explícitas e implícitas (não manifestas). Cabe, pois, trabalhar dentro e fora dele (CAPELATO, 1988, p. 24)

Neste sentido, deve-se considerar o jornal como recurso de investigação em conjunto com demais fontes. O perigo que vigorou na historiografia durante muitos anos foi justamente considerar o conteúdo dos jornais como fontes de verdades inquestionáveis (LUCA, 2008). Contudo, como coloca Capelato (1988), a realização da pesquisa com esse tipo de fonte deve ser mais rigorosa, “ao invés de se perguntar se as ideias e informações nela contidas são falsas ou verdadeiras, procura-se antes saber: quem produziu o jornal? para que? como e quando?” (p. 24).

Mas é importante destacar que o jornal *Mensageiro* é apenas uma das fontes utilizadas. A pesquisa utilizou ainda o Estatuto da Opimo, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PPC) de 2005 e 2019, bem como o Plano Pastoral de 2009 e o Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil de 2014, ambos do Cimi, para discutir a temática da formação e atuação de professores indígenas.

Quanto aos procedimentos metodológicos para o estudo do jornal e das outras fontes documentais citadas acima, foi organizada em duas etapas: levantamento e catalogação e definição do problema. A primeira etapa consistiu no acesso a todas as edições do jornal *Mensageiro*, e a separação das edições por tema, e catalogação, isto é, informação de ano, nº de edição, editores e pautas centrais. A segunda etapa foi a realização de fichamento de trechos do jornal que apareciam o tema de interesse para a pesquisa, e a consequente definição do problema. Nessa etapa foram também separados os outros documentos de interesse a pesquisa, citados acima.

Esta pesquisa foi dividida em duas seções, em conformidade com os objetivos específicos. A primeira intitulada “*Escola de branco não serve para o índio*”⁴: *o Movimento Indígena e a Educação Escolar*, tem como objetivo contextualizar o surgimento do movimento indígena no país, especialmente o movimento de professores indígenas de Oiapoque. Aborda ainda a criação e atuação do Cimi, o qual desempenhou papel importante na organização indígena do país, e na Opimo, bem como na formulação do novo projeto de escola junto ao movimento de professores indígenas.

⁴ *Mensageiro*, 1981, nº 8, p. 6.

A segunda seção “*A escola deve ser feita por nós*”⁵: *a escola indígena e a formação de professores indígenas no Amapá*” tem como objetivo destacar as principais lutas da Organização de Professores Indígenas do Município de Oiapoque quanto a formação de professores. Tendo em vista que a principal garantia da “Escola Indígena” prevista pela Constituição Federal de 1988, e requerida pelo Estatuto da Opimo, é a condução da mesma pelo próprio povo indígena. A discussão será em torno da contribuição da Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap e dos novos caminhos necessários para uma melhor Educação Escolar Indígena no Estado do Amapá.

⁵ *Messageiro*, 1988, nº49.

SEÇÃO I: “Escola de branco não serve para o índio”: o Movimento Indígena e a Educação Escolar

A escola indígena tem que estar referenciada no território, na língua, na cultura, se não ela não tem sentido, não nos ajuda em nada. A ideia de fundo da educação escolar indígena é a da construção da autonomia.

Professor Euclides Pereira, Macuxi/RR (MEC,2002).

A frase “Escola de branco não serve para o índio” refere-se a um trecho da edição nº08 de 1981, do jornal *Mensageiro*, na qual se tinha como tema a educação escolar exigida pelo movimento indígena. Na edição, é utilizada como referência a educação bicultural experimentada pelo povo Shuar, do Equador, os quais defendiam a necessidade de a educação escolar indígena partir da realidade da comunidade e ter material didático que retratassem suas culturas.

Assim, esta seção tem como objetivo trazer os aspectos históricos das políticas públicas direcionadas para a educação escolar indígena, destacando a reivindicação dos movimentos indígenas por uma educação indígena, contrário a uma educação escolar para os indígenas. Será abordada ainda a criação e atuação do Cimi, o qual desempenhou papel importante na organização indígena do país, e do Oiapoque (AP) e na formulação do novo projeto de escola junto ao movimento de professores indígenas.

Historicamente, notamos que a maioria dos direitos das sociedades indígenas e não indígenas foi conquistada pelos movimentos sociais, sobretudo a partir da década de 1970. Segundo Gohn (2011), os movimentos sociais podem ser descritos como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas” (p.335). Ainda segundo a autora, tais movimentos, organizados principalmente pelas minorias historicamente excluídas, dão conta de um diagnóstico da realidade social, constroem propostas, ações e mobilizam a resistência e luta pela inclusão social.

Para Dávalos (2005), o surgimento dos movimentos indígenas latino-americanos, entre os anos de 1970 e 1990, está situado no contexto da consolidação das políticas neoliberais e da profunda crise política vivida pelo continente. Segundo o autor, os movimentos indígenas não surgiram apenas no intuito de defender suas culturas e identidades, mas com propostas de reformular o regime político e transformar o Estado, mudando os sistemas de representação e novos critérios à democracia. O resultado tem

sido as reformas constitucionais em alguns países, as mudanças na jurisprudência internacional a favor dos povos indígenas e a institucionalização dos movimentos indígenas.

Campos (2019) chama atenção para a questão das amplas regiões que haviam sido declaradas sem indígenas e que reaparecem com demandas de reconhecimento, influenciados, principalmente, pelos seguintes processos: a resistência histórica dos povos indígenas às políticas culturais assimilacionistas, a redemocratização nesses países que abriu a possibilidade de participação de novos atores sociais e a mudança jurídica no âmbito internacional materializada em importantes regulamentos como o Convênio 169 de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (2007), a Convenção Interamericana contra toda forma de discriminação e intolerância (2015), e a Declaração Americana sobre os direitos dos povos indígenas da Organização dos Estados Americanos (OEA) de 2016, a qual representou um grande compromisso com os direitos dos povos indígenas, e uma responsabilidade maior dos Estados com a garantia, promoção e proteção de seus direitos e instituições.

No contexto da Educação, a partir de 1970, os movimentos indígenas latino-americanos passaram a buscar pela primeira vez a promoção de um novo modelo de pedagogia, que fosse voltada para o exercício da cidadania e da democracia ativa e solidária, por meio da proposta da educação intercultural e bilíngue (LOPEZ, 2009). Como mostra uma edição especial do jornal *Mensageiro*, a qual faz abordagem panorâmica da história das populações indígenas da América Latina e suas organizações na luta pelo reconhecimento de seus direitos, denúncias dos abusos, visando o fortalecimento de suas identidades étnicas (*Mensageiro*, 1988, nº 52). O movimento indígena conseguiu ganhos significativos na legislação internacional, garantindo aos povos o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue nos diversos países da América Latina, e ocasionando o surgimento de diferentes organizações indígenas atuantes na luta pela Educação Escolar Indígena.

No Brasil, os povos indígenas começaram a delinear pautas específicas para a educação escolar nas aldeias que, juntamente com instituições e organizações em prol da luta indígena, traçaram uma categoria que vem sendo usada até hoje: a de Educação Escolar Indígena, que a partir da Constituição de 1988 definiu-se como uma Educação Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue. No entanto, para Repetto (2019) a categoria de escola criada ficou definida como aquela localizada em terra indígena, o que

impede, por exemplo, “a criação de uma escola indígena no contexto urbano, onde as estatísticas mostram uma grande população indígena no Brasil contemporâneo” (p. 83).

Repetto (2019) destaca ainda que o movimento indígena brasileiro trouxe outra proposta, juntamente com o Cimi, a da educação específica e diferenciada, pensada para escolas das aldeias, criando a categoria da *Educação Escolar Indígena*, a qual foi firmada pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas⁶ (BRASIL/MEC, 1998), tendo como base o reconhecimento dos direitos indígenas na constituição de 1988.

No entanto, para compreendermos a proposta do movimento indígena brasileiro no setor da educação, é necessário fazer saber a atuação do Cimi, órgão ligado à Igreja Católica, e que foi responsável pela articulação dos primeiros movimentos indígenas do país, e também pela formulação de um novo modelo de escola indígena, que fosse descolonizada, isto é, pensada e gerida pelas próprias populações indígenas. O conselho foi ainda o precursor do engajamento de professores indígenas no Brasil, que resultou em diferentes organizações, como é o caso da Opimo, a qual é objeto de discussão desta pesquisa.

1 1 Conselho Indigenista Missionário e o Movimento Indígena brasileiro

De acordo com Scott Mainwaring (2004), a partir do ano de 1968 a Igreja Católica brasileira adota uma postura de distanciamento do regime instalado em 1964. Primeiro pelo crescente número de denúncias de agressões aos direitos humanos, mas também pelos frutos das reformas do Concílio Vaticano II, com adoções de medidas que passaram a dar maior atenção à população mais pobre. Soma-se a isso o constante crescimento das organizações leigas dentro da Igreja, como por exemplo, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Mas é importante avaliar a resistência a essa mudança dentro da Igreja. Mainwaring (2004) destaca que

Por volta de 1964 a Igreja brasileira havia se modificado de maneira significativa, mas a Igreja sofria vários conflitos internos. Num extremo estava a esquerda católica comprometida com uma transformação social radical. No outro, estavam os tradicionalistas, de cujas fileiras surgiu a direita católica. Muitos se conservaram fieis à concepção de fé católica tradicional. Desse setor surgiu uma direita católica que ajudou a provocar a queda do presidente Goulart em 1964 e a gerar pressões contra a esquerda católica e os bispos progressistas. O golpe de 1964 significava que a direita havia prevalecido temporariamente sobre a esquerda, tanto na Igreja como na luta política mais ampla (MAINWARING, 2004, p. 65).

Apesar desses conflitos internos na Igreja terem resultado em tendências ao abafamento dos movimentos leigos e de base, tais manifestações progressistas conseguiram impulsionar uma renovação da Igreja Católica Brasileira, como é o caso da Esquerda Católica. Não que essa vertente da igreja tenha surgido somente durante o período ditatorial, mas é nesse momento que ela assume um papel de confronto ao regime por conta da necessidade de uma forma ampla de defesa aos direitos humanos (MAINWARING, 2004).

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que era composta em sua maioria por bispos conservadores, também contava com reformistas em posições importantes. Os reformistas conseguiram fortalecer movimentos leigos da Igreja como a Juventude Universitária Católica (JUC), e instituir as CEBs, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros movimentos (MAINWARING, 2004).

A esquerda católica foi precursora da Teologia da Libertação na América Latina, que foi construída a partir de movimentos políticos e sociais, iniciados pela geração de jovens católicos organizados, o qual incentivou muitos padres e bispos a uma nova percepção sobre a fé e a ação política. Esses jovens tinham a preocupação centrada nas populações minoritárias pobres e na desigualdade social, com base na doutrina cristã (MAINWARING, 2004). Esse movimento revolucionário da Igreja brasileira se intensificou durante os anos de maior repressão da Ditadura militar, no qual os direitos humanos foram sufocados, principalmente em relação aos povos indígenas.

Cabe ressaltar que o governo ditatorial brasileiro tinha forte tendência liberal na economia, com ideologias capitalistas voltadas a competição e a mercantilização da vida e natureza. A ideologia desse contexto histórico é marcadamente colonialista e etnocida, como pode ser constatado nos empreendimentos e ações do governo com o objetivo de “civilizar” e “integrar” os povos indígenas ao estado (BASTOS, 2018). Tais ações vieram em forma de atentados contra a existência física e espiritual dos povos indígenas, em seus modos de vida, identidades, territórios e projetos de vida (Cimi, 2009).

O governo militar, fomentou em diferentes etapas a intensificação da violência aos povos indígenas no Brasil: práticas de tortura, falta de assistência à saúde indígena, deslocamentos forçados e o genocídio de etnias inteiras pode ser facilmente identificado nos documentos oficiais e registros do Estado brasileiro desse período (GOMES JUNIOR; PEREIRA, 2019). Diante desse cenário, a Igreja Católica, por meio da CNBB, passou a se posicionar em defesa aos povos indígenas, criando em 1972 o Cimi.

O Cimi foi criado com o objetivo de favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural (Cimi, 2009). Soma-se a isso, a atuação importante desse conselho na luta pela transformação da educação que era ofertada aos povos indígenas no intuito de integrá-los a sociedade nacional. De acordo com o *Plano Pastoral* do Cimi (2009)

O Cimi nasce durante a ditadura militar, numa década de violência institucionalizada em que a causa indígena, com sua repercussão internacional, serve como um núcleo de contestação para setores da sociedade civil descontentes com a política dos militares e sua ideologia desenvolvimentista em curso. O Cimi surge como uma entidade articuladora de missionários e missionárias que fazem uma autocrítica da pastoral indigenista até então realizada (Cimi, *Plano Pastoral*, 2009, p. 16).

A repercussão internacional da causa indígena e a autocrítica da pastoral indígena referidas acima, estão ligadas aos debates surgidos na América latina e Brasil estimulados pelas assembleias gerais do Conselho Episcopal Latino Americano (Celam), ocorridas em Medellín (1968) e em Puebla (1978), bem como o reflexo das denúncias feitas por antropólogos, num encontro em Barbados (1971), sobre o caráter etnocêntrico do trabalho que a Igreja Católica começa se opor ao Estado nos assuntos relacionados aos povos indígenas.

A mudança de postura concretizada com o Cimi é marcada pela “crítica à atuação tradicional da Igreja e pela proposta das novas linhas de ação pastoral” (BASTOS, 2018, p. 65). Ao longo de sua história, as assembleias determinaram essas linhas de ação em torno da terra indígena, formação dos missionários, movimento indígena e educação, e políticas públicas. Assim, com o objetivo da missão libertadora, o Cimi alinha-se com o seguinte objetivo geral

testemunhar e anunciar profeticamente a Boa-nova do reino, a serviço dos projetos de vida dos povos indígenas, denunciando as estruturas de dominação, violência e injustiça, praticando o diálogo intercultural, inter-religioso e ecumênico, apoiando as alianças desses povos entre si e com os setores populares para a construção de um mundo para todos, igualitário, democrático, pluricultural e em harmonia com a natureza, a caminho do Reino definitivo (Cimi, *Plano Pastoral*, 2009, p. 22).

De acordo com o objetivo descrito acima, foram definidas as primeiras pautas da luta indígena organizada no Brasil. O Conselho foi responsável por conduzir e orientar as primeiras formas de organizações indígenas contemporâneas por meio da articulação de reuniões das lideranças indígenas nos espaços onde funcionavam as missões, e na

realização de Assembleias indígenas para serem discutidos os direitos negados, principalmente quanto à terra, saúde e educação. De acordo com Munduruku (2012)

A atuação do Cimi foi pautada – neste primeiro momento, pela organização de assembleias, que reuniam líderes indígenas provenientes de diferentes regiões brasileiras e que favoreciam debates e discussões sobre problemas comuns que afetavam seus povos: luta pela terra, participação na elaboração da política indigenista oficial e, especialmente, a necessidade de união entre os diferentes povos. Era o início da formação de uma consciência nacional pan-indígena, que ia além dos interesses locais de cada grupo (MUNDURUKU, 2012, p. 210).

Assim, nasce o movimento indígena brasileiro em plena ditadura militar no Brasil. No discurso nacionalista, os povos indígenas apareciam como principais entraves para a exploração da Amazônia e para a política desenvolvimentista dos militares (MUNDURUKU, 2012). O lema "Integrar para não Entregar" deixa claro as intenções do governo de desenvolver grandes empreendimentos na Amazônia, como foi o caso das obras rodoviárias e da Transamazônica inaugurada em 1972. Como aponta Bicalho (2010)

Os projetos desenvolvimentistas dos governos ditatoriais desse período convergiam diretamente para as terras indígenas, tornando esses povos mais vulneráveis à política integracionista do Estado. As reuniões de diferentes grupos indígenas de todas as regiões do Brasil tornaram conhecidas as dificuldades enfrentadas, e demonstraram a necessidade de novas formas de relacionamento entre o Estado, a sociedade e os povos indígenas (BICALHO, 2010, p. 26).

Assim, com o fortalecimento das assembleias e a repercussão nacional da resistência indígena, as pressões do governo aumentaram. Isso fez com que os povos indígenas sentissem a necessidade de se unificarem nas lutas em nível nacional, e então, no início da década de 1980, em um encontro no Mato Grosso do Sul foi fundada a União das Nações Indígenas (Uni), e mais tarde as Coordenações Regionais no Norte e Nordeste (Cimi, 2014). A figura 2 refere-se a primeira Assembleia indígena realizada em Diamantino.



Figura 2: Foto da primeira Assembleia indígena Nacional, realizada em Diamantino. Fonte: *Mensageiro*, 1988, n° 52, p. 48.

As edições do *Mensageiro* de 1980 mostram a insatisfação dos indígenas com os órgãos de defesa, no caso a Funai, que assistia as injustiças recorrentes com as populações indígenas e nada fazia. Por isso a UNI⁷ foi fundada, no intuito de conseguir apoio a causa indígena no país e fora dele (*Mensageiro*, 1980, n° 7). Essa ideia de tornar a causa indígena um tema conhecido, no país e também no exterior, surgiu com a experiência da visita do Papa João Paulo II ao Brasil neste mesmo ano, poucos meses antes da criação da UNI. Ocorreu que na 14ª Assembleia Indígena Nacional, onde reuniram-se cerca de 50 índios, representantes de 26 povos do Brasil foi escrita uma mensagem para ser entregue ao Papa em Brasília, na qual continha o seguinte trecho:

[...] queremos dizer ao senhor o que está acontecendo com nós, os primeiros habitantes deste país e de toda a Bacia Amazônica. Nós estamos lutando para termos condições de viver como pessoas e como povos que estão sendo mortos, direta ou indiretamente, desde que aqui chegaram outros povos. Nós esperava falar com o senhor aqui em Brasília, mas ficamos sabendo que o senhor vai a Manaus, não para ver os milhares de índios que vivem uma vida sub-humana naquela cidade. Vivem como trabalhadores mal pagos, como empregadas domésticas, e até como prostitutas. Sabemos que o senhor, em Manaus, vai ouvir os índios cantar e dançar para o senhor, mas será que o senhor não vai ficar triste e até chorar, quando souber que um povo não pode cantar e dançar quando lhes estão roubando as terras, matando os seus chefes e obrigando milhares de nossos patrícios a trabalharem em condições de escravos? (*Mensageiro*, 1980, n° 5, p. 3).

A carta foi entregue ao Papa pelo representante do Parque Xingú (Figura 3). Após lida, o papa fez um apelo para que as autoridades fizessem algo para resolver os

⁷ Objetivos da UNI: representar as comunidades indígenas de todo país, a promoção da autonomia cultural e autodeterminação das nações indígenas, a recuperação e garantia da inviolabilidade e demarcação de suas terras, e uso exclusivo das riquezas naturais e de todas utilidades nelas existentes. (*Mensageiro*, 1980, n° 7, p. 1).

problemas relatos pelos indígenas, pediu ainda respeito e compaixão por esses povos. Foi nesse contexto que a causa indígena no país ganhou a sua maior repercussão, o que acarretou a necessidade de uma preparação dos representantes indígenas para lidarem com as questões legais que envolvem seus respectivos povos. O Cimi então passa a qualificar as lideranças com cursos para que aprendam como funciona o estado brasileiro, suas leis, como os brancos se organizam, pra que serve os partidos políticos e compreender como a legislação aborda o índio (*Mensageiro*, 1988, nº 53, p. 5).



Figura 3: Lado esquerdo, representante do Parque Xingú que entregou a carta ao Papa, em Brasília. Fonte: *Mensageiro*, 1980, nº 53, capa.

Ainda sob regime militar, a sociedade civil organizada exigia a realização de uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC) que trouxesse mudanças na Constituição Federal e garantisse direitos políticos e sociais à população brasileira. Essa foi a primeira oportunidade para os povos indígenas, depois de 500 anos de dominação, colocarem em pauta seus direitos como nações originárias. Foi nesse processo que a Uni articulou o movimento indígena, e este marcou presença em Brasília até a votação do capítulo “Dos Índios”, em maio de 1988 (Cimi, 2014). Nesse contexto, podemos dizer que o indígena emerge como ator político.

Na sequência, outras três importantes organizações indígenas foram fundadas no Estado do Amazonas: em 1987, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), em 1989, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), e o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam), criado em 1989. Essas organizações reivindicavam políticas públicas voltadas à educação escolar indígena diferenciada em todos os níveis de ensino, bem como a presença de escolas nas aldeias e a formação de professores indígenas (ESTÁCIO, 2013).

A Foirn⁸, na sua criação estava mais voltada para ações ligadas à demarcação de terras e manejo agro florestal sustentável, mas também apoia outras iniciativas que envolvem Educação, Saúde, Cidadania e etc. A Coiab, que atualmente representa 160 povos de toda a Amazônia Legal⁹, foi criada com a missão de fiscalizar, defender e promover os direitos dos povos indígenas, com os objetivos e fins de promover a organização social, cultural, econômica e política dos povos e organizações indígenas da Amazônia Brasileira. Coiab¹⁰ é a maior organização indígena regional do Brasil, que surgiu por iniciativa de lideranças indígenas, e como resultado do processo de luta política dos povos indígenas pelo reconhecimento e exercício de seus direitos, em um cenário de transformações sociais e políticas ocorridas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 (COIAB, 2020).

Já Meiam é um movimento de estudantes indígenas do Estado do Amazonas que atua ainda hoje, trouxe como pauta principal o direito à educação escolar específica e diferenciada, bem como a cobrança da participação efetiva dos povos indígenas na definição dos programas de acesso e permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas (ESTÁCIO, 2013).

Como visto acima, após a promulgação da Constituição de 1988 e o reconhecimento dos direitos fundamentais dos povos indígenas, o movimento indígena começou a ter uma característica própria, a da multiplicidade de organizações com objetivos próprios e a não vinculação direta a partidos políticos e/ou organizações sindicais, tais características, o distingue dos demais movimentos sociais (BICALHO, 2010). Assim, após esse panorama geral do surgimento do movimento indígena no Brasil, a discussão do próximo tópico será uma abordagem do levante das diversas organizações de professores indígenas no país no intuito de reformar a educação indígena.

⁸ A FOIRN representa 23 povos indígenas do Rio Negro, numa área que abrange os municípios de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. É uma associação civil sem fins lucrativos reconhecida como de utilidade pública pela lei 1831/1987 e uma das principais organizações do movimento indígena no Brasil, sendo referência mundial sobre a defesa dos povos indígenas na América Latina (*site* oficial da FOIRN. Fonte: < <https://foirn.org.br/>>).

⁹ O termo foi criado pela lei 1.806, de 06 de janeiro de 1953, e refere-se a região da floresta amazônica que abrange nove Estados brasileiros: Acre, Amapá, Pará, Amazonas, Rondônia, Roraima e parte dos estados do Mato Grosso, Tocantins e Maranhão. A Amazônia Legal foi criada a fim de promover e planejar o desenvolvimento da região, por meio da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM).

¹⁰ A COIAB atua em nove estados da Amazônia Brasileira (Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), e está articulada com uma rede composta por associações locais, federações regionais, organizações de mulheres, professores, estudantes indígenas, e subdividida em 64 regiões de base (*site* oficial da COIAB. Fonte: <https://coiab.org.br/quemsomos>).

1 2 Organizações dos educadores indígenas no Brasil

Com a redemocratização do país, a consistência do movimento indígena e os resultados no campo jurídico proporcionaram o surgimento das primeiras organizações de professores indígenas do Brasil. Tais organizações reivindicavam uma educação escolar que respeitasse os sistemas normativos indígenas, suas formas próprias de aprendizado e a definição de uma política indígena de educação escolar. A escola teve três momentos distintos para os povos indígenas no Brasil: a escola da década de 1930 com a gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a escola dos anos 1960 com o modelo da Fundação Nacional do Índio (Funai) e a década de 1990 com as mudanças jurídicas que vieram com a redemocratização do país e a Constituição Federal de 1988 (TASSINARI, 2001).

Dentro dos dois primeiros modelos, SPI e Funai, a escola foi o principal instrumento para eliminar as culturas indígenas, principalmente no suporte a política indigenista do estado brasileiro de integração dos indígenas a sociedade nacional. A edição nº 7 de 1980 do periódico *Mensageiro* traz alguns depoimentos de indígenas sobre a educação escolar que vinha sendo conduzida nas aldeias. O primeiro é de Terêncio da etnia Makuxi (RR), que relata sobre a escola ensinar apenas a língua portuguesa, o que confirma a concepção integracionista da escola

- “É preciso que os que trabalham com índio levem em conta o desejo do índio. [...] estamos achando, conversando entre tuxauas, que lá em Roraima a escola não está funcionando para levar a comunidade para frente. A escola está servindo mas, porém, só para destruir nossa cultura. Se a criança aprendesse as duas culturas, mas aprende só o português. Mas devia aprender a própria língua dele, assim como o branco aprende, pra se expressar melhor. Assim devia ser nossas escolas (*Mensageiro*, 1980, nº 7, p. 6).

O segundo depoimento é de Aristides, do povo Sateré Maué (AM), o qual chama atenção para o material didático que não está relacionado com a realidade local.

[...] em cada escola está chegando um monte de livro. SERÀ QUE TEM UM LIVRO QUE ENSINA A VIVER EM COMUNIDADE? Livro só conta vantagens de ganhar dinheiro. Só tem história da cidade. Depoimento de Aristides – Sateré Maué, AM (*Mensageiro*, 1980, nº 7, p. 6).

O depoimento Paulo Miriacurú, do povo Bororo (MT), destaca a perspectiva que a escola indígena deveria ter para ser de fato indígena, isto é, ser pensada e conduzida pela própria comunidade, priorizando os conhecimentos locais e a língua, sendo que o conhecimento sobre a sociedade não indígena deveria ser secundário.

Eu luto por esta parte, sobre a escola que deve ser feita por nós conservando nossa cultura e nossa língua... então deve primeiro conhecer sua própria história para depois conhecer aquela do branco (*Mensageiro*, 1980, nº 7, p. 7).

Assim, podemos entrar na questão do que vem a ser uma escola indígena. Para isso, primeiro deve-se compreender que Educação, Alfabetização e Escolarização são coisas diferentes. De acordo com o dicionário Aurélio, a primeira é todo processo de aprendizagem que desenvolva capacidades específicas no indivíduo, já a segunda refere-se à compreensão e a escrita da língua, e a última é a introdução do sistema de educação escolar, que é um tipo de educação. Entendendo isso, podemos identificar que existem dois tipos de Educação entre as comunidades indígenas do país: a “Educação Indígena” e a “Educação para o indígena”. Neste trecho do periódico é feita a diferenciação dos termos

Educação Indígena são todos os meios, recursos e sabedoria própria que a tribo possui e usa para preparar suas crianças e integrar os adultos em sua própria sociedade. São a tradição, costumes, os mitos, as festas, etc. A **Educação para o indígena** é a educação introduzida de fora, organizada pelo branco. Esta pode ser boa ou ruim. Estar a serviço da comunidade ou contra ela (*Mensageiro*, 1988, nº 49, p. 6).

Como também coloca Silva (1999), as escolas e programas oficiais de “educação para o índio” atuaram no projeto integracionista do Estado nacional, que via na instituição escolar uma maneira eficiente de extinguir as culturas indígenas. A educação indígena pode também acontecer na escola, mas nunca somente nela. A educação indígena perpassa por outros processos de aprendizagem que garantem a sobrevivência das culturas indígenas, ela acontece em outros ambientes, valoriza o etnoconhecimento, os rituais, o trabalho, as danças e todos os aspectos próprios da cultura. Pra isso, a escola indígena precisa ter currículo, material e calendário próprios, professor indígena, participação da comunidade na gestão da escola, como afirma o professor indígena abaixo

A escola indígena tem que estar referenciada no território, na língua, na cultura, se não ela não tem sentido, não nos ajuda em nada. A ideia de fundo da educação escolar indígena é a da construção da autonomia. Professor Euclides Pereira, Macuxi/RR (MEC,2002).

O elemento principal para a emersão das organizações de professores indígenas no país foi justamente esses modelos de escola, com viés colonialista, que ainda persistiam mesmo com as reformas da constituição de 1988 (TASSINARI, 2001). O entendimento do movimento indígena é que a escola vigente nas terras indígenas tem contribuído para a perda de suas culturas. No entanto, essa mesma escola se colocada nas

mãos dos povos indígenas pode ser ressignificada, ganhando um papel de instrumento de afirmação das identidades (SILVA, 1999).

As primeiras articulações de professores indígenas aconteceram ainda nos anos de 1980, o Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (Copiar), criado em 1988 (figura 4), para refletir os problemas enfrentados pelos professores indígenas e para propor mudanças no quadro legal da educação escolar (Cimi, 2014). No encontro foi debatido o tema da escola e definidos os princípios da escola que o povo indígena precisa: “Tem que ser dos dois jeitos, precisamos de uma parte que é de nós e a outra dos brancos. Se for só nossos costumes o branco vai se aproveitar e não vamos saber nos defender” (*Messageiro*, 1988, p.2). Passa a ser exigida a escola alternativa, isto é,

[...] a que parte da cultura e exigência dos índios, ensina seus direitos e dá meios para defendê-los, aprecia a língua do índio e seus costumes. Quer que o índio permaneça índio e que aprenda as coisas úteis do branco sem deixar a sabedoria de seu povo. É uma escola que o próprio índio vai conduzir e organizar junto com seu povo (*Messageiro*, 1988, nº 49, p. 14).

Compreende-se a partir disso, que apesar da aceitação da escola por parte dos povos indígenas, eles têm buscado a ressignificação dessa instituição atribuindo-lhe um novo valor e adaptando-a a realidade dos povos indígenas (SILVA, 1999). Assim, surge o movimento de professores indígenas em torno de uma causa comum, a ressignificação da escola e a luta por uma legislação mais específica que garanta a efetivação dos direitos respaldados pela Constituição Federal de 1988.



Figura 4: Duas fotografias registrando o Primeiro Encontro de Professores Indígena do Amazona e Roraima. Fonte: *Messageiro*, 1988.

O Copiar influenciou vários professores de outras etnias de diferentes partes do país a se organizarem, a exemplo da criação do Movimento de Professores Kaiowá e Guarani do estado do Mato Grosso do Sul, em 1991, e da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), em 1999 (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010).

Como resultado dessas reuniões anuais, surgiu um novo parâmetro sobre a Educação Escolar Indígena, como afirma Silva (1999):

Nesse processo de organização, os encontros anuais representaram momentos decisivos, nos quais as articulações culturais e políticas tornaram-se possíveis, e as trocas de experiências e conhecimentos fizeram surgir uma nova concepção de educação escolar indígena, que respeita os conhecimentos, as tradições e os costumes de cada povo, valorizando e fortalecendo a identidade étnica, ao mesmo tempo em que procura passar conhecimentos necessários para uma melhor relação com a sociedade não-índia (SILVA, 1999, p. 67).

De acordo com Rosa Helena Silva (1999), o movimento dos professores indígenas trouxe a proposta de uma escola indígena, segundo os princípios definidos por professores, lideranças, alunos e comunidade indígena. Esses encontros foram inovadores porque proporcionaram a discussão para a construção de escolas indígenas na perspectiva decolonial, que respeita as diferenças culturais e que valoriza os processos próprios de aprendizagem, a língua e a decisão da comunidade indígena quanto ao que vai ser ensinado na escola.

Em 1988, com o apoio do Cimi, foi realizado o 1º Encontro de Professores Indígenas da Amazônia, no qual participaram 41 professores de 14 etnias dos estados de Roraima e Amazonas. No Encontro, ocorrido em 1991, e que já incluía etnias do Acre, foram estabelecidos alguns princípios por meio da Declaração de Princípios do IX Encontro dos Professores Indígenas do AM, RR e AC, a qual foi reafirmada nos encontros subsequentes (Cimi, 2014)

A declaração se tornou um importante documento que apresenta as reivindicações e propostas do movimento de professores indígenas do país. Dentre os princípios, estavam aqueles relacionados a preocupação dos povos indígenas quanto ao que vinha sendo ensinado sobre a história indígena nas escolas não indígenas, e também princípios referentes a organização da escola indígena, os quais foram decisivos para o campo das políticas educacionais voltadas a educação escolar indígena

[...] As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias; [...] as escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos; [...] é garantida, aos professores, comunidades e organizações indígenas, a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela Educação Escolar Indígena; [...] as escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos; [...] é garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas; [...] as escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios (DECLARAÇÃO, 1991, *apud* CIMI, 2014, p. 32).

Também no ano 1991, aconteceu o 1º Encontro de Professores e Lideranças indígenas Guarani e Kaiowá no estado do Mato Grosso do Sul, ocasião em que foi oficializada a criação do movimento de professores das referidas etnias. Nesse encontro, também foram firmados princípios de como deveria ser a escola indígena. De acordo com o documento oficial da reunião, a escola ideal deve ter efetiva participação dos indígenas em todos os processos:

[...] Queremos uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos, com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Nãnde Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá [...] devem ter uma capacitação específica. As escolas guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/ kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união [...]. (Documento final do I Encontro dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá, 1991; apud (CIMI, 2014, p. 33).

Os princípios e fundamentos estabelecidos pelo movimento dos professores indígenas foram responsáveis para a definição sobre o que é importante na educação para os povos indígenas e o que seria uma escola de fato indígena, surge então um movimento centrado na “Descolonização da escola” (Cimi, 2014). É dentro desse panorama de lutas e reivindicações que começa a ser pensada a "escola indígena" e/ou a "escola para os índios". Se antes a escola tinha um caráter integracionista e serviu como instrumento de controle dos indígenas, a partir da Constituição de 1988, a escola é pensada para ser fundamentalmente indígena, diferenciada, intercultural e bilíngue, pelo menos no campo legal (Rcnei, 1998). A respeito da educação escolar indígena, Silva (1999) afirma que:

Esta é sua especificidade: que os próprios povos indígenas discutam, proponham e procurem – não sem dificuldades – realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e suas necessidades imediatas e futuras. É um dado novo que distingue, em sua raiz, essa experiência de outras em curso. Seria, de fato, tentativa concreta de transformar a “educação escolar para índio” em “educação escolar do índio”. Nesse sentido, é um tema novo na história da educação escolar indígena no Brasil (SILVA, 1999, p. 67).

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, a autora destaca a necessidade da atuação de profissionais que pertençam as etnias envolvidas no processo escolar. Dentre esses profissionais, Silva (1999) justifica a imprescindível atuação de professores indígenas nas escolas indígenas, já que estes são

detentores do saber local e os principais responsáveis pelas frentes de resistência à escola colonial imposta ainda no século XVI aos povos indígenas. Essa é uma das lutas mais recentes do movimento dos professores indígenas, pois estes ainda são minoria nas escolas, com salários desiguais e na maioria dos casos não ingressam por meio de concurso público. Do ponto de vista de Urquiza e Nascimento (2010):

[...] ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. Mais especificamente o professor indígena, neste novo modelo, passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência nem sempre harmônica com a chamada “sociedade nacional” (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 46).

Segundo os autores acima, o professor indígena assume papel principal na produção do currículo e do processo de ensino-aprendizado, uma vez que a cultura, a língua, as especificidades quanto o que se considera importante ensinar na escola de determinada comunidade indígena e os conhecimentos tradicionais, são de domínio do professor indígena. O professor não indígena pode comprometer os processos próprios de aprendizagem, uma vez que não é detentor do etnoconhecimento.

No que concerne a formação dos professores indígenas, as primeiras experiências aconteceram na década de 1990, sob influência da Resolução nº 3/1999/CNE (MEC/CNE, 1999), Esta Resolução resume todos os ganhos na legislação e o conceito do que vem a ser a “Educação Escolar Indígena”, destacando os princípios e pressupostos que direcionam e legitimam a formação inicial e continuada dos professores indígenas (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010).

Apesar da legislação ser clara quanto a necessidade da formação, ainda existe uma grande carência de políticas educacionais que proporcionem maior diálogo das sociedades indígenas e não indígenas, programas voltados à construção de currículos e principalmente a formação dos docentes. Essas demandas comprometem o tipo de educação que está sendo “ofertada” nas escolas indígenas. A frase de ordem “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito” lançada no I Encontro Nacional dos Professores Indígenas, promovido pelo Cimi em 2002, resume a percepção dos indígenas quanto ao modelo de Educação que eles querem e a importância do professor indígena nesse processo. Essa tem sido, nos últimos anos, a principal pauta dos encontros de professores indígenas do país.

Assim, por meio da análise da legislação e das reivindicações contemporâneas do movimento indígena, percebe-se que existe um embate entre o que vem sendo abordado nas políticas indigenistas do país e o real modelo de escola em funcionamento nas aldeias. A exemplo das escolas indígenas do município de Oiapoque, no estado Amapá, que apresentam estruturas precárias, atuação de professores não indígenas, falta de comprometimento com a formação dos professores indígenas e produção de material escolar, entre tantas outras questões apontadas pela Opimo e que serão abordadas no próximo tópico.

1 3 Opimo e a ressignificação da escola indígena em Oiapoque-AP

O município de Oiapoque, localizado no extremo norte do Amapá, reúne, atualmente, o maior número de indígenas do Estado. Segundo a estatística da Saúde Indígena Amapá e Norte do Pará (IEPE, 2020), vivem nesta região aproximadamente 8.158 indígenas distribuídos em 55 aldeias, em três terras homologadas: a Terra Indígena Uaçá, a Galibi do Oiapoque e a Juminã¹¹ (Figura 5). Vivem nelas, respectivamente, as etnias Palikur, Galibi Marworno, Galibi Kalinã e Karipuna, povos estes que possuem uma história comum de relações comerciais, políticas, matrimoniais e rituais há pelo menos três séculos (GALLOIS; GRUPIONI, 2003).

Os povos indígenas do município de Oiapoque-AP, assim como dos demais estados do Brasil, começaram se organizar também a partir da década de 1970. Os povos indígenas dessa região compõem atualmente oito organizações atuantes na causa indígena, são elas: Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque (CCPIO), Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM), Organização Indígena da Juventude de Oiapoque (OIJO), Associação Indígena do Povo Karipuna (AIKA), Associação Indígena do Povo Palikur (AIPA), Associação Indígena do Rio Oiapoque (AIRO), Articulação Indígena do Povo Galibi Marworno (AIPGM), e a Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque (Opimo), a qual será abordada neste tópico.

¹¹ As referidas terras indígenas estão localizadas na área circulado em vermelho no mapa.

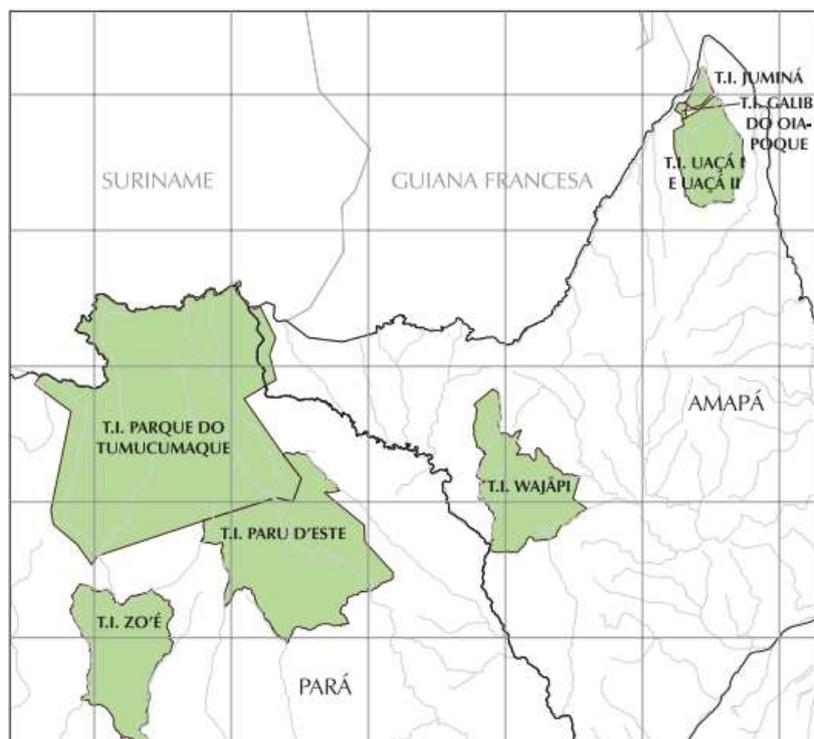


Figura 5: Mapa das terras Indígenas do Amapá. Fonte:PPTAL/FUNAI, 2003.

Para compreender a criação da Opimo é necessário contextualizar a atuação do CIMI e os processos de implantação das escolas indígenas na região. Antes da entrada do Cimi em Oiapoque, a experiência do ensino escolar já tinha sido introduzida na região do Uaçá¹², nos anos de 1930, pelo SPI. Em 1934, a escola foi implantada entre os povos Karipuna e Galibi Marworno, com apoio do governo paraense¹³. No ano seguinte, inicia, também, as tentativas de implantação da educação escolar junto aos Palikur, no Urucaúá, contudo, essa experiência durou apenas três anos. Tassinari (2001) aponta que em 1937, também, as escolas dos Karipuna e dos Galibi Marworno foram fechadas devido à falta de recursos financeiros e humanos.

Em 1945, o SPI reativa as escolas nas aldeias Karipuna e Galibi Marworno e tenta novamente retomar o ensino escolar entre os Palikur. Porém, mais uma vez houve recusa por parte dos Palikur quanto à implantação dessa instituição em suas aldeias. Foi apenas nos anos de 1950 que a escola vai ser definitivamente aceita no Urucaúá, por dois motivos: primeiro porque um Palikur foi enviado ao no Rio de Janeiro, onde se formou

¹² No Uaçá vivem e convivem, historicamente, as três etnias: Palikur, Karipuna e Galibi Marworno.

¹³ Nessa época, o atual Estado do Amapá e, portanto, o município de Oiapoque, pertenciam ao Estado do Pará. Apenas em 13 de setembro de 1943, com o Decreto-lei nº 5.812, é criado o Território federal do Amapá (TFA).

professor e, posteriormente, retornou para lecionar na escola implantada pelo SPI no Uruakauá.

Outro fator fundamental para essa aceitação da escola entre os Palikur foi a chegada dos missionários Harold e Diana Green, ligados ao *Summer Institute of Linguistic* (SIL). Estes missionários traduziram a Bíblia para a língua Palikur, fato que levou à conversão de vários indígenas dessa etnia ao pentecostalismo e, conseqüentemente, o interesse dos mesmos pela alfabetização, com o objetivo de estudar a Bíblia. A partir de então, a escola passou a produzir material didático na língua Palikur (TASSINARI, 2001).

A escola introduzida na região do Uaçá era proibitiva e repressiva, a intenção era acabar com a identidade étnica desses grupos e “abrasileirar” os povos indígenas através do ensino (BRITO, 2013). Nela, os professores incentivavam o uso da língua portuguesa e a comemoração das datas cívicas nacionais. Em contrapartida, era proibido o uso da língua materna e os professores tinham autonomia para punir quem a utilizasse (TASSINARI, 2001). A metodologia da educação da época envolvia a alfabetização em língua portuguesa, a realização de cultos cívicos, aprendizado de trabalhos manuais diferentes daqueles que estavam adaptados, bem como a prática de novos costumes como o uso de vestimentas (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Bastos (2013), o SPI e, mais tarde, a Funai, que atuaram na área da educação escolar indígena em Oiapoque, tinham claras intenções de “civilizar” os indígenas que viviam na fronteira com a Guiana Francesa, como forma de proteger os limites territoriais Brasil-França, bem como acelerar o processo de integração dos índios aos projetos nacionais.

No entanto, mesmo com todas essas imposições, as etnias da região não resistiram a esse projeto de escola, pois a educação escolar passou a ser considerada como uma maneira de tornarem-se “civilizados”. É apenas na década de 1970, que essa perspectiva da educação em comunidades indígenas começa a tomar novos rumos com a chegada do Cimi na região de Oiapoque. A região apresentava muitos problemas relacionados a educação escolar, como mostra uma edição do *Mensageiro* de 1980, no qual possui um relato de uma liderança dos Galibi do Uaçá, o tuchaua Manoel Floriano Maciel, que faz algumas reclamações sobre obra inacabada de uma escola e a falta de professores na aldeia

[...] Falo alguma coisa sobre minha tribo e algum problema também. Veio um representante da FUNAI, aqui na nossa aldeia, um coronel de Brasília. [...] Falamos do professor que não tem. Só tem uma da Funai, mas não dá conta de todos os alunos que são mais de 200. Pedimos pra ele fala com o sr. Secretário de Educação do Território pra ele vê se manda mais professores, pois assim as crianças vão estudar e a comunidade não pode andá pra trás e sim pra frente em estudo [...]. (*Mensageiro*, 1980, nº 4, p. 6).

A partir disso, é possível detectar vários problemas enfrentados pelas comunidades indígenas do Oiapoque em relação à educação escolar ofertada pelo extinto Território Federal do Amapá (TFA)¹⁴, como a falta de estrutura das escolas, a insuficiência de professores para a demanda de alunos, bem como a perspectiva da educação escolar, que tinha como principal objetivo abrasileirar os indígenas. Como mostra outra edição de 1981 do *Mensageiro* (Figura 6), o modelo de escola vigente não agradava, o tema que diz que “a escola destribaliza, mata e come ou o caminho” faz referência exatamente ao modelo de educação opressora vigente nas aldeias de Oiapoque, onde o povo indígena não tinha autonomia sobre os conteúdos que eram ensinados, e presenciavam suas línguas e culturas serem apagadas pelo processo educacional implantado.



Figura 6: Pauta do Mensageiro que mostra a indignação com o modelo de escola vigente. Fonte: *Mensageiro*, nº8, 1981.

Soma-se a esses problemas, os professores, inicialmente ligados ao SPI e depois à Funai, não eram suficientes para a demanda de alunos, tampouco preparados para a realidade indígena. Estes não se adaptavam a estadia nas aldeias e utilizavam

¹⁴ Em 1988, a atual Constituição Federal elevou o TFA a condição de Estado da Federação.

metodologias que não funcionavam com os indígenas. Os relatos abaixo demonstram a preocupação dos indígenas com os professores que eram enviados às aldeias

“Os professores que vem ensinar aqui pelo governo, não sabe nem o que é índio, chega aqui quer ensinar assuntos diferentes” – Depoimento de Felizardo Galibi.

“Tem professor que não entende índio diz que é igual uma criança, que é burro. Nossa cultura é diferente do branco. Tem professor que não precisa da comunidade, do cacique quer resolver os problemas sozinho” – Depoimento de Paulo Orlando Palikur (*Mensageiro*, 1987, nº 45, p. 5).

A partir de 1985, com a assessoria de diferentes estudiosos, os missionários do Cimi, padre Nello Ruffaldi e as freiras Francisca Picanço e Rebecca Spires, lançam a proposta de uma educação diferenciada e bilíngüe, em que o *patois/ kheuol* fosse oficializada como primeira língua dos Karipuna e Galibi Marworno (BASTOS, 2013). Reginaldo Silva (2011) destaca que o Cimi:

[...] juntamente com outros protagonistas importantes, antropólogos, linguistas, historiadores, sociólogos passaram a discutir nos cursos de formação os conceitos e princípios da educação escolar diferenciada, todavia, após a formação dos 14 professores e a criação do dicionário português/*kheuol* e a elaboração de material didático e textos bilíngües, elaborados por assessores do CIMI, os professores conseguiram sistematizar e organizar o dicionário, assim como livros e textos didáticos para apoiar o trabalho dos novos docentes indígenas, injetando, assim, ânimo novo nessas novas lideranças/professores(as) que passaram a ser os principais arautos desse novo paradigma de educação escolar no Uaçá (SILVA, 2011, p. 11).

Ainda, de acordo com o autor, essas várias iniciativas desenvolvidas pelo Cimi tiveram como objetivo a efetivação do novo projeto de escola bilingue. Tassinari (2001) afirma que a produção do dicionário (*patois-português/ português-patois*), material didático voltado à realidade indígena e a instituição do *Lekol Kheuol* (como se fosse o pré-escolar), onde as crianças eram alfabetizadas na língua materna antes de ingressarem nas escolas oficiais, representou o maior esforço da entidade em resgatar e revitalizar as culturas indígenas do baixo Oiapoque. O novo sistema de educação escolar ganhou visibilidade por outros povos indígenas do país, a efetivação da escola bilingue com atuação de professor indígena foi pauta de destaque no periódico *Mensageiro*, em 1985

Os Galibi-Marworno de Kumarumã tem sua escola bilingue e professores índios. O prédio foi construído unicamente pelo esforço da comunidade, quatro professores índias dão aula bilingue para 115 alunos. A iniciativa foi resultado de uma tomada de consciência do povo Galibi de sua cultura e sua capacidade de organização. Não foi preciso nem verba nem ajuda externa. O mesmo processo ocorre entre os Karipuna no rio Curipi, os Galibi e Karipuna moram na mesma reserva (*Mensageiro*, nº 32, 1985, p. 7).

O órgão proporcionou duas experiências de cursos de capacitação de professores indígenas: a primeira em 1986, para a formação de professores das etnias Karipuna e Galibi Marworno, que seriam habilitados para lecionar da 1ª a 4ª série; e a segunda experiência em 1990, com a oferta do primeiro curso de Magistério Indígena Modular, no qual formaram-se 14 professores indígenas, pela primeira vez no viés de uma educação escolar indígena específica, bilíngue e intercultural (SILVA, 2011).

O Cimi passou a ter influência categórica na organização dos professores do Oiapoque, concretizada sobretudo nos primeiros anos do século XXI. Com apoio deste Conselho, em 2002, as lideranças de várias comunidades indígenas de Oiapoque começaram se organizar, por meio de Assembleias¹⁵, para exigir um novo curso de formação de professores indígenas para que estes pudessem atuar nas escolas das aldeias, uma vez que a única formação que havia contemplado os povos da região teria acontecido em 1995 pelo Cimi, e em razão disso, não tinham professores suficientes para atender toda a região, pois eram apenas 14 formados na ocasião. Com isso, em 2003, o Nei através da Seed, com apoio da Funai e da Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas do Estado do Amapá (SEPI), ofertou o primeiro curso de magistério pelo Estado para professores indígenas do Amapá (NEI/SEED, 2018).

Ainda em 2002, o movimento indígena de Oiapoque iniciou debates acerca do acesso de indígenas ao ensino superior e a luta para a implementação de um curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Amapá, a fim de garantir a formação de professores indígenas habilitados para exercerem a docência no ensino básico nas aldeias, levando em consideração as garantias dos recentes dispositivos jurídicos que regulamentaram a formação de professores indígenas no país (BASTOS; GONÇALVES NETO, 2016).

Depois de várias reuniões que envolviam instituições e organizações indígenas e não indígenas na Unifap, foi oficializado o “Grupo de Trabalho (GT) Interinstitucional¹⁶ para discutir e propor medidas que garantissem o acesso e permanência de indígenas ao ensino universitário no Amapá” (BASTOS; GONÇALVES NETO, 2016, p.183). Em 2005, foi formalizada a proposta do Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar

¹⁵ No ano de 1976, as lideranças indígenas, com apoio do Cimi, realizaram a primeira Assembleia dos Povos Indígenas do Oiapoque (Palikur, Karipuna, Galibi do Oiapoque e Galibi Marworno (BASTOS, 2018).

¹⁶ O GT foi nomeado pela Portaria n.º 859/UNIFAP, de 26 de novembro de 2003 e cumpriu uma agenda de cinco (05) reuniões na Unifap (BASTOS; GONÇALVES NETO, 2016).

Indígena, para atender principalmente os povos indígenas do Amapá e do Norte do Pará¹⁷, com o objetivo de habilitar professores indígenas para atuarem na Educação Básica de suas respectivas comunidades (BASTOS; GONÇALVES NETO, 2016).

Com a aprovação da Lei estadual nº 0851, de 30 de agosto de 2004, o governo do estado do Amapá reconhece a categoria de professor indígena e determina a realização de concurso específico para a contratação de professores indígenas. Em 2006, quando se formou a primeira turma de professores do curso ofertado pela SEED, os indígenas novamente mobilizaram-se, desta vez para exigir a publicação de edital de concurso específico, tendo em vista que até aquele ano os atuantes na educação das escolas indígenas do estado do Amapá eram predominantemente não indígenas. Mas no mesmo ano o governo ouviu as reivindicações e abriu concurso público específico.

Essas mobilizações dos professores indígenas de Oiapoque para reivindicações em comum acerca da Educação escolar indígena, oportunizaram a criação da Opimo em 2005. A Organização é composta por professores das quatro etnias da região (Palikur, Galibi Kalinã, Karipuna e Galibi Marworno). A sede da Opimo ficou estabelecida na aldeia Manga (Karipuna), localizada na Terra Indígena Uaçá¹⁸. Na edição nº 159, de 2006, do *Mensageiro* é destacada a criação da organização

Agora, desde maio de 2005, existe a Opimo – Organização de Professores Indígenas do Município de Oiapoque, que se torna forte instrumento de luta para este grupo. Quando a Opimo ainda era muito nova, enfrentou o estado para exigir um novo concurso de acordo com as normas ditadas na legislação específica para educação indígena no Amapá. Agora é a OPIMO que organiza os encontros e está incentivando a produção de subsídios didáticos. Com determinação e o apoio da Coiab (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira), a Igreja, os profissionais amigos, a OPIMO está levando o sonho da escola diferenciada, a escola verdadeiramente indígena (Mensageiro, nº 159, 2006, p. 18).

Como visto acima, a organização começou reivindicando cursos de formação de professores e concurso público específico. Hoje, toda questão voltada à Educação indígena é de interesse da Opimo: acesso ao Ensino Superior, melhorias nas escolas indígenas, ensino voltado para a realidade local, materiais didáticos, metodologias, calendário e currículo específicos, bem como a valorização da cultura e da língua materna na sala de aula. A Opimo é regida por um estatuto que apresenta os seguintes princípios

¹⁷ Os Povos indígenas do Norte do Pará estavam sob responsabilidade da sede da Funai no Amapá.

¹⁸ A Terra Indígena Uaçá foi homologada pelo Decreto 298 de 30 de outubro de 1991. Ver em: <https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3886>.

A educação das crianças e até o funcionamento das escolas são de responsabilidade primeira das comunidades representadas por seus caciques; os professores e sua organização OPIMO cumprirão as suas tarefas e seus objetivos em estreita ligação com suas comunidades e caciques, para que participem diretamente das resoluções que dizem respeito à condução escolar nas aldeias; as comunidades e os caciques são participantes ativos e fiscais para que a programação escolar esteja de acordo com as comunidades, com o currículo e com seu planejamento (ESTATUTO. OPIMO, 2016, art. 2º).

Os princípios que norteiam a Opimo, tem como premissa fundamental o envolvimento das comunidades e dos caciques em todos os processos que envolvam a educação escolar. Esta participação ativa da comunidade é citada pelo próprio Rcenei (1998) como uma característica da escola indígena, quando afirma que a escola deve ser comunitária, isto é, direcionada pela comunidade indígena, de acordo com sua concepção de educação e modos de administrá-la. Quanto aos objetivos da Opimo, o estatuto definiu os seguintes:

Promover e defender a educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas do município de Oiapoque, no Estado do Amapá, conforme os princípios e fundamentos básicos contidos na legislação brasileira; promover a união e o intercâmbio entre os povos indígenas do município de Oiapoque, povos do Estado do Amapá e do Parque de Tumucumaque; garantir a implementação do Currículo de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas indígenas: Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur e Galibi Kalinã; construir subsídios que possam auxiliar na implementação do Currículo; articular junto ao Poder Público a Formação continuada dos professores indígenas; gerenciar para que se garanta assessoramento didático-pedagógico regular aos professores indígenas; promover a participação da OPIMO na discussão, elaboração de políticas, programas, projetos educacionais referentes à educação escolar indígena, do município de Oiapoque; participar ativamente das discussões junto as instituições de ensino superior para a implantação de novos cursos técnicos e superior e a implementação dos já existentes; promover a participação junto as instituições governamentais nas discussões, elaboração de editais e nos processos seletivos de profissionais indígenas da educação; respeitar as decisões emanadas das comunidades indígenas no que diz respeito à educação; e estimular e apoiar a autonomia cultural, econômica e social dos Povos Indígenas (Estatuto. Opimo, 2016, art. 3º).

Todos os objetivos da Opimo estão voltados ao novo projeto de escola implantada ainda no final dos anos de 1970, pelo Cimi, e reforçada pela legislação brasileira a partir da Constituição de 1988, que reconhece a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas do país, e cria mecanismos para que a escola indígena seja específica e diferenciada, ou seja, arquitetada e delineada a partir das especificidades de cada povo indígena, promovendo assim a autonomia do processo escolar. Para isso, é fundamental a atuação de professores indígenas na efetivação “da escola do índio”, ao invés da “escola para o índio”, com caráter fortemente integracionista, que durante décadas tentou acabar com o direito dos povos indígenas de permanecerem índios (SILVA, 1999).

Contudo, o Cimi (2014) esclarece que apesar de todos os esforços dos indígenas e da elaboração da legislação que prevê uma “escola dos índios”, ainda persistem escolas fora desse contexto, quando afirma que “passaram-se 23 anos desde que a oferta da Educação Escolar Indígena passou a ser de responsabilidade das secretarias estaduais de educação e, ainda hoje, persistem estados em que as escolas indígenas não foram regularizadas” (p. 50).

Apesar das conquistas do movimento quanto à formação de professores, a Opimo apresenta outras lutas quanto ao ingresso de indígenas na Universidade, melhoria das escolas das aldeias, abertura de editais específicos para provimento de professores indígenas, tendo em vista que o último foi há 12 anos, entre outras pautas que envolvem a Educação Escolar Indígena.

Na próxima seção, será discutida a política educacional que garante a atuação de professores indígenas na sala de aula e gestão da escola. Em seguida, aborda a implantação do curso superior de formação de professores indígenas da Unifap, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, que passou a ser o principal viés de formação de professores indígenas no Estado. Além da implantação, será abordado as mudanças do curso desde a implantação em 2005, bem como apontamentos de necessidades que surgiram entre os povos indígenas do Amapá e norte do Pará.

SEÇÃO II: “A escola deve ser feita por nós”: a escola indígena e a formação de professores indígenas no Amapá

O objetivo desta seção é discutir os caminhos que a formação de professores indígenas tem tomado no Estado do Amapá para a melhoria das escolas indígenas. A frase “a escola deve ser feita por nós” foi retirada de uma pauta da edição nº49 de 1988, do jornal *Mensageiro*, na qual os povos indígenas já apontam a necessidade da atuação de professores indígenas nas escolas das aldeias, para a real efetivação da educação escolar indígena.

Assim, inicialmente, será apresentado um parâmetro da legislação brasileira e estadual acerca da educação diferenciada assegurada aos povos indígenas, e que tem como princípio basilar a atuação de professores indígenas na escolarização de suas comunidades, em seguida uma reflexão de como essa formação de professores tem se dado no estado, destacando os avanços e as dificuldades apontadas pelo movimento de professores indígenas.

2 1 Quadro da Legislação Escolar Indígena nacional e Amapá

LEI/NORMATIVA	ANO	ÂMBITO	ASSUNTO
Constituição Federal	1988	Federal	O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa; -Utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (art. 210).
Lei nº 9.394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Federal (MEC)	- Currículos do ensino fundamental e médio seriam específicos e deveriam teriam uma base nacional comum; - O Estado manteria a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (RCNEI)	1998	Federal (MEC)	-Estabelece a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema; -Fornece subsídios para a prática curricular dos professores indígenas e não indígenas que estejam envolvidos em projetos pedagógicos de escolas indígenas.
Parecer nº 14/99	1999	Federal (CNE)	-Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e a criação da categoria “Escola Indígena”
Resolução nº 03/99	1999	Federal (CNE)	-Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.
Resolução nº 5/ 2012	2012	Federal (CNE)	-Definiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica

			assegurando os princípios da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade e da organização comunitária.
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	Federal (MEC)	-Implementou 21 (vinte e uma) metas e objetivos para educação escolar indígena.
Resolução nº 01	2015	Federal (CNE)	-Instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.
Lei nº. 0984	2006	Governo do Amapá	-Criou o cargo efetivo de Professor Indígena
Resolução nº 091/14	2014	CEE/ Amapá	-Fixa as normas para a criação e funcionamento das instituições de Educação Escolar Indígena no Amapá

De acordo com o quadro apresentado acima, verificamos que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, as políticas indigenistas e a Educação Escolar Indígena vão tomar outros rumos no país, uma vez que a partir de sua promulgação as decisões quanto aos processos de aprendizagem escolar, ao currículo e à formação de professores indígenas vão contar com a efetiva participação indígena. O texto constitucional apresenta dois artigos referentes a Educação:

Art. 210. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 61).

Conforme os artigos citados, duas importantes inovações no campo educacional surgem com a Carta Magna: a utilização da língua materna no ensino e a obrigatoriedade de respeitar os processos próprios de aprendizagem desses povos. Com isso, a Educação Escolar Indígena, a partir da Constituição Federal de 1988, deixa a vertente integracionista e passa a ser específica, diferenciada, intercultural e bilingue, e consolidando um novo paradigma: o participativo, com o objetivo de propiciar o protagonismo indígena na educação (FERREIRA, 2017).

Depois de oito anos da promulgação da Constituição Federal foi aprovada a LDBEN (Lei nº 9.394/1996) que abordou em quatro artigos a Educação Escolar Indígena. Nela ficaram estabelecidas, dentre outras prerrogativas, que os currículos do ensino fundamental e médio seriam específicos e deveriam ter uma base nacional comum, que o ensino da História do Brasil levaria em conta as contribuições das diferentes culturas e

etnias para a formação do povo brasileiro, e que o estado manteria a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado e os programas de formação de pessoal especializado.

Em 1998, foi elaborado pelo Ministério da Educação (Mec), o Rcnei, considerado um dos documentos mais importantes para a regulamentação da Educação Escolar Indígena, uma vez que sua construção contou com a efetiva participação de educadores indígenas e não indígenas, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores. O documento atende às determinações da LDBEN, que estabelece a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, sendo a primeira pensada para ser específica, bilíngue e intercultural.

O Rcnei (1998) tem uma função formativa e não normativa, pois fornece subsídios para a prática curricular dos professores indígenas e não indígenas que estejam envolvidos em projetos pedagógicos de escolas indígenas. Isto é, o Rcnei não tem força de lei, tem uma lógica similar à dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). O objetivo é apresentar caminhos para que cada escola indígena construa seu próprio referencial, servindo também como base para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas, já que, entre os povos indígenas, a educação é orientada por princípios que lhes são próprios.

Logo no ano seguinte, o Parecer nº 14/99 e a Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e a criação da categoria “Escola Indígena” junto aos sistemas de ensino nacionais. Antes disso, as escolas indígenas eram anexos de escolas rurais. Uma importante previsão desses documentos é em relação aos profissionais de educação que devem atuar nas escolas indígenas, ou seja, prioritariamente indígenas pertencentes ao povo daquela localidade.

O Parecer destaca também a necessidade de reconhecimento e instituição da carreira do magistério indígena, através de concurso público, bem como especificidade do currículo, o qual deve priorizar os saberes locais, articulados com o conhecimento universal. Já a Resolução prevê duas garantias para a qualificação do professor indígena: a formação simultaneamente à sua própria escolarização, e a ênfase dos cursos de formação no etnoconhecimento, na elaboração de currículos, materiais didáticos e metodologias próprias.

Outra importante regulamentação para a Educação Escolar Indígena foi a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que

definiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica assegurando os princípios da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade e da organização comunitária. Tal referência, trouxe a possibilidade de as escolas indígenas trabalharem com calendários e currículos próprios que respeitem suas organizações sociais. É importante destacar que a educação indígena não se resume ao espaço da escola (Rcnei, 1998), ela também acontece nas roças, na produção da farinha, do artesanato e cerâmica, entre outros aprendizados cotidianos que são relevantes para as gerações futuras, sendo fundamental a atuação do professor de origem da própria comunidade, uma vez que é conhecedor da cultura do povo.

A resolução orientou ainda sobre a necessidade dos sistemas de ensino de todos os entes federados incluírem especialistas em saberes tradicionais nos processos de formação de professores indígenas e sobre o funcionamento regular da Educação Escolar Indígena. Em suma, a resolução legalizou a efetiva participação indígena na elaboração de programas e projetos voltados às suas comunidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, aprovado pela Lei 10.172 de 2001, é outro instrumento fundamental no direcionamento da política educacional brasileira, tendo em vista que estabelece objetivos e metas a serem realizadas para a Educação do país num prazo de dez anos. O PNE implementou 21 (vinte e uma) metas e objetivos para educação escolar indígena, dentre os quais estão o reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e a criação da categoria oficial de Escola Indígena. Os objetivos do PNE versaram ainda quanto a produção e publicação de materiais didáticos e a formação de professores indígenas, reforçando o direito à escola específica, bilíngue, diferenciada e intercultural.

Em 2015, foi aprovada a Resolução nº 01, do CNE, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Segundo a resolução, são princípios da formação de professores indígenas

O respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; a valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; o reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; a promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; a articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e a articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os

educadores tradicionais da comunidade indígena (RESOLUÇÃO nº 1, 2015, art. 2).

Esses princípios direcionam a formação de professores indígenas ressaltando o respeito ao modelo de escola e ensino que as comunidades indígenas defendem, considerando que dispõem de suas maneiras próprias de socializar, educar e de formar as pessoas. Por isso, a formação de professores indígenas deve estar voltada para a valorização dos espaços formais e não formais, já que nessas sociedades a escola não é vista como o único lugar de aprendizado, pois o Etnoconhecimento e as práticas cotidianas são tão importantes na educação quanto o aprendizado da língua, da matemática, da ciência e etc., essas são características importantes da Educação Indígena que vem sendo reivindicada pelo movimento de professores indígenas nos últimos anos.

Segundo Rodrigues e Neto (2014), o etnoconhecimento pode ser denominado como saber tradicional ou local, diz respeito aos conjuntos de conhecimentos construídos e reconstruídos no seio de determinada população tradicional. O etnoconhecimento é considerado uma peça fundamental na proposta de construção de uma escola indígena que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação indígena ancestral, integrada à comunidade, e que resgate da escola do branco os saberes necessários a seu *empowerment* e à prática da educação libertadora (Cimi, 2014).

Além dos princípios norteadores, a resolução de 2015 traz ainda os objetivos dos cursos de formação de professores indígenas. Dentre esses objetivos, é reforçado que a formação será nos níveis superior e do ensino médio para exercício de docência, gestão e pesquisa na Educação Escolar Indígena. Os objetivos buscam fundamentar a construção de currículos, de metodologias e de gestão, além do desenvolvimento de estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos, buscando atender às especificidades étnicas, culturais e linguísticas e promover pesquisas voltadas às suas comunidades e a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, de forma a estabelecer a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

No Amapá, em 2006, o Governo cria o cargo efetivo de Professor Indígena, por meio da Lei nº. 0984, a qual estabeleceu dentre outros critérios o indígena pertencer à etnia da aldeia onde deveria exercer as suas atividades, assim como possuir curso de formação de professor indígena e os conhecimentos necessários ao desempenho do cargo.

No mesmo ano, é lançado o primeiro concurso público para provimento efetivo de vagas nos cargos de nível médio de professor indígena (Edital nº. 001/06/SEED/AP).

Mesmo com o reconhecimento do professor indígena em 2006, apenas em 2014, o Conselho Estadual de Educação (CEE/AP) fixa as normas para a criação e funcionamento das instituições de Educação Escolar Indígena no Amapá, por meio da Resolução nº 091/14. A resolução trouxe três elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento da Escola Indígena: (I) ser localizada em Terra Indígena; (II) ensino ministrado em língua materna da comunidade e em língua portuguesa; (III) os professores indígenas deverão ser bilíngues. Entre outras normas, ficou instituída a obrigatoriedade do uso de materiais didáticos produzidos de acordo com a realidade de cada povo, e os conteúdos curriculares nacionais, mas também os que são especificamente indígenas respeitando os modos próprios de aprendizagem.

2 2 O professor indígena e a formação no Amapá

Como visto no quadro acima, a legislação indigenista nacional e local, garantem como premissa da escola indígena a atuação de professores indígenas capacitados para a gerir e educar a sua própria comunidade. Quando falamos de uma escola indígena, estamos ressaltando os princípios que lhe são próprios como a interculturalidade do ensino, uso da língua materna e atendimento aos processos próprios de aprendizagem, tais condições específicas se tornam inviáveis com professores de fora (não indígenas).

Não devemos confundir a educação indígena com a escola indígena. A educação indígena é processual, ocorre ao longo da vida nas mais diversas situações do cotidiano, está ligada a cosmologia, a religião, a economia, e ocorre de modos diferentes em cada cultura, como destaca a edição nº 43 de 1987 do *Mensageiro* “a escola é uma parte da educação dos brancos. É uma entre outras, das maneiras de educar as pessoas. A vida educa muito mais do que a escola” (p. 4). Assim, a instituição escolar exerce um papel específico entre os povos indígenas, ela deve adequar os currículos, materiais didáticos e calendários à cada localidade, para que se afaste do viés colonialista, e proporcione conhecimento sobre a sociedade com a qual interage. A figura 7 mostra alunos do professor indígena Leandro Felipe Aniká (etnia Karipuna de Oiapoque).



Figura 7: Alunos da etnia Karipuna de Oiapoque. Fonte: Foto Professor Leandro Felipe Aniká (2011)

Daí a inegável necessidade da condição de pertença à etnia desse educador, já que é detentor dos conhecimentos socioculturais e linguísticos fundamentais para garantir a educação diferenciada preconizada pela Constituição Federal de 1988. Assim, verificamos que além do conhecimento tradicional, a escola indígena precisa da participação da comunidade, do envolvimento dos caciques nas decisões importantes acerca do processo educativo, do calendário e gestão da escola. Segundo Gruppioni (2003)

[...] Parece haver um consenso no cenário indigenista nacional de que “escolas indígenas de qualidade só serão possíveis se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades (GRUPPIONI, p. 13, 2003).

O professor indígena é o único capaz de articular os conhecimentos que lhe são próprios (saberes locais), com um conhecimento secundário (saberes universais), a partir de uma capacitação específica nos cursos de formação, que alinhe esses conhecimentos de maneira que seja possível a construção de novas metodologias de ensino, currículos e a própria gerência da escola, como é o caso da Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap, a qual será abordada mais adiante. Para Secchi (2012) é nos cursos de formação que se define as condições para o exercício do controle sobre a instituição escolar, e a organização dos conhecimentos necessários a educação diferenciada.

É justamente por isso que os cursos de formação de professores indígenas devem ser numa perspectiva intercultural, para que dê conta de um diálogo simétrico entre indígenas e não indígenas, pensando e repensando uma educação escolar indígena que esteja plenamente conectada as demandas das respectivas comunidades. Essa formação específica está prevista na legislação, garantindo, inclusive, que os professores indígenas tenham essa formação “em serviço”, isto é, ao mesmo tempo em que atua em sala de aula, e simultaneamente à sua formação básica (GRUPPIONI, 2003). Desse modo,

[...] Esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes

permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas (GRUPPIONI, p. 14, 2003).

Como destaca o autor, o professor indígena exerce um papel para além da sala de aula. Ele atua como mediador, como representante do povo para diversas situações na sociedade nacional. Daí o surgimento das organizações de professores indígenas em todo Brasil, a exemplo da Opimo, que hoje se tornou a organização mais atuante na causa indígena do estado, conseguindo avanços significativos para a inserção de indígenas no ensino superior e mudanças nas escolas indígenas de Oiapoque-AP.

A Opimo reconhece o importante papel do Núcleo de Educação Indígena (NEI), ligado a SEED, que foi criado por meio da Portaria nº966/1990. O núcleo tinha como objetivo principal materializar a garantia legal quanto ao uso da língua materna nas escolas indígenas, a valorização do professor indígena e o resgate de suas culturas garantidos pela legislação nacional. Mas apenas em 2008 foram definidas as competências do NEI, entre elas estão a elaboração e implementação de propostas de planos, programas e projetos relativos a educação indígena e a implementação de propostas curriculares e pedagógicas, de acordo com a legislação (BASTOS; ALMEIDA, 2017).

Como já abordado na seção anterior, a formação de professores indígenas de Oiapoque contou com experiências proporcionadas pelo Cimi e, posteriormente, pelo NEI/SEED-AP. As duas primeiras formações foram articuladas pelo Cimi, a primeira ocorreu em 1986, para indígenas das etnias Karipuna e Galibi Marworno, os quais seriam habilitados para lecionar da 1ª a 4ª séries e a segunda, em 1990, um curso de Magistério para professores que já haviam concluído o ensino fundamental. Tal formação abrangeu 13 indígenas das etnias Karipuna e Galibi Marworno que se formaram em 1995. A formação pelo NEI/SEED-AP aconteceu em 2003, na aldeia Manga, com a participação de 120 indígenas de todas as etnias de Oiapoque. Essa formação durou apenas 4 meses, e considerada insuficiente para alguns professores (SANTOS, 2012).

O problema dessas formações consistia na falta de qualificação do professor indígena elaboração de currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, e na não habilitação para desenvolver metodologias pedagógicas que se adequem a realidade de cada etnia, tampouco capacitação para elaboração dos materiais didáticos. Esses 120 professores formados pelo NEI/SEED-AP foram os primeiros professores indígenas a

ingressar na carreira docente nas escolas indígenas de Oiapoque, por meio de concurso público específico que aconteceu em 2006.

O concurso estabelecia como critério o Ensino médio concluído em instituição de ensino oficial reconhecida pelo Ministério da Educação ou Conselho Estadual de Educação, com habilitação em Magistério, e ser falante da língua materna de sua etnia e do português. Foram 165 vagas distribuídas para as etnias Galibi do Oiapoque, Galibi Marworno, Apalai/wayana, Tiriyo/kaxuyana, Palikur, Karipuna e Wajãpi. Antes desse concurso, os professores atuantes nas escolas indígenas eram apenas professores de fora (não indígenas), o que resultava em uma educação muito precária, e caminhando para a perda das línguas maternas e cultura indígena. Os professores não se adaptavam a realidade local, e seguiam os conteúdos gerais da Secretaria Estadual de Educação, com mesmos materiais didáticos das escolas não indígenas.

Com o ingresso desses novos professores indígenas a realidade começou a mudar. No entanto, o quadro de professores indígenas era apenas para as séries iniciais, e quando esse aluno passava para a quinta série o problema retornava, pois, os docentes em sua maioria são não índios, e traziam para a sala de aula uma realidade que não era deles, e continuavam usando currículo e materiais enviados pela SEED. De acordo com Nara Aniká dos Santos (2012)¹⁹.

Os professores indígenas para assumirem todo o Ensino Fundamental e o Médio precisariam de uma formação no Ensino Superior. As reivindicações foram iniciadas em 2003, através do grupo de trabalho formado por indígenas e não indígenas envolvidos na causa, com objetivo de discutir e propor medidas que garantam o acesso de indígenas ao Ensino Superior. Desde o ano de 2007 o curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena é ofertado pela Universidade Federal do Amapá que tem como objetivo “Assegurar a formação de professores indígenas para a Educação Básica”. O curso inclui professores das etnias do Amapá e Norte do Pará (SANTOS, 2012, p. 8).

Com essa nova realidade na educação escolar indígena, a Opimo passa a articular com a Unifap o ingresso da primeira turma de alunos indígenas no Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena, sobretudo aqueles que já atuavam nas escolas. Com o curso, a escola indígena em Oiapoque ganhou, paulatinamente, uma nova cara. Mesmo que por meio de contratos, professores indígenas foram assumindo também as séries seguintes, inclusive o ensino médio das escolas de suas aldeias.

¹⁹ Indígena da etnia Karipuna, graduada em Licenciatura em Educação Escolar Indígena com ênfase em Ciências Humanas, pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP.

2.3 A Licenciatura Intercultural Indígena (CLII)/Campus Binacional-UNIFAP

Atualmente, existe duas formas dos povos indígenas de Oiapoque ingressarem no ensino superior no Estado do Amapá: por meio das políticas afirmativas de cotas (em qualquer graduação) ou o curso específico para formação de professores indígenas, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá, campus Binacional. Um significativo número de indígenas acaba migrando para a cidade de Oiapoque todos os anos para ingressar no ensino superior, parte deles se deslocam também para a capital Macapá, para estudarem nas universidades estadual e federal. Concorde-se que o viés de maior formação superior indígena é o CLII, o qual abre vagas para 80 alunos indígenas a cada 2 anos. De acordo com Melo (2013)

Os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas têm sido as principais formas de acesso ao ensino superior juntamente com a reserva de vagas. Todavia, as Licenciaturas Interculturais se diferenciam pelo apoio e disponibilidade de financiamento, de alimentação, alojamento e transporte, fatores essenciais para a permanência dos estudantes. Ao tratarmos de políticas de inclusão, reserva de vagas e Ações afirmativas, percebemos a dimensão e complexidade do tema, que envolve desde a necessidade de acesso diferenciado, apoio à permanência, e principalmente, embates epistemológicos (MELO, 2013, p. 125).

Com esse posicionamento da autora, verificamos que o acesso ao ensino superior por meio da Licenciatura intercultural é significativo não só em Oiapoque, mas também para os povos indígenas de todo Brasil. Para além do quantitativo de vagas, esses cursos dão suporte específico para os indígenas, como auxílios à internet, alimentação, bolsas de estudos para garantir a permanência na cidade nos períodos de aulas, entre outros. A reserva de vagas aos cotistas não garante as necessidades específicas do aluno indígena durante o curso, bem como não segue um calendário diferenciado que atenda às suas demandas.

O CLII foi implementado em 2007, com o nome de Curso de Educação Escolar Indígena (CEEI), para atender indígenas do Amapá e Norte do Pará. O objetivo geral do curso é formar em nível da educação superior e do ensino médio, docentes e gestores indígenas para atuarem na Educação Escolar Indígena (PPC, 2019), os quais saem habilitados para lecionar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O curso foi resultado de várias reivindicações do movimento indígena de Oiapoque, que iniciaram em 2002, e intensificaram-se com a criação da Opimo em 2005. As exigências partiram de um contexto em que outras licenciaturas interculturais estavam sendo criadas no Brasil, no intuito de formar professores na perspectiva intercultural e

que pudessem mudar a escola existente nas aldeias. A exemplo de uma das primeiras, a Licenciatura em Pedagogia Intercultural para formação de professores indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que teve início ainda em 2001. De acordo com o PPC do curso, este, busca desde sua implantação

[...] formar mais que professores, mas sim, educadores interculturais (considerando a Educação em espaços escolares e espaços não escolares), atentos à realidade de seus respectivos povos e comunidades, que possam intervir em suas realidades de modo a valorizar a cultura tradicional sem perder de vista a compreensão de saberes ocidentais que subsidiam todo o sistema formal de educação escolar e sustentam as lógicas de funcionamento da sociedade envolvente (PPC, 2016, p. 14).

A perspectiva do curso está pautada na Interculturalidade e no objetivo de possibilitar os professores à construção de um projeto político-pedagógico que valorize, fortaleça e se adeque às características específicas de cada comunidade, assim como na capacidade da construção de uma gestão escolar que reconheça os etnoconhecimentos. Foi nesse sentido, que as demais licenciaturas interculturais foram sendo implantadas na sequência. Como é o caso do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena–Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados, criado para formação superior específica de professores indígenas Guarani e Kaiowá, em 2002, o curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Kaingang e Xokleng da UFSC no ano de 2006, e o CLII da Unifap em 2007. Mas o que vem a ser um curso intercultural? Para Apolinário (2015)

São propostas educacionais que reconhecem as diferenças culturais e étnicas dos indivíduos. É uma outra modalidade de pensar o currículo inserindo novas abordagens sobre questões étnicas, possibilitando o desenvolvimento de temáticas que permitam o contraponto a práticas tradicionais pedagógicas que privilegiam apenas conceitos e temas eurocêntricos que terminam por excluir as alteridades (APOLINÁRIO, 2015, p. 132).

Assim, as licenciaturas interculturais têm como premissa a educação intercultural, porque por meio dela os professores em formação desenvolverão a capacidade de comunicar-se com os indivíduos de culturas e etnicidades diferentes, possibilitando a articulação dos saberes necessários a prática escolar. A interculturalidade é importante ainda para aprimorar no docente a visão da escola indígena com papel específico que ela deve exercer dentro das comunidades indígenas. Como constata Gruppioni (2003) ao afirmar que

[...] A temática da formação de professores indígenas ganhou força dentro da pauta de atuação do movimento indígena no País, à medida que se percebe sua

importância para a transformação das escolas indígenas, de modo que elas possam cumprir um papel em favor do futuro dessas comunidades (GRUPPIONI, p. 15, 2003).

A proposta do CLII surgiu exatamente com esse intuito, de trazer um novo compromisso da educação escolar indígena, o de preservar/reafirmar a cultura das etnias indígenas do Amapá e Norte do Pará e resgatar as línguas maternas que estavam entrando em desuso em muitas comunidades. A intenção inicial do curso (primeira turma de 2007), era capacitar os professores que já atuavam nas escolas indígenas com formações iniciais. Depois de 10 anos, o curso deixou de ser “para” professores e se tornou um curso de formação de professores indígenas, professores pesquisadores. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (2019)

Esta Licenciatura Intercultural contribui para a formação de professores pesquisadores capazes de compreender seus contextos locais/regionais e intervir com autonomia no desenvolvimento de projetos, pesquisas, estudos e ações direcionadas à educação escolar, mas também relacionadas com o contexto indígena nacional (PPC, 2019, p. 8).

É importante destacar que as Licenciaturas interculturais têm seguido essa orientação no Brasil, o de formar professores pesquisadores, com a capacidade de lecionar, gerir e também pensar e refletir criticamente sua própria formação. No CLII, está inclusive como um dos objetivos do PPC “formar professores pesquisadores para serem atores protagonistas das transformações da própria realidade”. O curso prepara ainda os professores para serem os autores e produtores de seus próprios materiais didáticos e pedagógicos, observando cada cultura, e subsidia esse profissional à construção de currículos, metodologias, a pensar formas de avaliação e gestão escolar. Para Gruppioni (2003)

É dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico (GRUPPIONI, p. 14, 2003).

Além das habilidades já citadas, o professor indígena terá a tarefa de articular os conhecimentos de fora (sociedade não indígena) e os conhecimentos próprios de sua comunidade. Daí a necessidade das licenciaturas interculturais pensarem um perfil pesquisador para esse docente, é no sentido dele ter independência de selecionar os conteúdos pertinentes a sua etnia, de saber dialogar com as lideranças locais sobre as tradições que devem incorporar o ensino, e sobretudo, o processo decisório sobre os

calendários escolares, que apesar de ainda seguirem aqueles enviados pela SEED, os professores já conseguem dar algumas sugestões, como aponta Nara Aniká dos Santos

Atualmente o calendário escolar segue recomendações da Secretaria de Estado de Educação, dividido por bimestre, feriados nacionais e comunitários, recesso escolar, sábados letivos, totalizando duzentos dias letivos, baseado no calendário nacional. Este calendário foi pensado primeiramente pela direção da escola, sendo feitas, mesmo que timidamente, algumas alterações por parte dos professores, e finalmente por sugestão dos mesmos, um esclarecimento ao cacique e conselheiros sobre a importância de ter um calendário diferenciado.

É o que também ressalta o professor indígena Júlio Kamêr R. Apinajé²⁰ (2017)

Os professores, e toda equipe administrativa escolar, supervisão indígena e diretoria regionais na área da educação são regidos pela legislação e não podem desobedecer a norma, assim os servidores desta educação que servem a educação indígena apenas reproduzem o que já existe, mesmo assim afirmam que é uma educação bilíngue ou intercultural, mas de fato nada acontece na realidade. [...] É uma maneira de alegar que a sociedade indígena não tem sua organização própria ou leis próprias (APINAJÉ, 2017, p. 79).

Apesar de ainda ser uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas, a utilização de calendário específico e diferenciado, aos poucos os professores vão conseguindo construir novas propostas, à medida que vão ganhando espaço na educação básica das escolas indígenas. Como vimos na fala do professor Apinajé (2017), não só em Oiapoque, mas em outros estados também apesar da licenciatura intercultural, a mudança nos calendários caminha em passos lentos. Em Oiapoque, o CLII proporcionou a inserção de duas importantes disciplinas no currículo das escolas indígenas no Amapá: a disciplina de Língua Materna e a disciplina Cultura Indígena, ambas trabalhadas no decorrer do curso.

A preparação do professor no CLII se dá em duas fases distintas. A primeira se dá com a Base Comum do curso, onde estão as disciplinas de conhecimentos introdutórios e obrigatórias a todos os discentes, a segunda é a Base Específica, onde habilita o professor em uma das três áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas ou Ciências Exatas e da natureza. A área específica o discente escolhe ao final do 3º semestre do curso. Dentro da estrutura curricular tem ainda mais dois núcleos, um de Práticas Pedagógicas, onde o discente vai desenvolver metodologias de prática docente, e um núcleo Complementar, no qual ele realiza os Estágios Supervisionados nas escolas, atividades de extensão e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

²⁰ Professor na escola Tekator da aldeia Mariazinha/TI Apinajé, egresso do Curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da mesma instituição.)

O CLII possui também grupos de pesquisas cadastrados e certificados no CNPq, nos quais os discentes desenvolvem pesquisas e projetos relativos as três áreas do conhecimento ofertadas pelo curso. São quatro núcleos: (1) Núcleo de Estudos de Línguas Indígenas; (2) Núcleo Kusuvwi de Estudos Palikur Arukwayene; (3) Núcleo de Estudos e Pesquisas Indígenas e (4) Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural em Ciências da Natureza e Matemática.

Uma questão importante de frisar é são as ações de apoio ao discente realizadas pelo curso. O CLII disponibiliza acesso a biblioteca, rede de internet, bem como bolsas e auxílios. O PPC (2019) cita que as bolsas e auxílios aos estudantes são essenciais para a permanência dos mesmos no curso, tendo em vista que precisam se deslocar de suas aldeias e custear a permanência em Oiapoque durante as disciplinas. O PPC (2019) destaca ainda que o que de fato viabiliza a permanência desses estudantes é o Programa das Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)²¹, que financia o curso desde sua implantação.

É indiscutível que a Licenciatura intercultural tem um grande compromisso com a formação mais perto do ideal para o professor indígena, e que se papel tem refletido diretamente nas escolas indígenas do Estado. Mas é importante lembrar sobre as produções acadêmicas trazidas pelo curso, pois tendo como um dos objetivos a formação de professores capazes de serem autores dos seus próprios materiais didáticos, não seria tão interessante a produção de materiais acadêmicos que não chegariam até as escolas das aldeias. Tal crítica já se faz presente em algumas produções não indígenas, como os autores que afirmam que

[...] Entre as dificuldades para a produção de materiais didáticos, destacamos ainda a pouca experiência dos professores indígenas para esse tipo de trabalho. Responsabilizamos, nesse caso, os cursos de formação de professores indígenas, pois, não raro, os poucos materiais produzidos apenas apresentam “trajetórias acadêmicas”, que mais servem para os organizadores não-indígenas, que se beneficiam da política acadêmica produtivista. Nesse sentido, a crítica que se faz a esses materiais é com relação a pouca aplicabilidade deles como materiais didáticos, pois mesmo aqueles produzidos com boas intenções (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 109).

A crítica é na verdade uma reflexão do excesso de academicismo das universidades, que por vezes acabam por transmitir essa tendência às licenciaturas interculturais. Contudo, diferentemente das outras graduações, o discente deve sair com

²¹ PROLIND é um programa realizado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de apoiar financeiramente cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas interculturais (Portal do MEC, 2022).

habilidades necessárias para atuação e mudança de perspectiva das escolas indígenas, as quais já possuem enraizadas culturas colonialistas de educação. O professor indígena deve então ter a capacidade de refletir essa escola e repensá-la em um modelo de fato indígena, e jamais ser um professor reprodutor de conteúdo das secretarias de estado e município. Santos (2012), discute a situação das escolas da aldeia do Manga (Karipuna) e destaca essa missão do “repensar a escola”

Atualmente na comunidade Manga a maioria das famílias tem acesso as novas tecnologias, como por exemplo, a televisão e a internet, em função da distribuição de energia elétrica, esse acesso influencia na forma de agir e pensar das pessoas. Esse processo de absorver novos aspectos culturais, muitas vezes é responsável pelas mudanças relevantes que a comunidade enfrenta e que cabe a escola o papel em revitalizar a cultura, ou seja, não deixar que o aluno esqueça suas origens. (SANTOS, 2012, p. 9)

O irreversível contato das sociedades indígenas de Oiapoque com os não indígenas resultou na assimilação de novos elementos nas aldeias, como uso de eletrônicos e o acesso à internet. Tal situação traz como consequência um maior interesse dos mais jovens pelas “novidades de fora”, cabendo a escola, por meio do professor e gestor, o compromisso de não deixarem tais interferências refletirem em um desinteresse pela própria cultura.

De acordo com os dados obtidos no NEI-SEED, a cultura e a língua vem sendo revitalizadas nos últimos anos, por meio das disciplinas “Cultura Indígena” e “Língua Materna”, disciplinas aprovadas pela SEED e que constam na grade curricular das escolas indígenas. Para o trabalho do professor indígena com as referidas disciplinas, o CLII tem contribuído significativamente, uma vez que mostra ao professor como trabalhar a língua e a cultura na sua comunidade (NEI-SEED, 2019).

Cabe destacar que as mudanças nas escolas indígenas de Oiapoque têm resultado num maior interesse dos jovens em mudar-se para a cidade, sobretudo para Oiapoque, com a perspectiva de estudar e se profissionalizar. O trabalho de Venâncio Pereira (2020) trouxe importantes dados sobre isso. O gráfico (figura 8) mostra o percentual de alunos que estudam em Oiapoque, e que pretendem retornar.

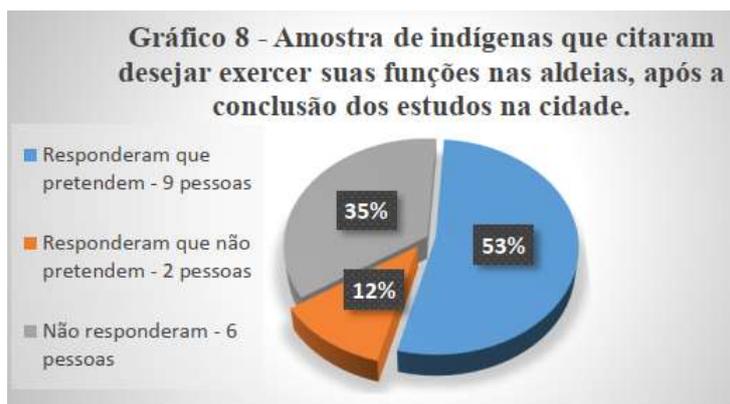


Figura 8: Fonte: Venâncio Pereira (2020).

De acordo com os dados do trabalho acima, mais da metade dos jovens entrevistados, e que estão em Oiapoque para estudar, tem a intenção de retornarem às suas aldeias para exercerem suas profissões depois de formados. Esse é um indício ainda tímido do resgate pelo interesse em suas culturas, apesar de todos os atrativos que uma cidade fronteiriça oferece.

Neste sentido, podemos verificar que a escola está tomando um novo caminho, mesmo que devagar. Ainda há muito o que se fazer, como aponta a Opimo, mas iniciativas como a Licenciatura intercultural e a relutante ação do movimento indígena tem trazido novos contornos para a educação escolar indígena na região.

Embora a Opimo reconheça a importância do CLII na formação de professores indígenas, bem como seu preparo para as transformações que a escola indígena ainda precisa, esta reivindica o fato da Licenciatura intercultural formar o professor em uma das três áreas do conhecimento: Linguagem e Códigos (língua materna e portuguesa, artes e cultura); Ciências exatas e Natureza (Biologia, Química, Física, Matemática); Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Ou seja, a licenciatura não forma o professor em uma disciplina específica, não forma o professor em matemática, ou física, forma nas ciências exatas e natureza, por exemplo.

Com isso, esses professores ao final do curso acabam tendo que procurar especializações para atuar na área desejada. É por essa razão que atualmente a organização luta para que a Unifap ofereça especializações em áreas específicas para esses professores já formados na licenciatura intercultural, para que possam atuar na disciplina que escolherem (NEI-SEED, 2019). No entanto, cabe refletirmos que esse perfil de professor indígena reivindicado pelo movimento é apenas para o enquadramento em concursos públicos, não se tem uma proposta de alinhamento do CLII para que haja essa formação específica comprometida com a educação intercultural.

Mas o ponto central das preocupações da Opimo está na impossibilidade da atuação imediata desse docente indígena logo após sua formação no CLII. A organização atribui o problema do número insuficiente de professores aptos à docência em disciplinas específicas à própria estrutura do CLII, que não forma professores para a atuação da 5ª a 8ª série e Ensino Médio, ocasionando o crescente número de professores não indígenas atuando pelo Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena (SOMEI).

O Somei é um atendimento do Estado do Amapá às reivindicações dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Foi criado entre 2006 e 2007, por meio do Núcleo de Educação Indígena (NEI), que é vinculado à Secretaria de Estado da educação (SEED). Os professores do Somei atuam no Oiapoque, Pedra Branca do Amapari e no Parque Indígena do Tumucumaque (FERREIRA, 2017).

Atualmente, a principal pauta da Opimo é a formação específica, para depois de formados, exigirem do governo processo seletivo específico para atuação em todos os segmentos da Educação Básica nas escolas indígenas (ensino infantil, fundamental e médio). É importante observar que existe uma grande carência de professores indígenas formados em disciplinas específicas no Oiapoque, já que os professores indígenas atuantes do primeiro concurso foram formados em 2003, pela SEED, habilitados para lecionar apenas até o 5º ano do fundamental.

As escolas indígenas, a partir do 5º ano do fundamental e no Ensino Médio, funcionam por meio do Somei. Este Sistema é realizado por módulos com professores não indígenas enviados pela SEED para cumprirem a carga horária em 50 dias. Garcia e Bastos (2009) ressaltam que:

Os principais problemas da educação indígena no Oiapoque hoje, segundo as várias representações engendradas tanto pelas organizações indígenas, como pelos representantes estatais referem-se: aos problemas no funcionamento do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME); a presença de professores não indígenas atuando nas comunidades de 5ª a 8ª séries e ensino médio; a falta de capacitação dos professores não índios, como também dos professores indígenas; rotatividade dos professores; falta de estrutura física das escolas; inadimplência dos caixas escolares; falta de um acompanhamento maior da educação escolar indígena pela SEED e falta de um apoio maior da SEED no desenvolvimento do currículo e na preparação de material didático, cujo apoio maior, até agora, foi dado pelo CIMI (GARCIA; BASTOS, 2009, p. 11).

Dessa forma, as autoras apontam que apesar dos respaldos na legislação, a reivindicação por uma educação diferenciada continua a ser uma pauta do movimento de professores do Oiapoque. E aqui verificamos um contrassenso, pois a luta da Opimo por uma formação em disciplinas específicas, com o objetivo principal de ingressarem na

docência por meio de concursos, muda totalmente o perfil do professor indígena para atuação nas escolas interculturais, passa a ser uma formação similar àquela ofertada para os não indígenas das universidades do país, os quais já dispõem da política de cotas para o acesso de indígenas.

Se considerarmos a totalidade de escolas indígenas em todo Estado do Amapá (55 escolas), o município de Oiapoque apresenta o maior número (23 escolas indígenas) que atende alunos desde o ensino fundamental e médio até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o Núcleo de Educação Indígena (NEI), em 2017, só nesse município foram matriculados 2.873 alunos indígenas. Para atender toda essa demanda de alunos são apenas 139 professores indígenas efetivos e 66 professores do Contrato temporário com o Estado. Desse total, 10 professores não são indígenas (NEI-SEED, 2019).

A Opimo esclarece que os professores não indígenas encontram dificuldades quanto a língua e quanto aos processos próprios de aprendizagem dos indígenas, bem como na permanência nas aldeias. Para além dos entraves que o professor não indígena se depara, está a necessidade da atuação dos próprios indígenas na educação de seu povo, garantindo a preservação de suas culturas e modos próprios de educar (NEI-SEED, 2019).

O I Chamado dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará, que aconteceu entre os dias 18 e 22 de junho de 2018 na Universidade Federal do Amapá, organizado pela Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá (Apoinp) e com a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), foi palco de muitos debates em torno dessas inquietações sobre a forma que a Educação Escolar Indígena vem acontecendo nos últimos anos. De acordo com um dos gestores da Opimo²², a principal dificuldade apontada pelos indígenas é quanto a formação de professores indígenas para atuarem em suas escolas. A carência de professores formados tem feito o estado do Amapá a optar por levar professores não indígenas para as escolas das comunidades comprometendo o projeto de escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

²² Professor Gelson Galibi Marworno, vice-gestor da Opimo (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, este relatório teve como intuito demonstrar a importância do movimento indígena e, essencialmente, as organizações professores indígenas do país, para a reformulação da educação escolar indígena dentro do que garante a Constituição Federal de 1988. Como percebe-se ao longo do texto, a CF/88 foi um marco divisor para as políticas indigenistas do país, isto é, a educação escolar indígena que antecede sua promulgação é marcada por diretrizes e normativas de caráter protecionista, que orientam a assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional. No entanto, a partir da emergência do movimento indígena nos anos de 1970 esse modelo de educação para os povos indígenas começa a ser questionado, e a Educação Escolar Indígena surge como política pública pensado dentro do projeto da interculturalidade.

Como mostra as pautas do Jornal *Mensageiro* aqui indicadas, o Estatuto da Opimo, os PPC's do CLII de 2005 e 2019, os documentos do Cimi, bem como o conjunto de leis que foram sendo criadas/alteradas a partir de 1988, as relações do Estado e os povos indígenas apresentaram uma mudança significativa com a nova legislação indigenista, já que esta reconheceu às comunidades indígenas o direito à uma educação diferenciada, intercultural e bilingue, com a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem na educação escolar.

O Cimi, se mostrou um importante aliado e impulsionador do movimento indígena. No que se refere a educação escolar, esta organização, inspirada nos movimentos indígenas latino-americanos que buscavam a reformulação do regime político e reforma da educação, passou a articular as organizações de educadores indígenas do país em prol de uma escola específica e diferenciada, intercultural e bilingue. Como constata o Jornal *Mensageiro* e a própria Opimo, o Cimi iniciou este projeto de escola em Oiapoque-AP formando inicialmente os primeiros professores indígenas na década de 1990, que logo em seguida passaram a atuar nas escolas de suas respectivas aldeias.

Como mostra a legislação e os professores indígenas citados nessa pesquisa, a atuação do professor indígena é indispensável para o projeto de “escola indígena”, não se pensa em um modelo de escola indígena onde os professores e gestores sejam pessoas de fora, que não conhecem a educação da comunidade, suas tradições, crenças, língua e costumes. A perspectiva de uma escola diferenciada necessita da gerência da

comunidade, da participação dos caciques em todas as etapas do planejamento escolar. Conforme os autores indígenas locais, não há como se falar em escola indígena, se o calendário não for específico para cada povo, onde o currículo e os materiais didáticos são pensados apenas pelas secretarias de educação, sendo os mesmos utilizados nas escolas não indígenas.

É neste sentido que a Organização de Professores Indígenas de Oiapoque tem lutado, pois apesar da legislação garantir desde a década de 1988 o direito dos povos indígenas a uma escola de fato indígena (pensada e gerenciada) pelas comunidades indígenas) a realidade ainda é diferente. Existe carência quanto aos recursos disponíveis para essas instituições, a maioria dos professores atuantes são não indígenas, e apenas um concurso específico para provimento de professores indígenas foi realizado até o momento.

Quanto a formação de professores indígenas no Amapá, a implementação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do campus binacional da Unifap em 2007, tem a missão de suprir parte dessas necessidades citadas anteriormente. O curso assumiu o compromisso de proporcionar uma formação superior de professores indígenas numa perspectiva intercultural, capacitando o professor a repensar a educação escolar de suas respectivas comunidades, bem como a habilidade deste de refletir e propor metodologias, mudança nos currículos e produzir seus próprios materiais didáticos.

O CLII é conduzido na perspectiva intercultural e se propõe formar professores pesquisadores, no intuito de enraizar no campo acadêmico, mas também docente, a necessidade de discutir, repensar e criticar o modelo de educação escolar ainda vigente nas comunidades indígenas e, principalmente, de formar professores capazes de gerir escolas, elaborar currículos e produzirem seus próprios materiais didáticos.

Em Oiapoque, o papel do CLII tem refletido diretamente nas escolas indígenas. O curso foi responsável por inserir duas importantes disciplinas no currículo das escolas indígenas do Estado: Língua Materna e Cultura Indígena, ambas aprovadas pela SEED e trabalhadas regularmente no ano letivo escolar. Tais disciplinas são ofertadas durante o CLII e prepara o professor para lecioná-las, fazendo-o refletir sobre a necessidade de discutir em sua comunidade o que se trabalhar, bem como pensar metodologias e a produção dos materiais didáticos.

Apesar das melhorias no que se refere a formação de professores e, conseqüentemente a educação escolar em Oiapoque, a Opimo chama a atenção para demandas novas do curso, como por exemplo, abrir vaga para disciplinas específicas,

possibilitando o professor atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio, onde quem atua hoje são os professores do Somei, em sua maioria não indígenas. No entanto, como já mencionado, esse perfil de curso sugerido pelo movimento de professores não está reforçando a perspectiva de uma educação escolar para indígenas, pelo contrário, aproxima a formação de professores indígenas aos moldes das licenciaturas não indígenas, que capacitam o docente para as escolas dos contextos urbanos. Tais pautas ainda são tímidas e não tiveram força nas discussões realizadas junto ao NEI/SEED e Unifap. Mas, cabe ressaltar que tal problemática, necessita pode ser campo de novas pesquisas sobre essa organização.

Assim, este trabalho aponta que apesar dos esforços do movimento de professores indígenas e das garantias previstas na legislação indigenista do país, as escolas das terras indígenas são ainda pensadas pela sociedade não indígena, evidenciando as poucas alterações das relações do Estado e os povos indígenas, uma vez que ainda prevalece as decisões do MEC quanto ao tipo de Educação que será ofertada nas comunidades indígenas. Mas a exemplo do CLII, as universidades em conjunto com os povos indígenas têm buscado, mesmo que a passos lentos, a melhoria das escolas indígenas e o cumprimento das garantias legais.

FONTES DOCUMENTAIS

SANTOS, Nara Aniká dos. A educação escolar indígena entre os Karipuna: história e perspectivas da Aldeia Manga. 2012. Artigo de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena com ênfase em Ciências Humanas, pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de dezembro de 1988. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3/1999- CNE.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5/2012- CNE.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2015- CNE.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi). Por uma Educação Descolonial e Libertadora: Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Pesquisa e levantamento de dados regionais do Cimi. Brasília-DF, 2014.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi). Plano Pastoral. Brasília-DF, 2009.

ESTATUTO DA OPIMO. Organização dos Professores Indígenas de Oiapoque (2019).

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 091/2014- CEE/AP.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Lei nº. 0984, de 19 de abril de 2006. Cria o cargo de provimento efetivo de Professor de Ensino Indígena, no quadro de pessoal civil do Estado do Amapá, e dá outras providências.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Edital nº. 001/06/SEED/AP.

JORNAL MENSAGEIRO. Disponível em: www.armazemmemoria.com.br/centros-indigena. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018. Edições de 1979, 1980, 1981, 1985, 1987 e 1988.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Fundamental. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena / organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília, 2002.
- Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ. FLORIANÓPOLIS/SC, 2014.
- Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2016.
- Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Escolar Indígena. Universidade Federal do Amapá, Macapá/AP, 2005.
- Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Universidade Federal do Amapá. Oiapoque-AP, 2019.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FOTOGRAFIAS DO PROFESSOR LEANDRO FELIPE ANIKÁ, Oiapoque-AP, 2011.

REFERÊNCIAS

- APINAJÉ, Júlio Kamêr R. Processo de Educação Intercultural: possíveis reflexões. IN: Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político/ Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.). Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.
- APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Formação de Professores na Licenciatura Intercultural Indígena: povo Potiguara e as disciplinas de história. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan.-jun., 2015.
- ASSIS, Eneida Corrêa de. Escola indígena, uma Frente Ideológica? - Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UnB, Brasília, 1981.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. IN: Poutignat, Philippe. Teorias da etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BATALLA, G. Bonfil. “El pensamiento político de los índios em América Latina”. IN: Anuário Antropológico. Brasília: UNB, 1980.
- BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. Educação Escolar Indígena no Oiapoque nos anos do Regime Militar: dialogando com as fontes documentais. XXVII Simpósio Nacional de história da ANPUH: conhecimento histórico e diálogo social. Natal – RN, 22 a 26 de julho de 2013.
- BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Acesso de Indígenas ao Ensino Superior e a Construção do Curso de Licenciatura Indígena em

Educação no Amapá (2002-2007). IN: SARDINHA, Antonio Carlos; TENÓRIO, Adriana; REIS, Marcos Vinicius de Freitas (org.). Repensar diversidades e o campo da educação: (re) leituras e abordagens contemporâneas. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2016, pp. 174-191.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito; ALMEIDA, Simone Garcia. Educação Escolar Indígena no Oiapoque/Amapá: políticas públicas e representações sociais. IN: Zaparoli, Witembergue Gomes (Org.) Caminhos e encontros na educação de indígenas / Witembergue Gomes Zaparoli – Imperatriz: Ethos, 2017.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. “Educação – a escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho”: o Cimi no processo de escolarização dos povos indígenas do Oiapoque/AP (1974-1986). IN: LOBATO, Sidney (org.). Igreja e trabalhadores na Amazônia setentrional. Rio Branco: Nepan, 2018.

BERTELY, M. Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. México – DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007. 92 p.

BRITO, Edson Machado de. A educação Karipuna do Amapá no contexto da Educação Escolar Indígena diferenciada na Aldeia do Espírito Santo. Tese de doutorado da Pontificia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2012.

BRITO, Edson Machado de. Os Karipuna do Amapá e a educação: tensões sociais e resistência na fronteira com a Guiana Francesa. XXVII Simpósio Nacional de história da ANPUH: conhecimento histórico e diálogo social. Natal – RN, 22 a 26 de julho de 2013.

CAMPOS, L. Ciudadanía y derechos sociales en América Latina frente a las transformaciones neoliberales. ¿Qué hacer? **Textos e Debates**. Boa Vista, n.33, p. 7-16, 2019.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. A Imprensa na História do Brasil. São Paulo: Contexto, EDUSP, 1988.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

COSTA, Risonete Santiago. Educação Escolar Indígena em uma escola do Oiapoque. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

DAVALOS, P. Movimientos Indígenas en América Latina: el derecho a la palabra. In: Pueblos Indígenas, Estado y Democracia. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 17-33.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Organizações Indígenas no Amazonas e a Luta por Educação Escolar. VII Congresso Brasileiro de História da Educação: UFMT, 2013.

FERREIRA, Pollianna Pimentel. Movimento Educacional Indígena no Brasil e seu desdobramento no Amapá (1988-2002): Caminhos e Descaminhos. Anais do III Encontro de Discentes de História da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Macapá- AP, 22, 23, 24 e 25 de agosto de 2017. Fundação Nacional do Índio, 2018. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Farjado. Povos Indígenas no Amapá e norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, onde vivem e o que pensam? São Paulo: IEPÉ, 2003.

GARCIA, Simone Pereira; BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. Representações sociais na História recente dos povos indígenas do Oiapoque/AP. PRACS: **Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, nº 2, 2009.

GARFIELD, Seth; COLLEGE, Bowdoin. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 15-42. 2000.

GONH, M, G. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n47. p. 333-361, 2011.

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

LARAIA, Roque de Barros. “Novas tendências do Indigenismo brasileiro”. IN: Anuário Antropológico. Brasília: UNB, 1984.

LOPEZ, L. E. Interculturalidad, educación y política em América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. In: LOPEZ, L. E. (Ed.). **Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas**. Bolivia: FUNPROEIB, Andes/PLURAL, 2009. p. 129-218.

LUCA, Tânia Regina de. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. IN: Fontes históricas / Carla Bassanezi Pinsky, (organizadora), 2.ed., São Paulo: Contexto, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHACA, G.; LÓPEZ, L. E. El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en bolivia. Sistematización de una experiencia em desarrollo. Bolivia: Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos - Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007. 81 p.

MACIEL, Rosali Gomes Araújo. Mestrado profissional: desenvolvimento pessoal e profissional. RBPG, **Estudos**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 461 - 487, julho de 2012.

MELO, Clarissa Rocha. A experiência no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: Século XXI, **Revista de Ciências Sociais**, v.3, nº1, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). **Coleção Educação em foco**. Série educação, história e cultura. São Paulo: Paulinas, 2012.

NEWMAN, David. Borders and bordering: towards an interdisciplinary dialogue. *European Journal of Social Theory*, v. 9, p. 171-186, 2006.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA (NEI). Secretaria Estadual de Educação (SEED), 2018.

OLIVEIRA, Jardilina Louro de. Discutindo o curso em Educação Escolar Indígena da UNIFAP: reflexões sobre a formação de professores indígenas no Amapá (2007-2013). Trabalho de Conclusão de Curso da História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá-AP, 2016.

PEREIRA, Venâncio Guedes. Fronteiras entre a etnicidade e a nacionalidade: as vivências dos indígenas urbanos e em contexto urbano da cidade de Oiapoque. 2020. 124 f. Relatório técnico-científico (Mestrado em Estudos de Fronteira) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Fronteira, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica**. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov., 2001.

REPETTO, M. O conceito de Interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. *Textos e Debates*. Boa Vista, n.33, p. 69-88, 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da CAPES. *RBPG*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

SCOTT, MAINWARING. Igreja Católica e política no Brasil, 1916-1985. São Paulo. Brasiliense, 2004.

SECCHI, Darci. A formação de professores indígenas para a diversidade. Cuiabá: *Revista de Educação Pública*, v.21, nº 46, 2012.

SILVA, Reginaldo Gomes da. Educação Escolar na Fronteira do Brasil entre os Karipuna e Galibi Marworno: da assimilação à autonomia. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*: São Paulo, 2011.

SILVA, Reginaldo Gomes da. Do povo indígena, pelo povo indígena, para o povo indígena: na fronteira da Escola Indígena Karipuna e Galibi Marworno, nos municípios de Oiapoque (1975-2010). Dissertação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2013.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, 1999, p. 62-75.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andrébio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. IN: **Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político**/ Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.). Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

TASSINARI, Maria Antonela Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. Leal (Orgs). **Antropologia, História e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir; re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b.

ANEXO
ESTATUTO DA OPIMO (2019)

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE – OPIMO

ESTATUTO

CAPÍTULO I DA ORGANIZAÇÃO

Art. 1º - A Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque – OPIMO, é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e sem vínculo com partidos políticos ou credos religiosos, com tempo indeterminado de existência, com sede e foro, na aldeia Manga, Terra indígena Uaçá, Município de Oiapoque-AP, e se regerá pelo presente Estatuto.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS e OBJETIVOS

Art. 2º - Constituem princípios da OPIMO que:

- I. A educação das crianças e até o funcionamento das escolas são de responsabilidade primeira das comunidades representadas por seus caciques;
- II. Os professores e sua organização OPIMO cumprirão as suas tarefas e seus objetivos em estreita ligação com suas comunidades e caciques, para que participem diretamente das resoluções que dizem respeito à condução escolar nas aldeias;
- III. As comunidades e os caciques são participantes ativos e fiscais para que a programação escolar esteja de acordo com as comunidades, com o currículo e com seu planejamento.

Art. 3º A OPIMO tem como objetivos:

- I. Promover e defender a educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas do município de Oiapoque, no Estado do Amapá, conforme os princípios e fundamentos básicos contidos na legislação brasileira;
- II. Promover a união e o intercâmbio entre os povos indígenas do município de Oiapoque, povos do Estado do Amapá e do Parque de Tumucumaque.
- III. Garantir a implementação do Currículo de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas indígenas: Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur e Galibi Kalinã;
- IV. Construir subsídios que possam auxiliar na implementação do Currículo;
- V. Articular junto ao Poder Público a Formação continuada dos professores indígenas;
- VI. Gestionar para que se garanta assessoramento didático-pedagógico regular aos professores indígenas;
- VII. Promover a participação da OPIMO na discussão, elaboração de políticas, programas, projetos educacionais referentes à educação escolar indígena, do município de Oiapoque;
- VIII. Participar ativamente das discussões junto as instituições de ensino superior para a implantação de novos cursos técnicos e superior e a implementação dos já existentes;
- IX. Promover a participação junto as instituições governamentais nas discussões, elaboração de editais e nos processos seletivos de profissionais indígenas da educação;
- X. Respeitar as decisões emanadas das comunidades indígenas no que diz respeito à educação;
- XI. Estimular e apoiar a autonomia cultural, econômica e social dos Povos Indígenas.

Art. 4º - Para realizar seus objetivos a OPIMO poderá firmar convênios e parcerias e assessorias técnicas, com instituições científicas, ecológicas, de ensino e pesquisa, bem como com o governo federal, estadual e municipal ou qualquer órgão público ou privado, com a prévia anuência das comunidades.

CAPÍTULO III

DOS SÓCIOS

Art. 5º - São sócios da OPIMO:

- I. Os professores (as) indígenas que atuam nas aldeias do município de Oiapoque e os que ainda estão em formação em licenciatura plena;
- II. Os professores (as) não indígenas casados com indígenas que residem nas aldeias e que tenham dado prova de bom desempenho profissional e respeito aos costumes indígenas;
- III. Os professores indígenas que não moram nas aldeias, mas que desenvolvem trabalho de educação para as mesmas.

Art. 6º – A inscrição na OPIMO será feita mediante preenchimento de ficha de inscrição e pagamento de mensalidade.

Art. 7º – Os membros terão o direito e dever de zelar pelos objetivos da organização e manter sua mensalidade em dia.

Art. 8º – Cada membro receberá uma carteira de identificação de sócio da organização.

Art. 9º – Os sócios não respondem individuais, solidária ou subsidiariamente pelas obrigações sociais da OPIMO.

Art. 10 – O associado só poderá se desligar após 2 anos de contribuição e através de requerimento escrito, dirigido a Diretoria Executiva.

Parágrafo único: Após o seu desligamento o sócio em hipótese alguma terá o direito ao ressarcimento das mensalidades pagas a OPIMO;

CAPÍTULO IV

DA ESTRUTURA ORGANIZATIVA

Art. 11 - A OPIMO será constituída pelos seguintes órgãos:

- I. Assembleia Geral;
- II. Coordenação Geral;
- III. Diretoria Executiva;
- IV. Conselho Fiscal.

Art. 12 - A Assembleia geral é composta por todos os membros da OPIMO.

Art. 13 - Compete à Assembleia Geral, como instância soberana da entidade:

- I. Elaborar Programas e Planos de Trabalho;
- II. Eleger os membros da Diretoria Executiva, do Conselho Fiscal e o representante na cidade de Macapá;
- III. Ratificar os membros da Coordenação Geral escolhidos pelas áreas;
- IV. Aprovar as prestações de contas e fixar os valores das mensalidades dos seus membros;
- V. Processar e julgar os recursos interpostos no prazo de 15 (quinze) dias da decisão da Coordenação Geral, em processo que decidir sobre a destituição de um membro da OPIMO;

- VI. Destituir os administradores da entidade, integrantes da Diretoria Executiva, da Coordenação Geral e do Conselho Fiscal, respeitado o contraditório e a ampla defesa, em processo no qual o acusado seja previamente informado da acusação formulada contra si;
- VII. Alterar o Estatuto da OPIMO, por deliberação de dois terços dos presentes à assembleia especialmente convocada para este fim, não podendo deliberar, em primeira convocação, sem a maioria absoluta dos associados, ou com menos de um terço nas convocações seguintes.

Art. 14 - A Assembleia Geral será realizada ordinariamente uma vez por ano e extraordinariamente, a qualquer momento, por convocação de, pelo menos 05 membros da coordenação geral ou de 1/5 (um quinto) dos membros da OPIMO.

Art. 15 – A Coordenação Geral é constituída:

- I. Por dois membros de cada área escolhidos pelos sócios pertencentes à mesma, chamados coordenadores (as) de área e ratificados pela assembleia.

Parágrafo Único. As áreas a que se refere o inciso I deste artigo são as seguintes:

- a. Aldeias da região da BR 156;
- b. Aldeias da região do rio Oiapoque;
- c. Aldeias da região do rio Urukauá;
- d. Aldeias da região do rio Curipi incluindo o Encruzo;
- e. Aldeias da região do rio Uaçá;

Art. 16 - Compete à Coordenação Geral:

- I. Elaborar programas e planos de trabalho a partir das decisões tomadas pela assembleia geral;
- II. Promover o intercâmbio de experiências entre áreas e avaliar o andamento do planejamento;
- III. Repassar para as bases os relatórios das reuniões;
- IV. Autorizar a diretoria a assinar convênios, contratos, com entidades governamentais ou instituições privadas;
- V. Elaborar e aprovar projetos a partir da demanda do trabalho;
- VI. Escolher representantes da OPIMO para eventos sobre educação ou em resposta a convites recebidos;
- VII. Eleger um integrante da Coordenação para substituir o Gestor nos casos em que o mesmo não possa cumprir com suas funções.
- VIII. Processar e julgar, os membros da entidade, em processo disciplinar, quando constatada alguma infração disciplinar, prevista neste Estatuto, onde se garantirá o contraditório e o amplo direito de defesa, por deliberação de dois terços dos presentes à reunião especialmente convocada para este fim, não podendo deliberar, em primeira convocação, sem a maioria absoluta dos associados, ou com menos de um terço nas convocações seguintes.

Parágrafo único - A Coordenação Geral se reunirá pelo menos duas vezes ao ano.

Art. 17 - A Diretoria Executiva será composta da seguinte forma:

- I. Gestor;
- II. Vice-Gestor;
- III. Secretário;
- IV. Vice-Secretário;
- V. Tesoureiro;
- VI. Vice-Tesoureiro.
- VII. Representante na cidade de Macapá.

Art. 18 - À Diretoria Executiva compete:

- I. Executar os programas e os planos de trabalho aprovados pela Assembleia Geral;
- II. Encaminhar e acompanhar as decisões da Coordenação Geral.

Art. 19 – Compete ao Gestor:

- I. Convocar as reuniões da Coordenação Geral e das Assembleias, conforme decisões da Coordenação Geral;
- II. Assinar convênios com entidades públicas ou privadas, para realizar os objetivos da organização, mediante prévia autorização da Coordenação Geral;
- III. Movimentar contas bancárias junto com o Tesoureiro;
- IV. Cumprir e fazer cumprir as deliberações da Coordenação Geral e da Assembleia Geral;
- V. Convocar, todas as vezes que achar necessário a Diretoria e a Coordenação Geral.
- VI. Representar a OPIMO, judicial e extrajudicialmente;

Art. 20 - Compete ao secretário:

- I. Organizar e encaminhar as correspondências da organização;
- II. Ter sob sua guarda os arquivos da entidade;
- III. Redigir e ler as atas das reuniões da Assembleia Geral, da Coordenação Geral e da Diretoria;
- IV. Organizar a secretaria;
- V. Remeter para todos os Coordenadores de área, os relatórios das reuniões da entidade e dos encontros a nível regional e nacional, em cópias suficientes para que todos os membros tomem conhecimento.

Art. 21 - Compete ao Tesoureiro:

- I. Ter sob sua responsabilidade os bens e valores patrimoniais da entidade, mantendo devidamente escriturado o livro de inventário dos bens da associação;
- II. Assinar os cheques com o Gestor e efetuar os pagamentos autorizados;
- III. Organizar e redigir os serviços da tesouraria;
- IV. Organizar em ordem cronológica, toda a documentação necessária à escrituração contábil da entidade e entregá-la ao contador para os devidos efeitos;
- V. Providenciar a prestação de contas da Diretoria;
- VI. Prestar informações ao Conselho Fiscal;
- VII. Recolher as contribuições dos sócios e os proventos de arrecadações locais da organização;
- VIII. Cumprir e fazer cumprir as normas no tocante à escrituração contábil;
- IX. Administrar as contribuições dos sócios e o que for arrecadado como doações específicas para a OPIMO, bem como o resultado de iniciativas dos sócios, recursos estes destinados ao funcionamento da própria OPIMO, tais como: trabalhos da diretoria e encontros da coordenação geral, bem como viagens da Comissão Administrativa e do Conselho Fiscal.

Parágrafo único - A prestação de contas será apresentada trimestralmente ao Conselho Fiscal e durante a realização da Assembleia Geral Ordinária.

Art. 22 – Compete ao representante na cidade de Macapá:

- I. Representar a OPIMO nas discussões de interesse da organização, somente quando não for possível a participação de nenhum dos membros da diretoria executiva;
- II. O representante será escolhido em Assembleia Geral;

Art. 23 – O Conselho Fiscal será composto por 05 (cinco) membros escolhidos pela Assembleia Geral.

Parágrafo Único: Os 05 (cinco) membros do Conselho Fiscal escolherão entre si um presidente;

Art. 24 - Compete ao Conselho Fiscal:

- I. Examinar a qualquer tempo os livros, papéis, o estado do caixa e dos bens da OPIMO, devendo o Tesoureiro fornecerem-lhes as informações que solicitarem e assegurar-lhes acesso a todas as documentações que requisitarem;
- II. Apreciar a prestação de contas e emitir parecer para a Assembleia Geral, aprovando-as ou rejeitando-as.

Art. 25 - O Conselho Fiscal se reunirá ordinariamente duas vezes por ano e extraordinariamente sempre que se fizer necessário convocada pelo seu presidente;

Art. 26 - O Conselho Fiscal participará da prestação de contas na Assembleia Geral anual.

Art. 27 - Os membros da Coordenação Geral, da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal não receberão benefícios ou remuneração a qualquer título, ressalvados as despesas de ajuda de custo, locomoção e estadia que serão de responsabilidade da OPIMO quando contraídas no exercício de suas funções.

Art. 28 - Todos os cargos enumerados neste capítulo terão mandato com duração de dois anos, podendo cada titular serem reconduzidos para o mesmo cargo, por mais um mandato.

CAPÍTULO V

DAS ELEIÇÕES

Art. 29 – A Assembleia Geral elegerá os membros da Diretoria Executiva, os membros do Conselho fiscal e ratificará os membros da Coordenação Geral escolhidos pelos sócios das 05 áreas, observando os seguintes critérios:

- I. Poderão ser candidatos somente os professores indígenas associados que não estejam exercendo, no momento, nenhum cargo político-partidário e que estejam com suas obrigações estatutárias regularizadas.
- II. Cada cargo terá eleição separada, e será eleito por maioria simples (50%+01) dos sócios presentes na Assembleia.
- III. O voto será secreto.
- IV. A ratificação dos membros da Coordenação Geral apresentados pelas áreas será por aclamação individual.

CAPÍTULO VI

DAS CONTRIBUIÇÕES

Art. 30 – O valor das contribuições dos sócios será fixado anualmente pela Assembleia Geral;

Art. 31 – O Tesoureiro da OPIMO certificará para cada membro sua quitação com as obrigações financeiras para com a entidade.

Art. 32 – As contribuições serão mensais e obrigatórias.

Art. 33 – Os não-indígenas que se identificarem com a causa da OPIMO poderão ser contribuintes ou colaboradores, porém não poderão ser considerados membros.

CAPÍTULO VII

DO PATRIMÔNIO

Art. 34 - O patrimônio da OPIMO será constituído por bens móveis e imóveis adquiridos em nome da entidade, pelas contribuições dos membros, doações e legados de terceiros.

Art. 35 - No caso da dissolução da OPIMO, o seu patrimônio será doado às escolas indígenas.

CAPÍTULO VIII

DAS INFRAÇÕES E SANÇÕES DISCIPLINARES

Art. 36 - Aplicam-se as seguintes sanções disciplinares aos membros da OPIMO:

- a. Advertência;
- b. Suspensão;
- c. Exclusão.

Art. 37 - O membro será advertido quando:

- a. Atrasar o pagamento de suas mensalidades
- b. Deixar de cumprir as decisões da Assembleia Geral e da Coordenação Geral.

Art. 38 - A suspensão dar-se-á quando o membro for advertido três vezes.

Art. 39 - A exclusão se dará quando o membro realizar qualquer ato ou atividade atentatória à ética, aos princípios e objetivos da OPIMO, enunciados no Cap. II deste Estatuto.

Art. 40 - A exclusão depende do julgamento pela Coordenação Geral, assegurado recurso para a Assembleia Geral, garantindo ao acusado o direito de defesa.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 41 - Os casos omissos do presente Estatuto serão resolvidos pela Coordenação Geral e ratificados em Assembleia Geral.

Art. 42 - Este Estatuto entrará em vigor, após sua aprovação pela Assembleia Geral e com seu registro em Cartório.

Advogado

Maria Sônia Aniká
Gestora da OPIMO