



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação

JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA

**A IDENTIDADE ÉTNICA DO POVO INDÍGENA PALIKUR NO CURRÍCULO
ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO AMAPÁ**

**BRASÍLIA – DF,
2022**

JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA

**A IDENTIDADE ÉTNICA DO POVO INDÍGENA PALIKUR NO CURRÍCULO
ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO AMAPÁ**

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges.

**BRASÍLIA – DF,
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF383i FERREIRA, JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA

A IDENTIDADE ÉTNICA DO POVO INDÍGENA PALIKUR NO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO AMAPÁ / JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA; orientadora Livia Freitas Fonseca Borges. - Brasília, 2022.

338 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) - Universidade Brasília, 2022.

1. A pesquisa foi desenvolvida a partir da problemática: quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena? 2. A identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores não indígenas. 3. Professores não indígenas desenvolvida no segundo segmento do ensino fundamental do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) do Estado do Amapá. 4. Os entraves para a construção de uma educação indígena intercultural. I. Borges, Livia Freitas Fonseca, orientadora. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO DA TESE

JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA

A IDENTIDADE ÉTNICA DO POVO INDÍGENA PALIKUR NO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO AMAPÁ

Banca de defesa de Tese como requisito parcial para obtenção de grau de Doutor em Educação, Universidade de Brasília – UnB, pela seguinte comissão examinadora:

Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges
Orientadora – UnB/FE
Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva – FE/UFAM
Examinadora externa – PPGP/ UFAM

Prof.^a Dr.^a Cláudia Lyra Pato – UnB/FE
Examinadora interna – PPGE/UnB

Prof. Dr. João Valdinei Corrêa Lopes – Uninter/Paraguai
Examinador externo – PPGE/Uninter

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – UnB/FE
Examinador interno– PPGE/UnB

BRASÍLIA – DF,
2022

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo a identidade étnica do povo indígena Palikur na percepção dos professores não indígenas desenvolvida no segundo segmento do ensino fundamental do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) do Estado do Amapá. Está vinculada à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, e ao grupo de pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Lívia Freitas Fonseca Borges. A pesquisa qualitativa está estruturada a partir do método fenomenológico empírico (MFE) de pesquisa (GIORGI, 2008) e os dados pesquisados foram observados a partir da definição das categorias de análise apriorísticas e as demais categorias não apriorísticas, intermediárias e finais que surgiram do referencial teórico adotado na pesquisa e da investigação empírica através da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A pesquisa foi desenvolvida a partir da problemática: quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena do segundo segmento do ensino fundamental na percepção dos professores não-indígenas que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur? As argumentações relacionadas ao questionamento foram enquadradas nas seguintes categorias teóricas desta pesquisa: identidade étnica, currículo escolar e práticas pedagógicas. O objetivo geral foi analisar as práticas pedagógicas sobre a identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores não-indígenas. O *loci* da pesquisa foram a unidade pedagógica do Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED), e a escola indígena estadual escolhida para observação da prática escolar dos professores não indígenas, localizada na aldeia Kumenê. Tendo como procedimentos/instrumentos de pesquisa: 1. entrevistas narrativas com 7 (sete) professores não indígenas; 2. observação direta; 3. estado do conhecimento/estudo bibliográfico na Biblioteca Digital Curt Nimuendaju; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Plataforma Sucupira (CAPES), através dos periódicos a Revista Brasileira de Educação (RBE) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Revista Amazônica do PPGE da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Revista Currículo Sem Fronteiras. 4. análise documental da Resolução CNE/CBE N.º 05/2012 (BRASIL, 2012) e Referencial Curricular Amapaense (RCA) Resolução nº 15/2019, tais procedimentos e instrumentos analisados sob a égide do MFE demonstraram nos resultados da pesquisa, os entraves para a construção de uma educação indígena intercultural, tais como: a inexistência de uma proposta/matriz curricular das escolas indígenas que seja específica e comunitária; falta de recursos pedagógicos e materiais didáticos das disciplinas que contemplem a língua e cultura do povo indígena; não oferta de cursos de formação continuada multicultural aos professores da rede de ensino; falta de estrutura física, administrativa, recursos pedagógicos e profissionais da educação na referida escola pesquisada, o que limita todo o processo de ensino e aprendizagem no enfoque da interculturalidade.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Identidade Étnica. Educação Indígena.

ABSTRACT

This research presents as object to study the ethnic identity of the Palikur indigenous people in the perception of non-indigenous teachers developed in the second segment of elementary school of the System of Modular Organization of Indigenous Education (SOMEI) of Amapá. It is linked to the research line Teaching Profession, Curriculum and Evaluation (PDCA) of the Graduate Program in Education of the University of Brasília, and to the research group "Curriculum: Theoretical Conception and Educational Practices", coordinated by Prof. Dr. Lívia Freitas Fonseca Borges. Qualitative research is structured from the empirical phenomenological method (FES) of research (FEM) of research (GIORGI, 2008) and the researched data were observed from the definition of the categories of aprioristic analysis and the other non-aprioristic, intermediate and final categories that emerged from the theoretical framework adopted in research and empirical research through content analysis (BARDIN, 2011). The research was developed based on the problem: what pedagogical practices developed in the indigenous school curriculum of the second segment of elementary school in the perception of non-indigenous teachers who strengthen the ethnic identity of the Palikur people? The arguments related to the questioning were framed in the following theoretical categories of this research: ethnic identity, school curriculum and pedagogical practices. The general objective was to analyze the pedagogical practices on the ethnic identity of the Palikur indigenous people in the school curriculum in the perception of non-indigenous teachers. The research loci was the pedagogical unit of the Indigenous Education Center (NEI) of the State Department of Education of Amapá (SEED), and the state indigenous school chosen for observation of the school practice of non-indigenous teachers, located in Kumenê village. Having as procedures/research instruments: 1. narrative interviews with 7 (seven) non-indigenous; 2. direct observation; 3. State of knowledge/bibliographic study at the Curt Nimuendaju Digital Library; Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Sucupira Platform (CAPES), through the journals the Brazilian Journal of Education (RBE) of the National Association of Research and Graduate Studies in Education (ANPED), the Amazon Magazine of the PPGE of Federal University of Amazonas (UFAM) and the Journal Curriculum Without Borders. 4. documental analysis of CNE/CBE Resolution No. 05/2012 (BRASIL, 2012) and Amapaense Curricular Reference (RCA) Resolution No. 15/2019, such procedures and instruments analyzed under the aegis of the MFE demonstrated in the research results the obstacles to the construction of an intercultural indigenous education, such as: the lack of a proposal/curriculum matrix of indigenous schools that is specific and community; lack of pedagogical resources and teaching materials of disciplines that contemplate the language and culture of the indigenous people; non-provision of multicultural continuing education courses to teachers in the education network; lack of physical, administrative structure, pedagogical resources and education professionals in the researched school, which limits the entire teaching and learning process in the focus of interculturality.

Keywords: School Curriculum. Ethnic Identity. Indigenous Education.

RESUMEN

Esta investigación presenta como objeto de estudio la identidad étnica del Pueblo indígena Palikur en la percepción de los docentes nos indígenas desarrolladas en el segundo segmento de educación básica del Sistema de Organización Modular de la Educación Indígena (SOMEI) de Amapá. Está vinculado a la línea de investigación Profesión Docente, Currículo y Evaluación (PDCA) del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasilia, y al grupo de investigación “Currículo: Conceptos Teóricos y Prácticas Educativas”, coordinado por la Prof. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges. La investigación cualitativa se estructura a partir del método fenomenológico empírico (MFE) de investigación (GIORGI, 2008) y los datos investigados fueron observados a partir de la definición de las categorías de análisis apriorístico y las demás categorías no apriorísticas, intermedias y finales que surgieron del marco teórico referencial adoptado en la investigación y la investigación empírica a través del análisis de contenido (BARDIN, 2011). La investigación se desarrolló a partir del problema: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas desarrolladas en el currículo escolar indígena del segundo segmento de la educación básica en la percepción de los docentes nos indígenas que fortalecen la identidad étnica de el Pueblo Palikur, en el estado de Amapá? Los argumentos relacionados con el cuestionamiento se marcaron en las siguientes categorías teóricas de esta investigación: identidad étnica, currículo escolar y prácticas pedagógicas. El objetivo general fue analizar las prácticas pedagógicas sobre la identidad étnica del Pueblo indígena Palikur en el currículo escolar en la percepción de docentes nos indígenas. Los loci/lugares de investigación fueron la unidad pedagógica del Núcleo de Educación Indígena (NEI) de la Secretaría de Educación del Estado de Amapá (SEED), y la escuela indígena estatal elegida para observar la práctica escolar de docentes nos indígenas, ubicado en la aldea Kumenê. Teniendo como procedimientos/instrumentos de investigación: 1. entrevistas narrativas con 7 (siete) docentes nos indígenas; 2. Observación directa; 3. estado del conocimiento/estudio bibliográfico en la Biblioteca Digital Curt Nimuendajú; Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y la Plataforma Sucupira (CAPES), a través de periódicos, la Revista Brasileira de Educação (RBE) de la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado en Educación (ANPED), la Revista Amazônica del PPGE de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM) y la Revista Currículo Sem Fronteiras. 4. análisis de documentos de la Resolución CNE/CBE N° 05/2012 (BRASIL, 2012), Resolución Marco Curricular Amapaense (RCA) N° 15/2019, tales procedimientos e instrumentos analizados bajo la égida del MFE demostraron en los resultados de la investigación los obstáculos para la construcción de una educación indígena intercultural, tales como: la falta de una propuesta/matriz curricular de las escuelas indígenas que sea específica y comunitaria; falta de recursos pedagógicos y materiales didácticos de disciplinas que contemplen la lengua y la cultura de los pueblos indígenas; la no impartición de cursos multiculturales de educación continua a los maestros de la red educativa; falta de estructura física, administrativa, recursos pedagógicos y profesionales de la educación en la escuela investigada, lo que limita todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el enfoque de la interculturalidad.

Palabras clave: Currículo Escolar. Identidad étnica. Educación Indígena.

A minha companheira e esposa Cleuma, ao meu filho, Arthur, as minhas filhas Julia e Natasha e ao João Pedro, que é o mais novo integrante da nossa família, por serem minha fonte de amor. A minha mãe, meu pai Pantoja e a minha irmã *in memoriam*, meus maiores exemplos de existência humana e de força espiritual. A minha professora orientadora Livia Borges, por toda inspiração, científicidade e sensibilidade socializada. Dedico essa tese a vocês.

Cosmologia e mitologia do povo indígena Palikur¹

- No plano cosmológico, os Palikur afirmam que a criação e estruturação do universo composto em camadas, mas hoje eles “sabem que o mundo é redondo”. No entanto, vários aspectos de sua vida cotidiana revelam que a cosmologia tradicional é ainda um norte para eles. Isto se vê no modo como conduzem suas relações sociais, baseadas no parentesco e no respeito marcado entre gerações; nas relações econômicas, regidas pela presença dos wahawkrimuwok “avós da chuva”, que enchem os rios de peixes e marcam as atividades do ciclo da mandioca brava; e nas relações políticas, também conduzidas pelo parentesco e respeito transgeracional. Esta cosmovisão está presente principalmente num vasto repertório de mitos.

- Os relatos míticos podem ser divididos em duas categorias: mitos etiológicos - que versam sobre o surgimento dos Palikur e suas relações, seja com o meio ambiente, seja com outras etnias na região -, e aqueles que falam de relações estabelecidas entre humanos e não-humanos as quais se passam num trânsito entre o mundo terrestre (nosso mundo) e o “outro mundo”, o pahakap, que fica localizado em paralelo ao nosso mundo, nos planos celeste, subterrestre e/ou sub-aquático.

- Nele habitam: os espíritos auxiliares do xamã, como os imawi, espíritos das montanhas, e os imusri, espíritos políglotas; espíritos agressivos, como os uruku, comedores de cadáveres de gente, chamados em português de lobisomens; e os wahawkri, seres cronologicamente anteriores aos outros, maiores e mais fortes que estes, fundadores de alguma espécie animal ou fenômeno da natureza, que são vistos como seres que dominam e são mestres de suas crias.

- No pahakap, cobras-grandes, mapinguaris, urubus de duas cabeças, onças, gaviões gigantes etc., vivem em suas formas humanas e somente quando vem ao nosso mundo é que elas colocam as vestes animais (ou zoomorfos).

- Os mitos costumam ser apontados como parte de um universo de conhecimento relegado ao passado. Frequentemente são chamados de “histórias dos antigos”, “histórias de antigamente”, “histórias de muito tempo atrás”.

- Entretanto, quando são contados, em certas passagens o narrador pode deter-se e afirmar que o fato em questão é real e ainda ocorre atualmente, denunciando, desta feita, a posição ambígua ocupada pelos mitos na cosmovisão Palikur.

-É justamente esta ambiguidade que tem permitido o convívio da mitologia indígena com a religião cristã, o que não ocorre com os ritos, que não podem ser ambíguos e por isso sofrem um cerceamento constante a ponto de praticamente não serem mais realizados no Urukauá.

-Mas, é preciso que se diga que, embora este “conhecimento” que aparece nos mitos e rituais palikur, ele é vivenciado num sentido lato, pois é parte da cosmologia que explica o mundo e os humanos, aquilo que funda e fundamenta a vida palikur.

¹ Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Palikur#mitologiaerituais>. Acesso em: 02/05/2019.

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (FREIRE, 2004, p. 28).

AGRADECIMENTOS

Desde o começo, o trabalho dessa tese contou com recursos próprios e com o apoio financeiro e logístico da minha família, principalmente de minha mãe Beta (in memoriam), a quem agradeço em especial neste mundo material e espiritual. Expresso também, desde já meus agradecimentos a todos que de alguma forma contribuíram para que ela fosse produzida.

Gostaria de agradecer, primeiramente, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), por terem me aceitado no curso de doutorado e, dando-me um sinal de confiança para com as pesquisas dos povos indígenas no estado do Amapá e principalmente da etnologia Palikur. Agradecer ao Governo do Estado do Amapá e a Prefeitura Municipal de Santana pelas licenças remuneradas para estudos no curso do doutorado.

Agradeço a minha orientadora, **Prof.^a Dr.^a. Livia Freitas Fonseca Borges**, a seriedade e sensibilidade com que conduziu a orientação, dando-me encorajamento necessário para o avanço da escrita da tese e a amizade que me franqueou. À Edielso Almeida agradeço a generosidade com que vem me apoiando e contribuindo com esse estudo com sua sabedoria e experiência na educação indígena desde o início das minhas pesquisas entre os Palikur e também referenciar o apoio do João Valdinei Lopes por ter me indicado o caminho literário e a generosa doação de material bibliográfico para estudo das populações indígenas do Amapá.

As professoras **Iolete Ribeiro da Silva** e **Cláudia Lyra Pato** agradeço imensamente os comentários, críticas e sugestões na banca de qualificação desta tese, me mostraram que ainda há um longo caminho a ser trilhado. Obrigado por compartilharem comigo seus conhecimentos que puderam ser incorporadas e enriqueceram neste estudo. Agradeço ainda aos funcionários do PPGE/UnB e da Faculdade de Educação – FE/UnB na pessoa do Sr^o Elias Andrade, que muito me ajudaram e colaboraram no período de estudos com os trâmites burocráticos e com suas amizades.

Aos professores com os quais tive a oportunidade de frequentar os cursos, seus aportes e seus ensinamentos e generosidade e em particular ao professor Francisco Thiago Silva na disciplina História e Historiografia da Educação Brasileira; a disciplina de Laboratório de Pesquisa com a professora Cláudia Lyra Pato e a minha orientadora professora Livia Freitas Borges com as disciplinas de Currículo: Fundamentos e Concepções; Estágio de Docência no Ensino de Graduação e Currículo para a Formação Docente essas respectivas disciplinas proporcionaram um salto qualitativo na minha formação acadêmica, humana e possibilitaram a escrita da tese. Vocês foram às partes que me guiaram quando eu não sabia por onde continuar!

Essa tese percorreu o caminho entre as cidades de Brasília, Macapá/AP e Oiapoque, onde fica Uaçá na terra indígena Palikur na aldeia Kumenê. Os agradecimentos seguirão então esse circuito. Em Brasília, onde cursei as disciplinas obrigatórias do doutorado na FE/PPGE e contei com o apoio e a cumplicidade de Ana Cristina, Paulo Silva, Kellen, Alda Lino, Sheley Cristina, Mariana Serejo, Lila Louise, Leyvijane, Carla Dantas e Kelly Oliveira, foram imprescindíveis para a motivação e continuidade desse estudo e tive a honra de descobrir minhas irmãs e meus irmãos de caminhada de pesquisa, pela amizade em todos os momentos, independente de nossa localização geográfica, acredito que nossos caminhos continuarão entrelaçados.

Em Macapá agradeço o grande apoio dos servidores e os professores não indígenas (sujeitos da pesquisa) do SOMEI – Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena da Secretária de Educação na pessoa do amigo Edielso Almeida e as lideranças locais da Aldeia Kumenê que fazem parte das instituições que defendem os direitos dessa população e colaboraram gentilmente com essa pesquisa, tais como: Associação Indígena PALIKUR–AIPA e do Conselho Comunitário dos Povos Indígenas do Oiapoque – CCPIO, muito obrigado por partilhar seus conhecimentos e por todo o apoio nessa pesquisa.

À Universidade Federal do Amapá um agradecimento especial na pessoa do Ricardo Kairós pela orientação e atenção no registro acadêmico para o meu ingresso como aluno especial, e aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação - UNIFAP, onde fiz as disciplinas: Tópicos Especiais em História da Educação na Amazônia com o professor Sidney Lobato, Tópicos Especiais em Currículo e Formação de Professores nas Amazônias com o professor Salomão Hage e a disciplina de Educação, Culturas e Diversidades com a professora Helena Simões e o professor José Cariacas.

Em Oiapoque agradeço imensamente à duas famílias: a Paixão e a Batista que me receberam e acolheram generosamente. Sou grato também aos amigos da FUNAI de Oiapoque. Acredito que cada um a seu modo, contribuiu de maneira importante na realização desse trabalho. Essa tese não existiria sem a acolhida fraterna que tive entre os professores não indígenas e os Palikur. Agradeço a todos por compartilharem comigo seus conhecimentos e aos mais próximos, a compreensão e o carinho que tanto me ajudaram.

Mencionar o apoio e a inspiração para este trabalho vieram também da minha família. Aos meus irmãos Adia Lúcia (*in memoriam*) que penso e sonho todos os dias, meu irmão José Adonilson pela parceria de sempre e a minha irmã Waldelia que eu sei quanto fica ao meu lado, as minhas cunhadas Nádia, Tassiane e Reneilda, e minha sogra Neuzalina agradeço o apoio que sempre manifestaram pelo meu trabalho. Meus pais, Pantoja e Beta (*in memoriam*), seres que

iluminaram a minha vida e deram inspiração e condições de uma melhor realidade vivida, e do incentivo que me deram para seguir sempre estudando, tenho gratidão eterna.

Aos meus filhos Arthur, Natasha, Julia e João. A eles, razão do meu viver, que construíram comigo essa trajetória, não tenho palavras para agradecer. A minha esposa Cleuma Roberta, que merece um agradecimento especial, por seu estímulo, confiança e amor. Seu apoio moral e material foi determinante na conclusão desta tese.

Obrigado ao Deus Tupã, da mitologia tupi-guarani que é o grande criador dos céus, da terra e dos mares, do mundo animal e vegetal. Ao Deus dos cristãos é espírito, incriado, onipotente e eterno (João 4:24), que me acompanha sempre, e proporcionaram-me confiança, inspiração de vida espiritual e acadêmica.

Agradeço a todos pela rede de apoio e de amor, e nas minhas temporadas de ausência, me deram o incentivo e o amor quando foi preciso para continuar permitindo me sentisse seguro e menos culpado por estar longe da família, dos amigos, e das pessoas que eu amo. Então, obrigado. Esta tese é nossa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Comparativo da População do Urucauí	47
Quadro 2 –	Mapeamento de pesquisa na Biblioteca Nimuendaju	93
Quadro 3 –	Mapeamento de pesquisa na Revista Espaço do Currículo - REC na Revista RBE/Anped.	94
Quadro 4 –	Mapeamento dos descritores de acordo com natureza da pesquisa da BDTD.	94
Quadro 5 –	Identidade Étnica / Indígena (Dissertações de Mestrado – 1991 a 2018: 07 publicações).	95
Quadro 6 –	Identidade Étnica / Indígena (Tese de Doutorado – 2017: 01 publicação).	101
Quadro 7 –	Identidade Étnica / Palikur (Tese de Doutorado – 2006: 2 publicações).	101
Quadro 8 –	Indígena e o Currículo (Dissertações de Mestrado – 2008 a 2019: 16 publicações).	102
Quadro 9 –	Indígena e o Currículo (Teses de Doutorado – 2010 a 2019: 8 publicações).	103
Quadro 10 –	Mapeamento dos descritores da pesquisa da Capes.	109
Quadro 11 –	Indígena / Currículo / Identidade étnica (Dissertações de Mestrado – 2017 a 2018: 08 publicações).	109
Quadro 12 –	Indígena / Currículo / Identidade étnica (Teses de Doutorado – 2016 e 2017: 04 publicações).	109
Quadro 13 –	Currículo / Identidade étnica / Palikur (Teses de Doutorado – 2015 a 2019: 7 publicações).	111
Quadro 14 –	Currículo / Identidade étnica / Palikur (Dissertações de Mestrado – 2012 a 2015: 6 publicações).	112
Quadro 15 –	Categoria apriorística.	120
Quadro 16 –	Etnias do Amapá atendidas pelo NEI.	140
Quadro 17 –	Caracterização dos participantes da pesquisa.	148
Quadro 18 –	Dados sobre a Resolução CNE/CBE Nº5/2012.	165
Quadro 19 –	Dados sobre a Resolução RCA/RES. Nº15/2019.	169
Quadro 22 –	Categoria apriorística iniciais e intermediárias	223
Quadro 23 –	Categoria Finais	225
Quadro 24 –	Dinâmica Geral da Pesquisa	228
Quadro 25 –	Quadro demonstrativo de alunos em Kumenê	280
Quadro 26 –	Quadro da proposta curricular	290

LISTA DE FIGURA

Figura 1 -	Palikur na Aldeia Kumenê	45
Figura 2 -	Imagem dos Arukwaynes	46
Figura 3 -	Notícia sobre o Relatório Figueiredo	78
Figura 4 -	Mapas das terras indígenas do Uaçá	134
Figura 5 -	Ponte Binacional	135
Figura 6 -	Entrada e sala da Gerência do NEI	136
Figura 7 -	Distribuição das populações indígenas	192
Figura 8 -	Infraestrutura das escolas indígenas	281

LISTA DE FOTOS

Foto 1 –	Entrada da Aldeia Kumenê.	48
Foto 2 –	Mãe Palikur.	48
Foto 3 –	Jovem Indígena com filhote de Jacará.	50
Foto 4 –	Crianças com Cutia.	50
Foto 5 –	Barco no canal de Kumenê.	51
Foto 6 –	Aldeia Kumunê.	53
Foto 7 –	Mulher Palikur na canoa.	54
Foto 8 –	Mulher fazendo Beiju.	55
Foto 9 –	Indígena tecendo rede.	55
Foto 10 –	Escudo Ancestral Palikur.	56
Foto 11 –	Cesto e Baia da farinha.	56
Foto 12 –	Desenho Mãe amamentando.	57
Foto 13 –	Trila dos Clãs Palikur.	57
Foto 14 –	Imagem de casas e pontes em Kumenê.	63
Foto 15 –	Casal Karaja.	69
Foto 16 –	GRIN.	71
Foto 17 –	Alunos Indígenas Palikur.	74
Foto 18 –	Rua principal da Aldeia.	135
Foto 19 –	Reunião com SOMEI.	139
Foto 20 –	Vagem de barco até a aldeia Palikur.	139
Foto 21 –	Casa da Farinha.	255
Foto 22 –	Colheita de Mandioca.	255
Foto 23 –	Plantação de Mandioca.	260
Foto 24 –	Fármacos da floresta.	267
Foto 25 –	Plantas catalogadas.	267
Foto 26 –	Crianças na canoa.	271
Foto 27 –	Rua da Aldeia Palikur.	270
Foto 28 –	Rodovia BR-156.	272
Foto 29 –	Subida do Rio.	273
Foto 30 –	Entrada da escola Palikur.	276
Foto 31 –	Descida para o Rio.	279
Foto 32 –	Casas da Aldeia.	279
Foto 33 –	Vista parcial da escola.	281

LISTA DE TABELA

Tabela 1 -	Produções científicas do Autor	25
Tabela 2 -	Clãs Palikur e Sobrenomes	56
Tabela 3 -	Escolas Estaduais Indígenas	66
Tabela 4 -	Matriz Curricular do 6º ao 9º ano da Educação Indígena	151

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Mapa do Estado do Amapá com as Terras Indígenas	140
Mapa 02 – Distribuição das Populações Indígenas do Estado do Amapá	191

LISTA DE SIGLAS

NEI/AP	Núcleo de Educação Indígena do Estado do Amapá
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
NEC	Núcleo de Educação do Campo
RBE	Revista Brasileira de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PDCA	Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UEM	Universidade Estadual de Maringá
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
SOMEI	Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena
SEED/AP	Secretária de Estado da Educação do Estado do Amapá
CIMI	Conselho Indigenista Missionária
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
EC	Estudos Culturais
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
RCsF	Revista Currículo Sem Fronteiras

SUMÁRIO

<i>Breve percurso de vida e de pesquisa</i>	19
INTRODUÇÃO: tessituras da pesquisa	32
1 OS ARUKWAYNE OU PALIKUR SUAS HISTÓRIAS E NARRATIVAS	44
1.1 A REALIDADE ESCOLAR DA ALDEIA PALIKUR.....	63
1.2 AS POPULAÇÕES INDÍGENAS: realidade e descaminhos em tempos de Pandemia.....	68
1.2.1 A Luta em Prol da Educação Indígena	82
2 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM DIÁLOGO COM PESQUISAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	91
2.1 OS ACHADOS NA TESE, DISSERTAÇÕES E PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS	92
2.1.1 Biblioteca Digital Curt Nimuendaju	94
2.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	99
2.1.3 Catálogo da Plataforma Sucupira (CAPES)	108
2.1.4 Revista Brasileira de Educação (RBE) da ANPED	113
2.1.5 Revista Amazônida do PPG da Universidade Federal do Amazonas	117
2.1.6 Revista Currículo Sem Fronteiras	121
3 CAMINHO DA PESQUISA	131
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	131
3.1.1 Procedimentos Éticos	141
3.2 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO EMPÍRICO EM PESQUISA EDUCACIONAL.....	142
3.3 PARTICIPANTES/SUJEITOS DA PESQUISA	147
3.4 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E DADOS DA PESQUISA	153
3.5 ANÁLISE DE DADOS.....	162
3.6 O QUE RELATAM OS DOCUMENTOS LEGAIS E CURRICULARES INVESTIGADOS SOBRE A IDENTIDADE DOS POVOS INDÍGENAS.....	164

3.6.1 Achados no Referencial Curricular Amapaense – RCA.....	169
4 EIXOS TEÓRICOS DA PESQUISA E SUAS DIMENSIONALIDADES...	175
4.1 IDENTIDADE ÉTNICA	175
4.1.1 Os Povos Indígenas do Amapá	187
4.2 CURRÍCULO ESCOLAR	197
4.2.1 Currículo Intercultural na Educação Escolar Indígena	208
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	213
5 AS CATEGORIAS FINAIS E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	219
5.1 A ESCOLHA DA PROFISSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA INTERCULTURAL INDÍGENA.....	228
5.2 CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS.....	247
5.3 DIFICULDADE DE ACESSO À ESCOLA INDÍGENA, FALTA DE RECURSO PÚBLICO, PRECÁRIA ESTRUTURA FÍSICA, ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA.....	269
6 A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS INDÍGENAS COMO DESAFIO POSSÍVEL OU REALIDADE DISTANTE?.....	284
CONCLUSÃO.....	290
REFERÊNCIAS.....	298
APÊNDICES.....	316
ANEXOS.....	326

Breve relato do meu percurso de vida e de pesquisa

Neste tópico inicial da tese, licencio-me, por ora, a pronunciar-me em primeira pessoa, para apresentar um breve relato de meu percurso de vida e pesquisa. Meu prazer por ensinar e por aprender surgiu já na minha infância e continuou na adolescência, e a escolha profissional pela docência iniciou-se muito cedo, no ensino fundamental, ao auxiliar nos estudos os colegas que apresentavam dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Em 1994, mesmo com problemas para concluir a educação básica, devido ao fato de que tinha que trabalhar para ajudar nas despesas de alimentação de casa, visto que venho de família ribeirinha, preta e pobre, e de que na Amazônia se aprende, desde cedo a ser forte, persistir como um ato de existir para constituir o meu ser, concomitantemente tinha que continuar estudando. Os conselhos e ensinamentos incisivos de minha mãe, que infelizmente não mais habita esse plano físico, foram determinantes e se tornaram desde sempre um referencial de vida. Uma de suas falas ficou marcada em minhas trajetórias pessoal e profissional “(...) filho, pra gente de família pobre, só tem um caminho pra vencer na vida que é o estudo, que a riqueza maior é de conhecimento, que somente na escola pode-se fazer sua história, é você quem deve construí-la”.

As falas e os exemplos de minha mãe, como círculo parental de proteção, foram fundamentais, pois possibilitaram um sustentáculo físico e motivacional, que me proporcionou o apoio e a força para enfrentar as adversidades e limitações existentes em nossa realidade ribeirinha, em especial ao contexto indígena de pesquisa, e dessa forma conseguir compreender um pouco do cenário desse povo tradicional que vive na Amazônia, particularmente, os indígenas no Estado do Amapá, local onde foi realizada a pesquisa, Estado situado ao nordeste da região Norte e que tem como limites: Guiana Francesa (N), Suriname (NO), Oceano Atlântico (L) e Pará (Se); ocupa uma área de 143.453,7 km² (cento e quarenta e três mil, quatrocentos e cinquenta e três vírgula sete quilômetros quadrados). É o estado dentro do contexto Amazônico com horto florestal mais preservado do território nacional: tem 24,2% (vinte e quatro vírgula dois por cento) de sua área protegida e disciplinada pela Lei Complementar nº 05, de 18 de agosto de 1994, que instituiu o Código de Proteção ao Meio Ambiente do Estado do Amapá. Esses fatores geográficos tornam o Amapá com um contexto Amazônico peculiar.

Ao Sudeste dessa região política-geográfica, tem-se Macapá, a capital, a única cidade que está à margem esquerda do rio Amazonas, sendo cortada pela Linha do Equador. Caracterizada por hidrografia composta por rios, igarapés, lagoas e cachoeiras, Macapá tem

como um de seus principais rios o Amazonas, que passa em frente à cidade, sendo uma das referências de beleza natural, por ser um dos maiores rios pesqueiros do mundo.

Quanto à locomoção, o acesso às demais regiões do país apresenta dificuldades, sendo que os únicos meios de acesso disponíveis são o transporte aéreo ou fluvial. A locomoção entre outras capitais não pode ser realizada por rodovias de ligação, em função de o Estado ser banhado pelo rio Amazonas, impossibilitando a efetivação de vias terrestres. Essa problemática complica a mobilidade das pessoas e do transporte, em geral, por conta do distanciamento de seus habitantes, como, por exemplos os profissionais da educação em relação à participação em eventos de formação continuada na área educacional em outros lugares.

Em virtude de sempre ter sido estudante do ensino público da Educação Básica em Macapá, fui incentivado pelos professores e pela família a acreditar e enxergar que tinha aptidões para a docência. Então o primeiro passo foi fazer o curso de Magistério no Centro de Ensino Moderno em Macapá-AP (1997), apesar de todas as dificuldades financeiras, tendo que conciliar sempre o estudo e o trabalho, o que possibilitou a base para a docência e proporcionou fazer a licenciatura em Pedagogia, que foi a materialização de um sonho que almejava desde cedo, sendo realizado na Universidade Católica de Pelotas-UCPEL/RS, no período de 1999 até 2002. Esse período foi marcado pela dedicação integral à academia, ao ensino, à pesquisa e à extensão, já com o foco na educação indígena e do campo, sendo que, desde a graduação, eu já demonstrava o interesse por questões indígenas.

No processo de ensino e aprendizagem, participei ativamente de ações pedagógicas por meio de seminários, fóruns, conferências, palestras e estudos de caso que me possibilitaram a vivência da pesquisa de campo junto às escolas públicas, tendo como foco a formação do pedagogo e suas contribuições à qualidade do processo pedagógico.

O interesse pela educação escolar indígena começou na graduação, com a participação no grupo de estudos sobre educação do campo no município de Pelotas/RS. Naquele período, tive os primeiros contatos teóricos com leituras relativas ao tema, legislações e políticas oficiais para os povos indígenas, também a oportunidade de participar de cursos de formação de professores indígenas promovidos pela Universidade. Após a conclusão do curso de Pedagogia, continuei a frequentar o referido grupo de estudo, com a intenção de não me distanciar das discussões das temáticas relativas às políticas indigenistas.

Entretanto, ao retornar ao Amapá, prossegui com a carreira docente e posteriormente, em 2004, fui selecionado para um contrato temporário para trabalhar na Secretaria de Estado da Educação do Amapá, especificamente no Núcleo de Educação do Campo (NEC), setor responsável pelo planejamento, execução e avaliação dos cursos de formação continuada dos

professores das escolas do campo da rede estadual de ensino. Os cursos destinados aos professores que atuavam nas escolas indígenas eram planejados e executados juntamente com o Núcleo de Educação Indígena (NEI) e ministrados nas aldeias, com o objetivo de facilitar o acesso e a permanência dos professores.

A maioria dos cursos aconteceu na aldeia Kumenê, no município do Oiapoque, foi onde tive o primeiro contato com a população indígena Palikur. Nesse contexto, foi percebido, nos cursos de formação continuada, que os professores não índios, que atuavam no ensino fundamental, sentiam dificuldades em relação ao processo de adaptação nas aldeias, entre eles as diferenças culturais, e isso se refletia em suas práticas pedagógicas.

Vale mencionar a experiência pioneira da equipe do NEI, que começou com um projeto centrado na educação escolar entre os Palikur de ambos os lados da fronteira Brasil/Guiana Francesa, envolvendo situações etnográficas que se apresentavam naquele contexto transfronteiriço. Foi assim, a partir desse projeto, que ocorreu a opção pelo estudo do povo indígena Palikur que é responsável por mudanças de ocupação espacial, por migrações, por mudanças na cosmologia, nas concepções escatológicas, enfim, por uma série de transformações fundamentais que serão exploradas neste estudo, e a decisão de estudar esse povo indígena de forma específica, sua identidade e suas invariantes que irão perpassar a tese como um todo.

Sobre esse momento, julgo ser válido, primeiramente relatar um pouco desse percurso. No Amapá, o NEI foi criado como uma seção na Divisão de Ensino de Primeiro Grau, pela Portaria n° 966 de 27 de dezembro de 1990, com a incumbência principal de planejar e implementar a política de educação escolar indígena no Estado, em consonância com as deliberações definidas em Assembleias Indígenas.

Entre as suas finalidades estão: contribuir para a definição dos parâmetros da política de educação escolar indígena, garantindo a valorização das culturas, línguas e tradições dos povos indígenas, respeitando as peculiaridades e demandas de cada comunidade; propor, articular, apoiar, assessorar, acompanhar e avaliar a execução da política de educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, conforme preceituam a Constituição Federal, a LDB (Lei n.º 9.304/96), o Parecer 14/99 e a Resolução CNE/CEB n.º 3/99, Deliberações do Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 1988, 1996).

Entre as atribuições, destaco: formular, coordenar e acompanhar as ações voltadas à política da educação escolar indígena; encaminhar ao Conselho Estadual de Educação pedidos de autorização para funcionamento de Escola Indígena Estadual; apresentar sugestões para melhoria da qualidade das escolas indígenas; diagnosticar junto às comunidades indígenas as

necessidades de pessoal, recursos físicos, didáticos e pedagógicos nas escolas das aldeias; promover a formação continuada de professores indígenas, levando-se em conta a língua e a cultura de cada etnia; promover a contratação de professores e demais servidores indígenas, indicados pelas comunidades; solicitar relatórios aos professores indígenas sobre o desempenho da escola e dos estudantes; acompanhar, avaliar e emitir parecer sobre o funcionamento das Escolas Indígenas.

Dessa forma, a partir desse contexto explicitado, fui motivado pela jornada de estudos e de atuação na educação indígena no Estado do Amapá na Secretaria de Estado da Educação do Amapá – SEED, que estrutura o Sistema de Organização Modular da Educação Indígena – SOMEI², a fazer a formação continuada de professores indígenas da Rede Pública Estadual de Ensino, com a construção e aplicação do projeto pedagógico nas aldeias indígenas no Amapá, cujo tema da identidade étnico-cultural dos povos indígenas já era notado como possibilidade fundante de pesquisa. Foi a partir dessa experiência que surgiu a motivação para a produzir esta tese.

Esses fatos impulsionaram uma revisão de literatura emergente sobre os povos indígenas e o reconhecimento de suas diferenciações culturais e de seu processo escolar no caso em questão de suas múltiplas narrativas e sujeitos encontrados durante essas experiências, o qual perdurou entre os anos de 2004-2008, entre viagens e estadias nas diferentes aldeias indígenas, principalmente nos municípios de Pedra Branca do Amapari (Terra indígena do povo Waiapi), e no Oiapoque (Terra indígena dos povos Galibi- Marowno e o Palikur). É fundamental registrar que tais percursos possibilitaram uma imersão na realidade escolar indígena.

Os projetos pedagógicos do NEI/SOMEI foram desenvolvidos nas aldeias indígenas citadas e houve uma compatibilidade e identificação nesse período de trabalho com a aldeia Kumênê, em especial com o povo indígena Palikur, que é o foco desta tese. Essa aldeia está localizada no Município de Oiapoque, ao norte do Estado do Amapá, distante aproximadamente 591 km da capital Macapá, fazendo fronteira com a Guiana Francesa.

Há indícios de que esse Município e a Amazônia já eram regiões conhecidas pelos europeus antes de 1500. Américo Vespúcio, que teria visitado a foz do Amazonas em 1499, teria passado por ali em 1501. Mas não restam dúvidas, porém, sobre a aventura de Vicente

² É o Sistema Educacional que oferece a educação aos povos indígenas e formação continuada e inicial aos professores estaduais e está subornado ao Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação (Seed), do Estado do Amapá. O Somei, iniciou suas atividades em 2009 e atua em três áreas indígenas do Amapá, localizadas nos municípios de Oiapoque, Pedra Branca do Amapari e na região do Parque Montanhas do Tumucumaque. <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/0808/educacao-modular-indigena-completa-10-anos-contabilizando-mais-de-50-escolas-no-amapa>. Acesso em 21/08/2021

Yáñez Pinzón. Esse marinheiro andaluz, após participar em 1492 da primeira viagem de Colombo, empreendeu seus próprios descobrimentos. Navegou por várias léguas rio acima, desembarcou em uma ilha, aprisionou 30 aborígenes para vender como escravos e seguiu na direção norte, descobrindo o cabo Orange e o Rio Oiapoque (ESTEVEZ, 1993, p. 13).

Essa historiografia Palikur já me despertava o interesse desde sempre, principalmente por sua cosmologia indígena, conseqüentemente sua etnia, sua religião, sua língua e o seu contexto escolar, porém, mesmo sendo uma entre outras culturas indígenas, não é uma cultura qualquer. Como se vê na tese, os Palikur, assim como outras sociedades amazônicas, se orientam pelo princípio da “abertura para o outro” (LEVI-STRAUSS, 1993). Uma abertura que, ao mesmo tempo, é quase uma atração pelo outro.

A intenção da apresentação deste memorial é identificar o percurso profissional para que se tenha o fio condutor da trajetória da pesquisa em tela. Cabe mencionar algumas atividades profissionais exercidas como coordenador pedagógico, nas Escolas Estaduais Alexandre Vaz Tavares em (2005) e Maria do Carmo Viana em (2006), localizadas na zona urbana de Macapá, e como professor do magistério (nível médio) e coordenador pedagógico nas instituições de ensino particulares, com carteira assinada, tais como: Instituto de Ensino Leonardo da Vinci, no período de 2002 até 2004, na Escola Técnica de Enfermagem Flórence, em 2007, Núcleo de Educação Integrada-NEI, em 2008, e no Colégio Santa Bartolomea Capitania, em 2008, sendo que em paralelo a esses trabalhos eram feitas as viagens necessárias às aldeias indígenas pelo NEI, e que foram conjecturando um processo permanente e formativo em torno da educação indígena.

Posteriormente fiz uma formação continuada que ocorreu na Especialização em Gestão Escolar, com a defesa da monografia intitulada “A Relevância da Gestão Democrática nas Escolas Públicas de Macapá”, promovida pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP/AP, em 2008. Essa formação possibilitou o trabalho com vínculo empregatício de cargo comissionado como gestor escolar em duas escolas estaduais no Amapá, nas Escola Estadual Professora Benigna Moreira e E.E Professora Raimunda Virgolino, no período de setembro de 2008 até fevereiro de 2015.

Minha atuação profissional continuou, a partir de então, como professor no Ensino Superior dos curso de Pedagogia nas disciplinas: Currículo Escolar; Gestão Educacional; Alfabetização e Letramento; Educação; Juventude e Cultura; Metodologia Científica; História da Educação; Ludicidade e Recreação; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Educação no Campo e Ribeirinha e Inclusão Escolar; e na orientação e participação de trabalhos

de conclusão de curso na Universidade Vale do Acaraú- UVA, em regime de carteira assinada, no período de 2005 até 2013, e também como docente de Metodologia Científica nos cursos de Engenharia, Nutrição, Fisioterapia e Administração no Instituto Macapaense de Ensino Superior-INMES em 2009.

Como professor em regime CLT do Ensino Superior na Faculdade Atual/AP, no curso de Pedagogia, lecionei as seguintes disciplinas: Didática, História da Educação, Princípios e Métodos da Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Gestão Escolar; Pesquisa Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Filosofia da Educação, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Ribeirinha e Indígena, Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também atuei na orientação e participação de trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia e como docente em várias disciplinas no programa de Pós-Graduação – Especialização no período de 2012 até 2017.

Prosseguindo, também exerci o ofício de professor universitário, como bolsista, do Programa de Formação de Professores da Plataforma Freire- PARFOR (2012/2015) na Universidade Estadual do Amapá-UEAP, onde ministrei as disciplinas de Prática Pedagógica- I, II, III e IV, Supervisão Escolar, Estágio Supervisionado I, II, III e IV e, posteriormente, as matérias de Didática Geral e Teorias Educacionais, no Instituto Federal do Amapá – IFAP.

Ainda cabe citar minha experiência como professor em regime CLT na Faculdade Estácio de Sá – Campus Macapá, no curso de Pedagogia, durante os anos de 2016 e 2017, onde ministrei as disciplinas de Seminários integrados I, II e III, História da Educação, Filosofia da Educação, Metodologia do Ensino da Educação Física e da História e Geografia, Didática. Também atuei na coordenação do programa de monitoria e na orientação e participação de trabalhos de conclusão de curso dessa Faculdade, além de ter sido membro do Núcleo Docente Estruturante dessa Instituição (NDE – ESTÁCIO)

Também atuei como professor em regime de contrato administrativo desde 2017 na Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – FATECH, no curso de Pedagogia, com as disciplinas de Didática, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Princípios e Métodos da Supervisão Escolar e Orientação Educacional, História da Educação e, na pós-graduação – Especialização, nos cursos de Docência do Ensino Superior, Docência da Educação Básica, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial Inclusiva, com as disciplinas de Inclusão e Diversidade, Política e Legislação Educacional. Atualmente sou Coordenador Pedagógico do quadro efetivo do Estado do Amapá, na Escola Professora Raimunda Virgolino.

A partir de 2015, trabalhei como professor convidado na pós-graduação nos cursos destinados à Docência do Ensino Superior na Faculdade de Patrocínio – FAP e na Faculdade Tecnológica do Amapá – META, na docência do ensino superior do curso de Pedagogia nas disciplinas Currículo Escolar, Teoria e Prática da Educação de Jovens e Adultos, Formação Continuada e Profissão Docente e Teoria e Prática da Alfabetização e com orientação de trabalho de conclusão de curso. Houve ainda minha participação ativa em vários eventos da instituição, como: congressos, seminários, oficinas e trabalhos acadêmicos como palestrante e ouvinte.

Infelizmente, em meio à construção de minha carreira na docência do ensino superior, em abril de 2015, eu e minha família enfrentamos o luto pela perda de nosso Pantoja, que era meu padrasto, o meu exemplo de homem digno e trabalhador se foi, já que o nosso pai biológico abandonou todos os filhos e nossa mãe muito cedo.

Na minha adolescência, fui adotado pelo Pantoja, que era o meu paizinho, como costumávamos chamá-lo. Fez e cumpriu essa função de pai, amigo e companheiro, amparando nossa família como se fosse a dele. Essa grande perda abalou todos da família e, principalmente, minha mãe, que perdeu o companheiro de mais de 30 anos de casamento. Mesmo com todo luto da família pela perda de nossa referência paterna, a família continuou dando todo o suporte para que pudesse continuar com o meu percurso de pesquisa e de trabalho.

Considerando a tristeza e a dor em virtude do luto, levantei e não poderia estagnar por tudo que a minha família e a educação significam. Assim, continuei com minhas inquietações e questionamentos sobre a Educação Especial, Educação Ribeirinha e Indígena, que continuavam latentes, e devendo prosseguir veio então a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus Araraquara, em 2015, ingressando no grupo de estudos e pesquisas na educação especial (GEPEEI) - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, coordenado pela prof. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro, que também foi minha orientadora.

Dessa forma, fui levado ao universo da pesquisa e das publicações científicas no campo educacional, e importa citar algumas produções na tabela a seguir:

Tabela 01: Produções científicas organizadas por natureza, título e ano de publicação.

Nº	Natureza da pesquisa	Título/Ano de publicação	Instituição proponente	Periódico (com Qualis - CAPES)
01	Artigo Científico	O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia, 2020.	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação da FCL/UNESP	Educação: B4
02	Artigo Científico	Educação Inclusiva: Trabalho pedagógico e atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional com alunos público-alvo da educação especial na sala de aula comum, 2017	Revista Multidisciplinar PeyKëyo Científico do Centro Universitário Estácio da Amazônia	Educação: B4
03	Artigo Científico	A inclusão escolar? Aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia, 2020	Revista Política e Gestão Educacional (Online), do PPGE da Faculdade de Letras – UNESP-Araraquara	Educação: B2
04	Artigo Científico	Educação Inclusiva: O trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum, 2016.	Revista Ibero-Americana de estudos em Educação	Educação: B2
05	Artigo Científico	School as a colonizing instrument and the coloniality of power in the indigenous curriculum in Brazil, 2021	American Journal of Education and Information Technology. EUA	Educação: B4
06	Apresentação oral de trabalho Científico	A Educação escolar dos povos indígenas no Brasil como colonialidade de poder da cultura europeia cristã, 2021.	Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica, cidade do Porto – Portugal	
07	Apresentação oral de trabalho Científico	A Educação escolar dos povos indígenas no Brasil como colonialidade de poder da cultura europeia cristã, 2021.	Seminário de Saberes, Linguagens e oralidades da Amazônia do IFPA – Belém	
08	Apresentação oral de trabalho Científico	A inclusão escolar do aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha da Amazônia, 2018.	XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva promovido pela UNESP/MARILIA/SP.	
09	Apresentação oral de trabalho científico	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Trabalho pedagógico e atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional com alunos público-alvo da	Seminário Estado e Política Educacional. Pró reitoria de graduação, 2016. UNIFAP/AP	

		educação especial na sala de aula comum, 2016.		
10	Livro Publicado	INCLUSÃO ESCOLAR? O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha da Amazônia Amapaense, 2018	Editora. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas	Educação: B2
11	Livro Publicado	Formação de professores e aprendizagem: as interfaces do currículo e suas práticas no trabalho pedagógico, 2017	Editora: Dictio Brasil	-
12	Capítulo de livro	O currículo escolar dos povos indígenas no Brasil como colonialidade do poder da cultura europeia cristã, 2021	LIVRO: Língua(gens), Literaturas, Culturas, Identidades e Direitos Indígenas no Brasil: Análises, Reflexões e Perspectivas. 1ª ed. Curitiba: Editora Bagai.	-
13	Capítulo de livro	COLONIZADO E COLONIZADOR: a educação escolar indígena no Brasil como colonialidade do poder, 2020.	LIVRO: História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de pesquisa. 1ª ed. São Paulo: Editora Appris.	Educação: B2
14	Capítulo de livro	Estágio de Docência na Graduação: reflexões sobre inovação, tecnologia e desenvolvimento profissional docente	LIVRO: Estágio de Docência no Ensino de graduação: Experiências Refletidas. Editora Kiron. Brasília, 2020.	Educação: B2
15	Capítulo de livro	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O trabalho pedagógico com alunos PAEE no ensino fundamental II na sala de aula comum, 2019.	LIVRO Metodologias Ativas: Práticas pedagógicas na contemporaneidade. 01 Edição. Campo Grande. Editora Inovar	Educação: B4
16	Capítulo de livro	Práticas Pedagógicas Interculturais em escolas ribeirinhas na Amazônia, 2019.	LIVRO Metodologias Ativas: Práticas pedagógicas na contemporaneidade. 01 Edição. Campo Grande. Editora Inovar	Educação: B4
17	Capítulo de livro	A luta por reconhecimento da comunidade surda como detentora de identidade. metodologias ativas, 2019	LIVRO Metodologias Ativas: Práticas pedagógicas na contemporaneidade. 01 Edição. Campo Grande. Editora Inovar	Educação: B4

Fonte: Elaboração do Autor

As publicações demonstram um período de profícuo aprofundamento nos estudos da Educação Ribeirinha, Indígena e Educação Especial, com a publicação de vários artigos que buscavam a relação com a minha vida acadêmica e os temas de interesse na pesquisa. Destaco, particularmente, o estudo advindo da Educação Especial com o foco na defesa da dissertação

no mestrado acadêmico³, em fevereiro de 2018. Indubitavelmente percebe-se que, conforme a trajetória profissional e acadêmica, houve um salto qualitativo com a conclusão do mestrado acadêmico, o que contribuiu para com a atuação como professor universitário e da educação básica, e por meio da pesquisa do mestrado intitulada “Inclusão Escolar? O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia Amapaense” oportunizou-me a imersão no mundo da pesquisa.

Essa trajetória acadêmica percorrida fez crescer o meu interesse em continuar estudando para obtenção de novos conhecimentos, práticas pedagógicas e saberes, aquisições intelectuais necessárias para a profissionalização na educação e contribuir com o meio acadêmico e sociedade; mas, principalmente, considero que meu foco centralizou na pesquisa da área de identidade étnica. Percebo que a fonte de sentido que busquei desde o início nas experiências com as aldeias indígenas, em particular do povo Palikur, que entendo como construção do real, da cultura, inicialmente foi proposta a partir do estudo do Currículo Escolar Indígena.

Em meio ao estudo e trabalho no contexto indígena, na docência do ensino superior e da produção científica, tentando continuar a rotina da vida e conviver com o luto da morte de meu pai em 2015, eu e toda minha família fomos acometidos e transformados novamente por duas grandes perdas. No ano de 2018, a matriarca da família, Beta, faleceu e deixou um vazio imenso, já que ela era o pilar da família, e toda a minha fonte de inspiração e admiração humana. Um grande amigo da família costuma dizer que: “quando perdemos nossa mãe, as histórias dos filhos em grande parte também se perdem, já que tem acontecimentos e situações que só as mães sabem e levam consigo”. É latente e avassaladora essa dor da perda da mãe Beta, senti que uma parte de mim acabou morrendo com sua partida. Ela foi a minha própria história por 42 anos e será eterna por ter sido tão presente e significativa em minha vida. Eu e a minha família sentiremos intensamente sua ausência física, mas ela permanecerá perpetuada em nossos corpos e mentes.

Já não bastasse toda essa dor da perda do meu paizinho e de minha mãe, que estão fortemente em nossas lembranças, em setembro de 2018, a minha querida irmã Adia, que estava fazendo o tratamento contra um câncer desde 2015, não suportou a quimioterapia. O processo de metástase avançou significativamente e ela veio a falecer. Como posso sintetizar a passagem

³Dissertação defendida no PPG em Educação Escolar – Unesp no *campus* Araraquara em fevereiro de 2018, publicada sob a referência: FERREIRA, José Adnilton Oliveira. **Inclusão Escolar?** Aluno com Altas Habilidades/Superdotação em Escola Ribeirinha na Amazônia Amapaense. São Paulo: Editora Novas Edições Acadêmicas, 2018.

de minha irmã por este mundo: amiga, companheira, fiel, parceira, honesta, sincera, humana, confiante, altruísta, a melhor dos filhos. Na verdade, a mana conseguia enxergar o melhor em cada um, não tinha “tempo ruim” para ela, “sempre de boa”. Nossa Adia se foi e não terei o seu abraço apertado, seu cheiro, sua voz estridente, seu largo sorriso, seus conselhos e tantos outros comportamentos e atitudes de que sentirei tanta falta e que ficarão para sempre enraizados em meu coração.

Meu Pai, minha mãe e minha irmã não estão fisicamente entre nós, mas acredito que foram para um bom lugar e estarão eternizadas em minha família. Eles cumpriram seus propósitos de possibilitar/despertar em todos para que eu pudesse ser uma pessoa melhor, isso era uma marca dos três, suas humanidades em que buscavam enxergar o nosso verdadeiro ser. Apesar de todo meu sofrimento, fui aprendendo e entendendo o propósito de Deus. De alguma forma, eu tinha que continuar acreditando na família e em Deus, e poderia prosseguir com minha vida, carreira e, conseqüentemente, a pesquisa na área de interesse. Acredito que seria isso que os três desejariam sempre de mim e de todos da família, a “nossa progressão de vida”.

Então, é preciso continuar estudando e com o foco de interesse pela Educação Indígena, que é perseverante por toda diversidade e complexidade que o objeto de estudo exige. Durante esses vinte e dois anos de trabalho na educação básica e quinze anos na docência na educação superior, busquei um caminho de conquista pessoal e profissional no percurso para enriquecimento da minha prática pedagógica.

Dentro de todo esse contexto de tristeza, eu tive uma grande alegria, a aprovação no meu tão almejado Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – PPGE/FE, na Universidade de Brasília – UnB, na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, e a oportunidade de ser orientado pela Prof^a Dr^a Livia Freitas Fonseca Borges, que, conseqüentemente, tornou-se a minha inspiração humana, científica e motivacional para a continuidade dos estudos na pesquisa, cujo percurso já tinha iniciado no Mestrado. Continuei as investigações, principalmente, sobre a área de currículo escolar.

No decorrer do Curso de Doutorado, foi relevante o aprofundamento científico em função da experiência dos docentes e a prática da pesquisa. Passei a integrar o grupo de estudos e pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”, coordenado pela Prof^a Dr^a Livia Freitas Fonseca Borges. Aprendi bastante sobre a pesquisa qualitativa e a produção científica via experiências vivenciadas no grupo, nos projetos de extensão e de pesquisa, nas aulas dos professores, entre os quais destaco: Prof^a Cláudia Pato; Prof^a Livia Borges e o Prof.

Francisco Thiago. Agradeço-lhes por todo conhecimento e aprendizagem partilhados, os quais contribuíram significativamente para minha formação e qualificaram ainda mais minhas experiências nas escolas públicas e na Secretaria de Estado da Educação do Amapá, especificamente no Núcleo de Educação do Campo (NEC), setor responsável pelo planejamento, execução e avaliação dos cursos de formação continuada dos professores das escolas do campo da rede estadual de ensino e juntamente com o Núcleo de Educação Indígena (NEI).

Consequentemente, quero externar a felicidade pela escrita desta tese, em meio aos obstáculos transpostos, em que toda essa caminhada faz um sentido ontológico, de ter a possibilidade do aprofundamento da educação indígena na Amazônia Amapaense. Até porque ainda existem poucos estudos sobre a relação entre currículo escolar e a identidade étnica do povo indígena Palikur na aldeia Kumenê, que pertence a Terra Indígena Uaçá, que foi criada pelo Decreto Nº 298 de 29 de Outubro de 1991 e abrange uma superfície de 470.164.0636/há.

Essa área é ocupada também pelos povos Karipuna e Galibi Marworno. Os rios Uaçá, Urukauá e Curipi, que banham a região e que têm suas nascentes dentro da área indígena Uaçá, são cortados pela BR-156 (TASSINARI, 2003). É importante mencionar que o contexto da educação indígena deve ser um instrumento de luta pela sua autonomia, liberdade e a interface entre os princípios da educação indígena, intercultural, bilíngue, diferenciada e específica.

Entretanto, antes de mencionar a realidade indígena do Amapá, é pertinente esclarecer que, em meio ao percurso de estudo e pesquisa do Doutorado, o mundo enfrenta uma pandemia sanitária declarada pela Organização Mundial de Saúde- OMS a partir de 2020, causada pelo coronavírus (COVID-19), que drasticamente mudou a vida de todos. O número de casos confirmados do novo coronavírus no mundo, desde o início da pandemia, chegou a 528,5 milhões, resultando em 6,286 milhões de mortes pela doença e no Brasil mais de 665 mil mortos confirmados (<https://coronavirus.saude.gov.br>: consultado em 30 de maio 2022). Aliás, aqui no Brasil, a partir de março de 2020, a situação vivida foi alarmante e descontrolada, em virtude de todas as ações e omissões que já caracterizam o atual governo federal, caracterizada pela falta de planejamento das medidas de isolamento social, dos protocolos de prevenção, das medidas sanitárias e, principalmente, das ações de imunização para a população brasileira, as quais chegaram tardiamente.

Esse cenário desfavorável vai colocar os povos indígenas em risco ainda maior frente à pandemia, caso não haja ações efetivas frente ao avanço do vírus. É necessário constar que os problemas relacionados à saúde estão vinculados à desestruturação das políticas de atenção à

saúde para esses povos, já de longa data, aprofundando-se sobremaneira com a eleição do atual Presidente da República, e sendo prejudicada ainda mais com a pandemia com início em 2020.

É preciso salientar que a falta de medidas de saúde pública em comunidades indígenas favorece a vulnerabilidade dessas pessoas durante a pandemia. De acordo com os números do SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) e da APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil), em 163 povos indígenas, já ocorreram mais de 59.881 mil casos confirmados e 1.200 mortes de indígenas em todo o país, dado atualizado em 15/05/2022. Diante da subnotificação dos casos indígenas pelos dados oficiais, a APIB vem realizando um levantamento independente dos casos. Os números são superiores aos notificados pela SESAI, que tem contabilizado somente casos em terras indígenas homologadas.

A compilação de dados da APIB tem sido feita pelo Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena e pelas Organizações indígenas de base da APIB. Outras frentes de enfrentamento à Covid-19 organizadas no Brasil também têm colaborado com a iniciativa. Diferentes fontes de dados têm sido utilizadas nesse esforço, além da própria SESAI. O comitê tem analisado dados das Secretarias Municipais e Estaduais de Saúde e do Ministério Público Federal. Ou seja, as contaminações já atingiram a maioria (51%) e outros territórios indígenas estão ameaçados pelo novo coronavírus. Esses números revelam a gravidade dessa problemática.

Os povos indígenas sempre enfrentam inúmeras ameaças e desafios para sua sobrevivência no decorrer de sua história, tais como a busca da efetividade da escola indígena garantida nos termos legais, a luta até a demarcação de suas terras, as frequentes invasões de seus territórios por madeireiros, grileiros, fazendeiros e garimpeiros, e os impactos socioambientais decorrentes de construções de hidrelétricas em suas terras e, por último, pelos problemas relacionados à falta de assistência médica para o tratamento da COVID-19. Essas vidas constantemente ameaçadas dão sinais de resistência há mais de cinco séculos de opressão, para sobreviver aos constantes ataques. “A violência dos exploradores é tal que, se não fossem as manhas, não haveria como aguentar o poder e a negação que se encontram pelo país” (FREIRE, 2014, p. 36).

Portanto, é importante a consideração das realidades locais e regionais específicas na educação indígena no Brasil quanto à equação complementar e a interculturalidade entre a educação das comunidades indígenas nos ambientes escolares que devam contribuir para a superação da postura clientelista e colonialista da sociedade dominante e de seus dirigentes que ainda impõem mecanismos políticos e administrativos de desigualdade e discriminação.

Então, o objeto desta tese advém em grande parte de minha trajetória de vida acadêmica, pessoal e profissional, que se encontra e dialoga envolvida com a educação escolar indígena na Amazônia Amapaense, e é configurado pelo cabedal de experiência e, principalmente, pela atuação no processo de formação continuada dos professores indígenas do Amapá, e com isso busquei no currículo escolar a possibilidade de transformação das escolas indígenas em espaços de protagonismo de suas verdadeiras identidades. Partindo dessa premissa, o estudo versa sobre os subsídios teóricos e metodológicos da identidade étnica na educação indígena com o povo Palikur e as reflexões do currículo Escolar Indígena. Diante do exposto, o percurso da pesquisa leva-nos à parte introdutória da tese e ao universo da pesquisa e do povo Palikur.

INTRODUÇÃO: tessituras da pesquisa

A experiência adquirida na educação indígena na pesquisa e docência, em particular com os Palikur, culminou na produção desta tese e seu alinhamento de pesquisa como um todo: sustentação teórica, epistemológica e metodológica do objeto de pesquisa investigado. Espera-se que as tessituras colocadas aqui levem à corroboração da identidade étnica do povo indígena Palikur como processo escolar e que possam, a partir de suas condições históricas e sociais dadas, reafirmar sua compreensão do ser étnico e de sua pluralidade.

A trilha teórica inicia pela temática identidade/etnia, que se mostra fértil no processo educativo, o que oportuniza a ampliação com outras áreas das ciências humanas e sociais. Por tratar-se de questão múltipla e polissêmica, esse assunto implica no contexto das tradições culturais que foram construídas historicamente, suas diferenciações e contradições no processo educacional. No que concerne aos processos culturais que são conflitivos e em cada etnia, há uma história de luta pela determinação de suas metas e valores (BETANCOURT, 1997).

Todas as experiências vivenciadas nas diferentes aldeias no Amapá sempre foram marcadas pelas crenças, rituais, línguas e costumes de cada povo e sua organização social e cultural. E, por mais que já estivessem com vínculos com outras comunidades, como outros povos indígenas Wajapi e Karipuna, mais o forte contato com o Palikur, impacta para entender sua identidade. Em consequência desse cenário, surgiu a pesquisa e a escrita desta tese, e o que levou o aprofundamento do estudo desse povo, o qual apresenta uma cultura eminentemente espiritualizada e cosmogônica e impulsionou de forma vertiginosa o olhar/estudo científico deste pesquisador, que se orienta pela fenomenologia empírica.

Ales Bello (2006) ressalta que os estudos fenomenológicos começaram a desenvolver-se na Alemanha no fim do século XIX e na primeira metade do século XX por Edmund Husserl, que a denominou “uma ciência de “fenômenos” (HUSSERL, 2006; GIORGI, 2008; BICUDO, 1989), pelas teorias críticas de educação (FREIRE, 1982, 1998, 2004) e, conseqüentemente, pelas concepções de currículo de Apple (2006), Sacristán (2000) e Santomé (1998).

Diante disso, toda a dimensão da escrita dessa tese sobre esse povo indígena coaduna com a condição de pesquisador ribeirinho, caboclo amazonida, preto, com descendência indígena, que vive e estuda na/da Amazônia. A pesquisa é pertencente ao conjunto de populações tradicionais que vivem no bioma floresta Amazônica, como quilombolas, pescadores, ribeirinhos, piaçabeiros, extrativistas, peconheiros, agricultores familiares, seringueiros e indígenas. E cada população, de acordo com sua organização, vem lutando por seus direitos, buscando fortalecer suas identidades. Além disso, apresentam uma ampla riqueza cultural e modo de vida social que contribuem para a conservação do bioma e, assim, para a manutenção dos serviços ecossistêmicos. Essas populações tradicionais reforçam o potencial e o desenvolvimento sustentável na Amazônia.

A politização do ato de ensinar como prática da liberdade e da emancipação (FREIRE, 1998), cuja conjuntura influenciou de forma determinante na trajetória profissional e acadêmica deste professor, considerada sua atuação de docente na Educação Indígena, tem sido fundamental para a ênfase nas opções teóricas aqui apresentadas.

Como foi colocado anteriormente, as comunidades indígenas no Amapá revelam um rico campo étnico e cultural, em que, a partir desse cabedal existente, se coloca, no contexto da identidade indígena do povo Palikur, com uma abordagem multifacetada e pluralizada dessas comunidades. Para qualificar a discussão demonstrada aqui é oportuno acrescentar outro ponto de vista da psicologia social, em que as relações intergrupais fazem parte de sua agenda há um tempo relativamente recente (COSTA, 2009).

Sobre esse paradigma da complexidade da cultura e etnicidade indígena, entende-se primeiramente a perpassar a identidade social que emerge como tema de estudo na década de 1950, com a publicação de um trabalho sobre percepção categorial realizado por Henry Tajfel (1981). As origens da teoria da identidade social podem ser buscadas em uma concepção gestaltista da percepção que, a princípio, permitiu a Tajfel (1981) propor um modelo de acentuação relativa dos contrastes.

Com a ampliação de seu modelo abordando os efeitos da categorização na percepção e nos estudos dos estereótipos sociais, Tajfel inicia seus estudos sobre a discriminação e se torna um marco no estudo das relações intergrupais. Torna-se relevante para que o objeto de tese seja

pensado no contexto da cultura no povo indígena investigado, em que suas identidades tenham o significado de pertencimento do grupo originário.

Cabe reiterar os pressupostos da identidade social, conforme Scandroglio, Martínez e Sebastián (2008), cujas abordagens enfatizam que a teoria desenvolvida por Tajfel e ampliada por seus colaboradores tem grande influência na psicologia social, por proporcionar notáveis contribuições à dimensão social do comportamento, em relação ao comportamento grupal, em geral, e às relações intergrupais, em particular. Para Tajfel (1981), a identidade social pode ser definida como o conjunto formado pelo autoconceito do indivíduo, sua pertença grupal e a valoração atribuída a essa pertença. Nesse sentido, Tajfel defende que, por mais que seja complexa a visão de si próprio em relação ao mundo físico e social, certos aspectos dessa visão constituem uma importante contribuição de sua pertença a determinados grupos ou categorias sociais.

Já prosseguindo com as impressões da identidade segundo Hall (1997. p. 13 e 75), o referido autor estabelece que a identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, pois ela está diretamente envolvida com o processo de representação que se localiza no tempo e nos espaços simbólicos. Edward Said (*apud* Hall, 1997. p.76) afirma que a identidade tem sua "geografia imaginária", e Bernd (1992. p.10) corrobora que "[...] a busca de identidade deve ser vista como um processo em permanente movimento".

Diante disso, a identidade não pode ser concebida como uma construção estática, mas como cultural e social, em que o processo educativo é preponderante para a afirmação, ou não, da identidade étnica no contexto da educação escolar indígena. Trata-se de percebê-la como processo identitário (NÓVOA, 1992; HALL, 1997 e outros), e Guattari, Rolnick (1986) corrobora como um "[...] processos de singularização". Nesse sentido, não há um momento de definição, as identidades são sempre construídas, devendo por isso serem definidas historicamente, e não biologicamente.

No que diz respeito ao aporte sobre a identidade étnica, o cabedal teórico e literário inscrito na cultura indígena no currículo escolar, acrescenta-se uma definição do conceito "Currículo", presente em vários estudiosos, como Silva (1996, 2000, 2003, 2006), Moreira (2006) e Sacristán (2000), entre outros. Normalmente, a expressão Currículo é usada para designar o programa de uma disciplina, conjunto de atividades educativas, as metodologias e os materiais usados no processo ensino-aprendizagem.

Objetivamente, esse estudo compactua com a concepção que venha a ser currículo, que implica investigar suas diferentes dimensões: social, política, econômica e cultural para melhor entender as forças diversas oriundas de cada contexto histórico, que influenciaram o processo

de desenvolvimento curricular como um território amplamente contestado (SILVA; MOREIRA, 1995).

A educação indígena não foi verdadeiramente legitimada no modelo educacional brasileiro. Perdurou por um processo de educação colonialista⁴ que constituiu em um aparato político e pedagógico com a finalidade de extinguir as línguas e a negação das culturas dos povos indígenas, bem como a aprendizagem da língua e da cultura europeia obrigatória a todo o continente dominado pelo europeu (GROSFOGUEL, 2008).

Nesse contexto, pensa-se que é válida a imersão no estudo e nas reflexões sobre os aspectos identitários nos processos educacionais escolares em ambientes indígenas. “A história das diversas etnias foi, dessa forma, gradualmente desprovida de juízos de valor próprios aos sentimentos cristãos, que são específicos da cultura ocidental, e não universais ou naturais” (FERREIRA NETO, 1997, p. 322).

Na opção do pesquisador, faz-se importante assinalar que as identidades dos povos indígenas são construídas em sua coletividade e nas tomadas de decisões da comunidade a partir da cultura local, impregnada em toda sua organização social, e a escola constitui-se como um espaço dessas interações.

A partir da concepção da cultura como reinterpretação da realidade, o “[...] currículo traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses e jogos de força daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo” (BERTICELLI, 2001, p.168).

Nesse sentido, o esboço aqui busca aproximações no campo de investigação, que se fundamenta nos estudos culturais⁵ e na educação que adentraram os projetos de currículo. A intenção de pensar e expandir as concepções e as dinâmicas do campo do currículo, política e estudos que operam com o conceito de identidade e diferença coagula-se com o objeto desta pesquisa, já que busca problematizar a visão ainda colonizadora sobre as culturas indígenas (COSTA, 2001).

⁴ O colonialista significa a chegada de um povo, com uma identidade X (os colonizadores/as), a um território de outro povo, com uma identidade Y (os/as colonizados/as) e, pela força política e/ou militar, subjuga essa população para garantir a exploração das riquezas e do trabalho da colônia em benefício dos colonizadores, ficando a soberania do povo colonizado sob os interesses do povo que coloniza (QUIJANO, 2007).

⁵ Os Estudos Culturais, com manifestações desde 1950, desenvolveram-se, de forma mais intensa e concentrada, no *Centre for Contemporary Cultural Studies*, fundado em 1964, em Birmingham (COSTA, 2001). E.C têm compromisso com populações culturalmente marginalizadas e inauguraram um modo particular de olhar para a cultura e foram incorporando, desde seus primórdios, temas provenientes de novos e hoje consolidados campos de pesquisa vinculados a notáveis movimentos sociais da segunda metade do século XX. Esse é o caso dos estudos feministas, de gênero, de raça e etnia, os estudos sobre cultura surda, sobre sexualidade, e tantos outros. SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

Cabe aqui entender/compreender os respectivos processos de constituição identitária do povo indígena a partir da dimensão do currículo escolar, visto como um dos resultados da mudança historiográfica, decorrente da aproximação entre a história e a antropologia, além da importância da valorização dos “saberes locais” indígenas nos ambientes escolares (GEERTZ, 2001), articulados à história local ou regional.

A questão mais complexa insere-se na ruptura da identidade étnica indígena a partir inicialmente do processo de colonização e que, conseqüentemente, de aculturação que se dá pelo contato de duas ou mais matrizes culturais diferentes, pela interação social entre grupos de culturas diferentes, um deles sofrendo mudanças, cujo resultado é uma nova cultura (RIBEIRO, 2020). E, finalmente, pela colonialidade, que, conforme Restrepo, Walsh, Vich (2012), é definida como um fenômeno histórico complexo que se estende para além do colonialismo, referindo-se a um padrão de relações de poder que opera pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas.

Nesse contexto, o pensamento do pesquisador/pesquisa está de acordo com Kreutz (1998), pois a etnia, entendida enquanto categoria de análise na pesquisa histórico-educativa, deve ser comparada às análises feitas sobre as relações de gênero, de categorias de classe, entre outras. O contexto dessa categoria significa um esforço na via de compreender as diferenciações culturais no interior do processo escolar, o qual tem diferentes temporalidades e espaços. Reiterado por Meliá (1979, p. 09), “[...] o indígena perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião”. Um dos fatores relevantes na vivência do indígena é viver a coletividade.

Segundo Paula (1999), “[...] a escola indígena constitui-se como uma extensão da comunidade”. Mostra-se necessária a reflexão e o estudo da identidade étnica desses povos como uma possibilidade imprescindível para construir a ruptura com os moldes eurocêntricos e etnocêntricos trazidos pelos paradigmas colonizadores que reconhecidamente foram cristalizados na sociedade como hegemônico. “A escola, organizada como um modelo pedagógico alheio as cosmologias indígenas, foi imposta com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador” (BANIWA, 2013, p. 12).

Nesse panorama, reconhecemos o direito fundamental de uma educação verdadeiramente identitária e étnica, que não subalterniza a história e a cultura dos “indígenas” e para o estudo da tese, utilizaremos o seguinte significado:

Expressão aqui, referente ao ser indígena brasileiro, reflete a presença viva do olhar colonial na língua brasileira. Os povos indígenas, obviamente, têm nenhuma relação com a Índia, mas continuam sendo autoclassificados, por meio de uma categoria europeia que apaga sua identidade que registra a legitimidade de seu laço com a terra a sua luta hoje e embaça semioticamente a história da invasão (BARON, 2004, p. 421).

É nesse contexto que esta tese de doutorado está vinculada aos estudos curriculares e tem o intuito de contribuir nas reflexões e nos debates sobre o currículo escolar e os aspectos identitários sobre os processos educacionais em ambientes indígenas. Parte-se da concepção adotada por Silva (2011, p.17) apresentada nas teorias de currículo, que são classificadas a partir de três perspectivas: tradicionais, críticas e pós-críticas. A primeira repousa no positivismo e concebe a educação e a organização do conhecimento (currículo) como processo mecânico e de caráter linear/rígido, que tem por objetivo ajustar os sujeitos ao mundo capitalista.

As teorias críticas fundamentam-se no marxismo, refutam a ideia de um currículo estático (tradicional), compreendem a escola como espaço dinâmico e social que traz as contradições da sociedade capitalista a partir das seguintes categorias: “Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2011, p. 17).

A partir dessas proposições, do problema de pesquisa e o delineamento do método fenomenológico de pesquisa, faz-se necessário pontuar que este estudo se assenta na terceira concepção de currículo pós-críticas, que tem como ênfase na identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2012, p. 14).

O marco das teorias pós-crítica está no multiculturalismo, um fenômeno que tem suas raízes nos países mais desenvolvidos quanto a aspectos culturais e econômicos. A ênfase que se busca nas teorias pós-críticas é a luta para ressignificação do currículo em uma perspectiva multicultural para que focalize e reconheça os sujeitos historicamente invisibilizados na sociedade, possibilitando reconhecimento de suas identidades, da significação de suas culturas e saberes pelo currículo. Nessa perspectiva, [é focalizada por Silva \(2000, p. 102\)](#) em recente ensaio:

Os estudos de multiculturalismo lidam com a diversidade. Propõe-se, então, a teorizar sobre as concepções de diferença e de identidade, bem como a analisar as implicações dessas concepções para o currículo. seus pontos de vista, que identidade e diferença são interdependentes e que a identidade não é uma essência, não é um dado, não é fixa, nem estável, nem coerente, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva, nem idêntica. É, sim, instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. Por fim, identidade e diferença ligam-se a estruturas discursivas, a sistemas de representação e a relações de poder.

Prioritariamente que a valoração da identidade e da diferença nas comunidades indígenas perpassa pela construção de currículos na dimensão multicultural em que se valorizem e potencializem as diferentes culturas existentes. Assim, implica-se no estudo da prática curricular na maneira de pensar a educação e os conhecimentos escolares no âmbito dos processos identitários de cultura e de educação. Então, partindo dessas discussões, há a necessidade de traçar um caminho dialético entre a pesquisa e o pesquisador. Seguindo a mesma linha reflexiva, a presente tese tem o seguinte problema central de pesquisa: quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena, do segundo segmento do ensino fundamental, na percepção dos professores não indígenas do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur, no Estado do Amapá?

A partir dessa problemática central, surgem as seguintes questões norteadoras da pesquisa: de que forma acontecem as práticas pedagógicas dos professores não indígenas lotados no Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) para com a identidade étnica do povo Palikur no currículo escolar proposto? Os documentos legais e curriculares investigados atentam para cultura e identidade dos povos indígenas? De que forma está previsto? Como ocorrem, no currículo escolar indígena, os fundamentos teóricos e metodológicos da prática pedagógica sobre a identidade étnica do povo Palikur e as formas como dialogam no ambiente escolar?

A partir desse referencial, [desenham-se](#) os percursos teóricos e metodológicos para análise das contribuições/implicações do currículo escolar para a afirmação, ou não, da identidade étnica no contexto da educação escolar indígena, nos limites do campo empírico delineado. Nesse sentido, o transcurso das exposições teóricas procedidas deve observar que o estudo faz considerações relativas às interlocuções com o método fenomenológico empírico (MFE), assim se refere à fenomenologia: “[...] a fenomenologia pode ser descrita de forma muito geral como o estudo do modo como as coisas se nos apresentam e da natureza da percepção” (SALIH, 2012, p. 35).

O método fenomenológico empírico (MFE) de Giorgi (2008) considera qualquer fenômeno como algo passível de ser investigado, desde que tornado presente na vivência do sujeito de pesquisa e comunicado ao pesquisador. Essa vivência sustenta e expressa indícios de realidade sobre um determinado mundo social e os argumentos são fruto do *Zeitgeist* metodológico (GIORGI, 2008).

Os procedimentos metodológicos do MFE e da Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011) que atenderam os objetivos propostos da tese com os pontos de interlocução, como forma de concepção e tratamento do objeto de estudo; e com o material transcrito; e na divisão das unidades temáticas e o processo de categorização como pauta para diálogo entre esses métodos, e balizando suas especificidades epistêmicas do AC (BARDIN, 2011) e o MFE (GIORGI, 2008), reiteram que ambos criticam a concepção clássica de neutralidade em ciência, pois compartilham de um ponto de vista atento para a subjetividade do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa (SCHWANDT, 2006).

Cabe enfatizar que a AC não se vincula explicitamente a nenhuma abordagem filosófica, todavia é reconhecida como um procedimento analítico de dados oriundos de textos escritos (jornais, diários e entrevistas transcritas), (BAUER; GASKELL, 2008). Ao contrário, o MFE assume explicitamente influência e inspiração em diversos elementos da Filosofia Fenomenológica. Por essa razão, o MFE se vincula a uma postura que aborda fenomenologicamente o sujeito em diversos contextos, inclusive na entrevista (GOMES, 1998).

Dessa forma, a opção pelo método fenomenológico empírico (MFE) como método da pesquisa sugere falar do mundo não como fato, nem como mundo em si, tampouco aquilo que é pensado. “É aquilo que é vivido” (ALMEIDA JÚNIOR, 1997). Entende-se a fenomenologia para a consciência e a corporeidade humana intencional que estão na origem dos sentidos da realidade. Vislumbra-se que o objeto de estudo da tese é a experiência vivida, que é o ponto de vista fenomenológico sobre o homem como se vê como “conjunto comportamental, corporeidade e centro de significação” (FONTANELLA, 1995). Reiterado nas palavras, “o corpo é fundante da essência do homem” (BONACELLI, 2004).

A partir desse pressuposto elencado, o fenômeno do estudo da identidade étnica investigada encontra-se em uma cosmologia indígena que tem sua ancestralidade como corporeidade unitária “antropologia monista semita *versus* antropologia dualista helênica do homem” (CINTRA, 1992, p. 56). “O homem não é a soma de reflexos, é unidade corpo-alma, que se manifesta na percepção e na existência” (AMOROSO, 1999, p.78). “É pessoa, espírito, subjetividade encarnada, e liberdade no seu mundo com outros” (RIBEIRO JÚNIOR, 1986, p. 134). Para isso, fez-se necessário compreender a relação entre os eixos teóricos da pesquisa: a) práticas pedagógicas, b) identidade étnica e c) currículo escolar.

Ressalta-se que os referidos eixos foram ancorados no estudo e nas discussões sobre a questão central e sobre os objetivos da pesquisa. A primeira delas, a) práticas pedagógicas,

encontra sustentação na concepção educacional de Freire (1982, 1998, 2004), que dialoga sobre “A prática pedagógica do currículo crítico libertador compromissada com a transformação da realidade social” e que corrobora essa ideia ao pensar em,

Construir uma prática pedagógica de caráter intercultural, para uma sociedade brasileira que é multicultural, mas a educação escolar não, em que reafirmam as diferenças e terminam por reforçar os conflitos na sociedade, e interculturalizando nossas práticas pedagógicas, construiremos um caminho da diversidade cultural (CANDAUI, 2010, p. 67).

No segundo eixo teórico, b) identidade étnica, o debate teórico foi referência a partir da concepção de identidade desenvolvida por Hall:

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

Subsequentemente foram ressaltadas as discussões sobre a identidade étnica em Barth e Walsh (BARTH, 1988; WALSH, 2006). Para Marinho (2009, p. 93), esse conceito refere-se “à organização simbólica do eu”, que “possibilita o alcance de soluções adequadas para os problemas de interação social existentes nas diferentes culturas”, e, conseqüentemente, sua continuidade no tempo e no espaço, “sob a perspectiva de sua história pessoal”.

Por fim, no terceiro eixo teórico da pesquisa, ancoram-se as discussões no c) currículo escolar, tendo como referências principais os autores Veiga-Neto (2001), Silveira (2001), Silva e Borges (2018) e Sacristán (2000, 2015). Nesse eixo, sobre a concepção de currículo como identidade, destaca-se a obra referencial de Silva (2006):

Currículo é identidade. Então é preciso, saber que profissionais queremos formar para atuar na educação básica: crítico ou submisso e conformado com a realidade existente? Com certeza, é essencial que esse profissional não atue de forma a conformar-se com a realidade existente, no sentido apenas de reproduzir saberes sem confrontá-los com os problemas sociais para uma transformação social (p. 36).

Esses eixos teóricos foram desdobrados nesta pesquisa partindo-se do pressuposto de que a identidade étnica do povo Palikur no currículo escolar só é garantida se, preponderantemente, forem asseguradas suas especificidades indígenas no contexto de educação escolar, que podem ser desenvolvidas, ou não, a partir da percepção dos professores não indígenas do SOMEI do Amapá.

Conforme o exposto, o estudo compreende que a presença da cultura e dos saberes indígenas por meio do diálogo com os conhecimentos escolares e com o currículo, produzido

nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino modular do Estado do Amapá, deve contribuir para uma valorização da identidade étnica do povo indígena Palikur, observando-se, dessa forma, um novo pensar sobre o assunto no bojo de práticas pedagógicas, culturais e étnicas.

A educação indígena e, por conseguinte, suas práticas pedagógicas, está associada ao modelo integrador de formação social e de uma cultura dominante. Para isso, "[...] deve-se configurar uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação, desenvolvido na sociedade capitalista" (FRIGOTTO, 1991a, p. 270). Ribeiro (1997, p. 70) corrobora esse ideário ao dizer que o [...] que se exige é o abandono dos conceitos etnocêntricos de superioridade perante o saber indígena [...].

Para tanto, cabe ao Ministério da Educação (BRASIL, 2008) o dever de investir nas escolas de ensino fundamental e médio, para que essas possam passar e promover junto aos estudantes o conhecimento de suas identidades. Além disso, deve haver o investimento na formação e na carreira dos professores para que promovam a educação plena dos indígenas em suas necessidades e dentro da sua cultura. Nesse aspecto, aqui são adotadas na pesquisa as teorizações de Stuart Hall (2006), servindo não apenas como fundamento epistemológico para suas discussões teóricas, mas também como um conceito metodológico nas análises que realiza a respeito de diferentes fenômenos sociais e artefatos culturais.

Hall (2006) afirmou que a cultura possui duas dimensões: uma substantiva, a partir da qual atua na estruturação empírica da “realidade” em que se vive; uma epistemológica, a qual exerce um importante papel na constituição e na transformação das compreensões e explicações que integram os modelos conceituais com os quais representamos o mundo. Em outros termos, para Hall, a cultura abarca todos os fenômenos da vida social e os modelos cognitivos (HALL, 2006). Em um conhecimento diferenciado e intercultural, isso acontece por meio de campanhas e palestras que passem o conhecimento sobre a história indígena.

A garantia dos direitos inerentes à educação indígena no Brasil ainda é um grande desafio para as políticas públicas educacionais em sentido amplo e as políticas curriculares, tanto da formação inicial docente, quanto do currículo escolar. O necessário apoio pedagógico, físico e material do serviço dos professores com relação à realidade indígena e étnica deve ser enfatizado, com a finalidade de potencializar a temática da identidade na educação indígena, sobretudo com base no conhecimento da sua cultura e no respeito às suas singularidades.

Esses casos são representados por meio de falas e de espaços ocupados pelo povo indígena em questão, sujeitos históricos e sociais que ainda são qualificados, considerando a historiografia da educação indígena brasileira, como indivíduos subalternizados e inferiorizados, não considerando nesta perspectiva equivocada seu

espectro humano. A luta pela educação indígena assume um duplo papel de resistência a esta perspectiva equivocada do que são e da importância desse povo, que deve e merece ser situado, valorizado e reconhecido em um contexto histórico, social, econômico, político e cultural (GRUPIONI, 1995, p. 68).

Diante do exposto, esta pesquisa definiu os seguintes **objetivos**:

- **geral:** Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena, do segundo segmento do ensino fundamental, na percepção dos professores não indígenas do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur, no Estado do Amapá.
- **específicos:** desvelar e compreender as práticas pedagógicas dos professores não indígenas do SOMEI no currículo escolar produzido e utilizado no ensino modular e a identidade étnica do povo Palikur; identificar, no currículo escolar indígena, como ocorrem os fundamentos teóricos e metodológicos da prática pedagógica dos professores do SOMEI sobre a identidade étnica povo Palikur e as formas como dialogam no ambiente escolar; verificar se os documentos legais e curriculares investigados contribuem para o fortalecimento da cultura e identidade dos povos indígenas.

Dessa forma, esta tese é composta por seis capítulos. **O Capítulo 1**, intitulado **Os Arukwayne ou Palikur suas histórias e narrativas**, é uma abordagem histórica desse povo e sua cosmologia. Desdobrados nas seções e subitem: 1.1 A realidade escolar da Aldeia Kumenê; 1.2 Apresenta as populações indígenas: realidade e descaminhos em tempos de Pandemia e no subitem 1.2.1 A luta em prol da Educação Indígena. **O Capítulo 2** está estruturado com base no **Estado do conhecimento**: um diálogo com pesquisas da educação indígena e, por sua relevância teórica e metodológica, tornou-se um dos procedimentos desta pesquisa.

No **Capítulo 3**, há **Caminhos da Pesquisa**, que desenvolveram os itens 3.1. contexto da pesquisa, 3.1.1 procedimentos éticos. A pesquisa ancora-se no 3.2. Método Fenomenológico Empírico em pesquisa educacional. Há também os tópicos 3.3. participantes da pesquisa, 3.4. Os procedimentos e instrumentos de pesquisa: entrevistas narrativas com os professores não indígenas, análise documental, observação direta, e todo o contexto da 3.5. análise dos dados da pesquisa e 3.6. análise documental. Os tópicos que relatam os documentos legais e curriculares investigados sobre a identidade dos povos indígenas são 3.6.1. Os achados na Resolução Nº 05/2012 e o Referencial Curricular Amapaense – RCA. **O Capítulo 4: eixos teóricos da pesquisa e suas dimensionalidades** como panorama teórico da tese, relaciona os objetivos e as categorias apriorísticas da pesquisa. Isso possibilitará o sustentáculo do trabalho

empírico e as contribuições das análises na linha metodológica da tese. Os eixos teóricos do estudo foram estruturados em: **4.1. Identidade Étnica** (MUNANGA, 2003; HALL, 2006; BARTH, 1988, 1998; GEERTZ, 1978, 2001, 2003; POUTGNAT, 1998; GALLOIS e GRUPIONI, 2003, 2009); **4.2. Currículo Escolar**. (SACRISTÁN, 2000, 2015; BORGES, 2008, 2012, 2015; SEREJO, 2002; MOREIRA; SILVA, 1998; MOREIRA E MACEDO, 2002), e **4.3. Práticas Pedagógicas** (FREIRE, 1982, 1998; CANDAU, 2010; TASSINARI, 2001; FREIRE, 2004; LESCURE, 2005; ALMEIDA, 2016).

Após, no **Capítulo 5: As categorias finais e análise dos resultados da pesquisa**, apresenta-se como as categorias finais foram estruturadas, a partir das análises de dados em que se ressaltam no referencial teórico/metodológico e sustentadas pelas próprias teorias de cada categoria e contam com a análise empírica da realidade pesquisada, de forma a identificar a essência do fenômeno constituída na experiência e na consciência do sujeito de acordo com os pressupostos metodológicos da fenomenologia adotada aqui.

Dessa forma, implica-se na estrutura do Capítulo 5 as três (3) categorias apriorísticas ou finais, tendo como base o referencial teórico desenvolvido a partir da técnica de análise de dados (BARDIN, 2002), dando forma e conteúdo aos resultados da análise de dados da tese mediante as entrevistas narrativas dos professores da pesquisa, bem como a imersão no objeto de estudo: 5.1 A escolha da profissão e formação continuada intercultural indígena; que sempre **buscou-se o diálogo da teoria e empiria**.

No tópico 5.2, O currículo e as Práticas Pedagógicas Interculturais; constam os desafios para uma educação indígena intercultural e finalmente a última categoria apriorística da pesquisa está contido no item 5.3, o qual contempla a Dificuldade de Acesso à escola indígena, falta de recurso público, precária estrutura física, administrativa e pedagógica.

O entendimento da educação para a cultura do “ser-no-mundo” e a pesquisa educacional como instrumento de descoberta dos sentidos que circulam na cultura (REZENDE, 1978) oferecem ao fenômeno uma perspectiva educacional interpretada como busca intersubjetiva de sentidos, a apartação e interpretação de respostas significativas em função do projeto global da existência que o método exige.

Por fim, o **Capítulo 6** apresenta **A Interculturalidade no currículo das escolas indígenas, um desafio possível ou realidade distante?** que sistematizou a teoria/prática, considerando-se a relevância do trabalho empírico da tese. E, finalmente, **Conclusão da tese e**

suas inconclusões, pois uma tese sempre levará à busca necessária e inquietante de novas respostas para o fenômeno pesquisado.

Prosseguindo esta apresentação geral da organização da tese e capítulos, o primeiro capítulo, a seguir, mostra o contexto do povo indígena Palikur, suas características, tradições e narrativas históricas desse povo, o qual se encontra, há mais de quatro séculos, na região do baixo Oiapoque. Essa região foi dividida pela fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa, em 1900, ou seja, onde esse povo indígena vive é a fronteira entre os dois países.

Nessa região, o intenso contato interétnico das diferentes populações indígenas fortaleceu as identidades étnicas remanescentes. A escolha para o estudo do povo Palikur pode ser considerada principalmente pela condição privilegiada em que se destaca a identidade Palikur. Em seu percurso histórico, esse grupo manteve uma hegemonia cultural e étnica desde os primeiros contatos interétnico, a sua identidade étnica, o seu território e a sua força de aglutinação política, um sistema identitário que contém uma identidade sistêmica que se compõe da identidade étnica Palikur. Agora, seguem as primeiras impressões do povo Palikur no primeiro capítulo e ao longo desta tese.

CAPÍTULO 1. OS ARUKWAYNE OU PALIKUR SUAS HISTÓRIAS E NARRATIVAS

Este primeiro capítulo aborda os Arukwaynes. Eles são assim chamados pelos indígenas mais antigos e esse termo corresponde a uma transliteração derivada do rio Urukaua. Entretanto, neste estudo, será utilizado o etnônimo mais conhecido Palikur, designando ao povo que vive no Estado do Amapá e na Guiana Francesa. No território brasileiro eles têm suas moradas estabelecidas ao longo do rio Urukaua, situado na bacia do rio Uaçá, região do município do Oiapoque; na Guiana Francesa, eles habitam bairros das cidades de Caiena e Saint Georges, às margens do rio Oiapoque. Os Palikur são os únicos procedentes da própria região e os únicos que mantiveram sua língua original.

Os Palikur, povo indígena falante de uma língua arawak, são uma das populações que há mais tempo vivem na região ao norte da foz do Amazonas. Sabe-se disso, porque, já na primeira década do século XVI, documentos de viajantes europeus relatavam a presença de uma numerosa sociedade indígena chamada Paricura, localizada na foz de um grande “mar de águas doces”. Esta história antiga significa também que os Palikur estão há tempos em contato com os não-índios. Fato este que não se deu sem traumas, pois, até meados do século XX, custou-lhes muitas vidas e a diminuição radical de sua população. Na documentação histórica e em suas narrativas orais, os Palikur são descritos como bravos guerreiros e navegadores, qualidades que, por certo, os ajudaram a sobreviver e estar hoje aqui presentes numa situação de crescente aumento populacional (NIMUENDAJU, 1926, p. 46).

As fontes históricas e os relatos orais contam sobre uma antiga divisão dos Palikur em clãs, mantidos até hoje, que convivem com outros grupos indígenas e não-índios, e que se apresentava como relações de comércio, de aliança, de guerra e domesticação. É grande a variedade de não-índios com quem os Palikur, e as populações indígenas do baixo Oiapoque como um todo, têm mantido algum tipo de relação. Povos que ocupam as Terras Indígenas Uaçá⁶ I e II são Galibi-Marworno, Karipuna do Amapá e Palikur. Segundo o CENSO/2011/FUNAI/MACAPÁ, são aproximadamente 4.462 indígenas localizados no município do Oiapoque, com situação jurídica de terras demarcadas e homologadas conforme o Decreto nº. 298 de outubro de 1991 (TASSINARI, 2003).

Figura 1 - Palikur na Aldeia Kumenê



Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Palikur>. Acesso em 02/05/2019.

Os Palikur são mencionados em relatos de viajantes, em destaque dos alemães, como ocupantes, desde o século XVI, do litoral do Cabo Norte, entre a foz do rio Amazonas e o Cabo Orange, na foz do rio Oiapoque. O povo Palikur compõe um grupo étnico formado por descendentes dos históricos grupos de origens diversas que confluíram para a região, em

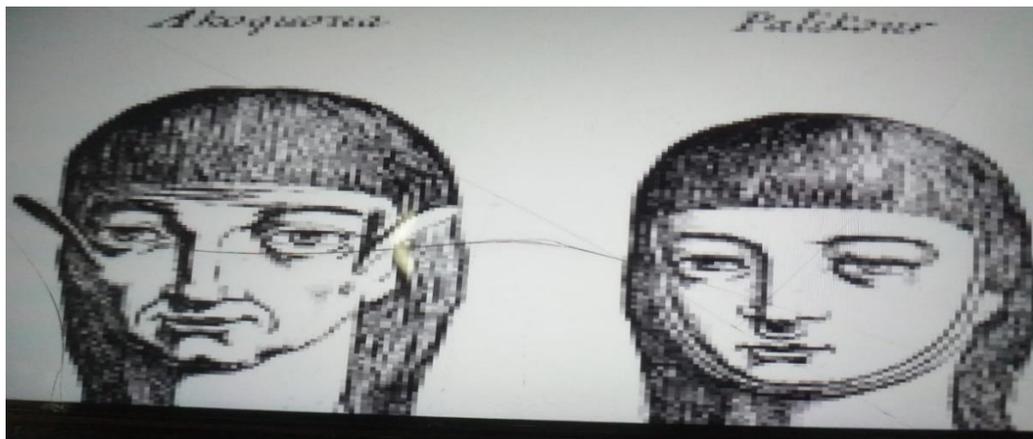
⁶A região do Uaçá é um lugar de confluência de povos provenientes do Norte do Brasil e das Guianas e é muito diversificada do ponto de vista ecológico, caracterizando-se por mangues, campos de várzeas, inundadas durante uma parte do ano; ilhas baixas e de tamanhos variados, cobertos por florestas de terra firme e entrecortados por rios, igarapés e lagos. A cidade de Oiapoque é o mais importante centro das transações entre indígenas e a sociedade envolvente, com a venda de farinha, frutas, caça, artesanato e a compra de bens de mercado local, além da presença política marcante por meio da sede da APIO – Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque, criada em 1992. Sobre o grupo étnico Palikur, existem registros muito antigos sobre a população que, em 1513, aparece mencionada nos relatos do navegador espanhol Vicente Yanez Pinzon, sob o nome Parikura, e, ao longo dos séculos seguintes.

diferentes épocas habitam as margens do rio Urukauá, na terra indígena Uaçá (GALLOIS; GRUPIONI, 2009, p. 14).

Os estudos etnográficos sobre a origem da palavra Palikur demonstram que a origem do vocábulo pode advir de Parikwene, que, como explicam os Palikur, significa simplesmente “índio”, podendo ser aplicado a qualquer membro de uma etnia indígena. Hoje, cada lado da fronteira Brasil/França adota como etnônimo um termo distinto. Assim, por considerarem ‘Palikur’ uma palavra imposta pelos agentes do contato, os Palikur da Guiana francesa mais envolvidos no movimento indígena preferem autodenominar-se pelo vocábulo Parikwene.

Já no Brasil, o nome adotado é ‘Palikur’, que é visto como um modo mais específico de autodesignação, ao passo que Parikwene é usado em seu conteúdo semântico ‘índio’ como um modo mais genérico de referência (D. GALLOIS, 1986). Um dos primeiros registros do povo Arukwaynes data do século XVIII, na colônia Francesa da Guiana, trata-se da imagem desses indígenas no rio Urukaua, que são chamados com Palikur.

Figura 2: Imagem dos Arukwaynes



Fonte: “Indiens de Guyane”, ilustração da obra de P. Barrère. Nouvelle Relation de la France Equinoxiale. Paris, 1743.

Pode-se autodenominar também Pariku’ene, Aukwayene ou Aukuyene, que significa gente do rio do meio (rio Urukauá), na língua de origem Palikur, do tronco linguístico Aruwak. Atualmente, em algumas aldeias, fala-se patoá, português e francês. As aldeias Palikur estão distribuídas em um total de treze localizadas ao longo do percurso do rio Urukauá. No lado brasileiro, todas as aldeias Palikur se localizam às margens do curso médio no rio Urukauá, afluente da margem esquerda do rio Uaçá.

No Brasil, no município de Oiapoque, os Palikur vivem em ambas as margens do rio Urucauá. Encontram-se distribuídos em 11 aldeias, obedecendo à seguinte distribuição: “Aldeia Flecha, Tipoka, Tawary, Urubu, Amomni, Mangue I, Kumenê, Kwikwit, Puwaytyket, Kamuywá, Yanawá e uma denominada Iwawká, localizada na BR-156, km 80 do trecho Oiapoque/Macapá” (CAPIBERIBE, 2001, p. 56). Entre as comunidades indígenas desse povo, Kumenê é a maior delas. É considerada a principal aldeia do complexo, onde estão concentrados os órgãos, como o posto de saúde, de onde os profissionais prestam atendimento à comunidade local e as comunidades adjacentes, possui uma estrutura telefônica fixa, um posto de radiofonia e um ponto de acesso à internet, através do qual a comunidade tem acesso às notícias de outros centros, como Oiapoque, Macapá e o resto do mundo.

O povo indígena Palikur é falante de língua Palikur, de origem da família linguística Aruak. Utilizam também as línguas portuguesa e francesa nas relações sociais e comerciais com outros povos. Sua população atualmente está estimada em 1.409 habitantes, (Censo Polo Base Kumenê – 2015/2016). Outro aspecto do povo Palikur é seu importante crescimento populacional. Números do censo registrado em 1925 sobre os Palikur do Urukauá (NIMUENDAJU, 1926) apontam que a população total era de 186 pessoas. Já o Censo de 2002 registrou um total de 1011 pessoas (Funai – ADR/Oiapoque). Mas, a população Palikur ainda se encontra enfraquecida em decorrência de um passado de guerras, perseguições e epidemias advindas dos contatos com os brancos. É importante notar que, ao longo deste século, a população retomou seu crescimento, o qual se mantém até hoje, conforme a tabela a seguir:

Quadro 1: Comparativo da população do Urucauá (1925-2013)

DEMOGRAFIA DOS PALIKUR NO URUCAUÁ									
POPULAÇÃO	1925	1931	1943	1965	1978	1988	1998	2002	2013
MASCULINA	86	91	155	134	292	350	456	529	650
FEMININA	100	111	118	129	282	353	410	482	651
TOTAL	186	202	273	263	574	703	866	1011	1301

Fonte: Nimuendaju (1926); Arnaud (1969); FUNAI - ADR/Oiapoque; 2013,

A principal aldeia de concentração da população Palikur é a Kumenê, localizada no Município de Oiapoque. Ela conta com uma população estimada de 1.000 pessoas (Censo Polo Base Kumenê – 2015/2016). A comunidade, tradicionalmente agrícola, tem suas roças, onde a água é abundante, facilitando a irrigação e possibilitando o plantio de banana, mandioca, milho, pimenta, batata, macaxeira etc. Esses produtos são a base da alimentação, e o excedente é vendido na feira do Oiapoque. É possível observar, a seguir, nas fotos 1 o campo alagado de várzea da entrada da aldeia Kumenê e 2 a característica étnica no povo Palikur com a mãe indígena e os filhos.

Foto 1: Entrada principal da Aldeia Kumenê



Fonte: <https://g1.globo.com/ap/fotos-cotidiano-da-aldeia-kumenê-em-oiapoque-fotos-em-amapá-g1-globo.com>. Acesso em 21/05/2019.

Foto 2: Mãe Palikur e suas crianças na Aldeia Kumenê



Fonte: Artionka Capiberibe, 1996

A imagem mostra um pouco da cotidianidade das casas na Aldeia Kumenê, a mulher/esposa cuidando dos filhos, já que o homem cumpre atividades e tarefas (construir casas, caça e pesca). “Os Palikur estão distribuídos em cerca de treze aldeias, localizadas principalmente entre o médio e o baixo rio Urukauá, da bacia do rio Uaçá, e está demarcada e homologada” (GALLOIS, 2009. p. 15). Na Guiana francesa, eles compõem bairros indígenas em pelo menos quatro localidades diferentes: na cidade fronteiriça de Saint Georges; nos municípios de Régina, a cerca de 100 km de Saint Georges e de Roura, que fica a aproximadamente 20 km de Caiena, capital da Guiana; e em Macouria, cidade do entorno de Caiena, e detalharemos o aspecto geográfico do povo Palikur na sequência do texto.

Esse povo possui uma longa história de contato com os não-índios, sendo mencionados em documentos históricos desde o século XVI (CAPIBERIBE, 2009). Mas, é a partir do século XVII que esse contato parece se acelerar. As fontes históricas e os relatos orais contam sobre uma antiga divisão dos Palikur em clãs, que se mantêm até hoje, localizados em espaços diferentes e falantes de línguas distintas. A história também conta de uma rede de relações que envolvia outros grupos indígenas e não-índios, e que se apresentava como relações de comércio, de aliança, de guerra e domesticação.

É grande a variedade de não-índios com quem os Palikur, e as populações indígenas do baixo Oiapoque como um todo têm mantido, há bastante tempo, algum tipo de relação. No período colonial, as relações foram com exploradores, colonizadores e missionários europeus de diferentes nacionalidades (portugueses, franceses, holandeses, irlandeses, ingleses). Mais recentemente, a região viu a chegada de funcionários públicos e comerciantes brasileiros, franceses e guianenses; garimpeiros brasileiros e guianenses; comerciantes chineses e, por fim, missionários de vários credos (NIMUENDAJU, [1926] s/d; ARNAUD, 1969; CAPIBERIBE, 2001, 2007).

Mesmo que os Palikur falem atualmente de três a quatro línguas e que possam traduzir nelas suas percepções de mundo, o parikwaki continua sendo o sistema simbólico que as organiza. Desse modo, a língua própria é vista como um forte elo, conectando seus falantes onde quer que se encontrem, e, como “diferenciador por excelência”, é também a marca principal de sua identidade.

A divisão da população em subgrupos ou clãs, como vêm sendo chamados pela literatura Palikur, é um outro aspecto onipresente. Esses clãs, estando associados a uma terminologia de tipo dravidiano que diferencia parentes paralelos e cruzados, determinam um tipo de exogamia associada antes às classificações dos parentes dentro do modelo dravidiano do que aos clãs propriamente ditos. As relações de afinidade,

como no mundo amazônico como um todo, são um ponto de negociação constante (CAPIBERIBE, 2009, p. 62).

Na Terra Indígena, os grupos locais compõem, atualmente, uma população que varia de um mínimo de sete a um máximo de seiscentas pessoas - e a vida segue o curso das duas estações do ano, sendo ordenada principalmente pelo ciclo do plantio da mandioca brava. Quanto à economia, viver dentro de uma área indígena permite aos Palikur do Urukauá, inseridos no sistema econômico regional, um modo de vida menos dependente do mercado regional do que seus parentes do lado francês (GALLOIS, 2009).

Os Palikur ainda permanecem com muitas tradições e mantêm a simbiose com a natureza, como fizeram os seus antepassados. Tradicionalmente, dedicam-se à caça para sobrevivência, feita pelos mais experientes guerreiros, caçadores. Os meninos são aprendizes a partir dos 12 anos na mata nativa e dedicam-se à criação de animais silvestres, que é um costume comum entre os Palikur. Mas a maioria da alimentação é obtida via extrativismo, pesca e produção agrícola. Dessa mesma forma, conseguem dinheiro para o consumo de alimentos e roupas manufaturadas.

Fotos 3 e 4: Jovem indígena com filhote de jacaré e crianças brincando com uma cutia.



Fonte: cotidiano da aldeia Kumenê, em Oiapoque - fotos em Amapá - g1 (globo.com). Acesso em 21/05/2019 10h01

É importante registrar que essa população indígena, há mais de quatro séculos, vive da agricultura, cujo principal produto é a mandioca brava, além da caça e da pesca, em decorrência da topografia da região dos campos alagados. Os produtos excedentes são comercializados no

município de Oiapoque, eles possuem também uma pequena indústria de construção naval que produz pequenos barcos para toda a região (ALMEIDA, 2016).

Hall afirma: “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem, em uma das principais fontes de identidade cultural” (2006, p. 47). “Esse povo aparece em outros escritos históricos e etnológicos, sendo referida diversamente por nomes como Pariucur, Paricurene, Paricour, Pariucour, Palicors” (GALLOIS, 2009, p. 15).

Desde a década de 1950 falantes de línguas da família Aruaque, os Palikur possuem o Palikur como idioma original. A maioria utiliza-se do patuá, ou crioulo francês, como língua de comunicação com os Karipuna, fazem uso também do português em seus contatos com os brasileiros, assim como do francês no país vizinho (GALLOIS, 2009, p. 48). A organização social desse grupo é baseada em clãs patrilineares e exogâmicos; os Palikur falam o Palikur, entre “os Galibi Marworno, consta que seus antepassados fossem falantes das línguas aruã e maraon” (GALLOIS, 2009, p. 49). Cabe enfatizar a estrutura social e cultural do povo Palikur, mencionada nos relatos históricos desde 1513.

Vale ressaltar que essa paisagem natural das reservas indígenas é caracterizada pela presença de uma extensa bacia hidrográfica constituída pelos rios Oiapoque, Curipi, Urukauá, Uaçá e Cassiporé (TASSINARI, 2003). Pode-se afirmar que a região do Oiapoque é considerada lacustre, por ser uma região cercada ou sobre rios e lagos, que no caso é o rio Oiapoque, cuja nascente está nas reservas indígenas. A paisagem que caracteriza o alto e o médio cursos dos demais rios é a floresta tropical de terra firme, de onde provém a madeira e a caça de que precisam esses povos indígenas, principalmente o povo Palikur, que vive em regiões de cheia dos rios, como é o caso da aldeia Kumenê, onde só se pode chegar por via fluvial (FUNAI, 2008). Observa-se na foto a seguir o canal que corta o rio Oiapoque, considerado atalho para o barco navegar até o porto da Aldeia Kumenê.

Foto 5 – Barco no canal de acesso à Aldeia Kumenê



Fonte: <http://www.ap.gov.br/amapa/site/pagina/historia/indios.jsp>. Acesso em 23/07/2021.

Essa comunidade indígena vive em uma região de difícil acesso devido a sua localização geográfica, e deve-se ressaltar que onde, vive o povo Palikur, o lugar encontra-se dividido entre os dois lados da fronteira Brasil/Guiana Francesa, considerados os habitantes mais antigos dentre as populações indígenas que atualmente vivem nessa região. Segundo dados arqueológicos e fontes históricas, até mais antigos que os povos contemporâneos aos da invasão europeia, que foi amplamente ocupada por populações Arawak. Hoje em dia, os Palikur são os únicos representantes dessa ocupação (NIMUENDAJU, 1926, p.12).

Observa-se que as aldeias se distribuem ao longo do rio Urukauá, afluyente da margem esquerda dos rios Oiapoque e Uaçá. Seguindo os rios e suas cabeceiras até próximo ao curso médio, em uma vegetação de terra firme, mas, a partir desse ponto, em direção à foz, a vegetação muda e é tomada por campos que se mantêm alagados no inverno ou período de chuvas e, no verão, secam. Esses campos são entrecortados por tesos, nos quais estão localizadas as aldeias ou *paytwempu* (CAPIBERIBE, 2007).

Essa população Palikur manifesta a continuidade dos costumes típicos, um deles é seu senso de coletividade na tomada de decisões. Os Palikur falam o parikwaki, uma língua pertencente à subfamília Maipure, filiada à grande família linguística Arawak. Para Nimuendaju (1926, p. 101), “[...] na região, as outras línguas faladas são: o português; o francês; o créole, proveniente do francês, língua forjada na rede de relações socioeconômicas que interligava colonos franceses, escravos de origem africana e os indígenas da região.” A maioria dos homens Palikur, jovens e adultos, e algumas mulheres também falam o patoá, língua francesa dessa região. Porém, o uso restringe-se às relações comerciais, políticas e

sociais experimentadas fora das aldeias ou, eventualmente, no contato com algum visitante que fale esta língua.

O português é falado por homens adultos, aprendido nas transações comerciais, nas relações de trabalho e nos poucos anos de escola frequentados. Contudo, essa língua é cada vez mais falada entre os jovens (homens e mulheres) por conta, sobretudo, da escolarização. A inserção do francês e do português nos dois contextos não pode ser desvinculada dos processos escolares (LESCURE, 2005).

Nas treze aldeias, a população varia de um mínimo de sete a um máximo de seiscentas pessoas, e a vida segue o curso das duas estações do ano, sendo ordenada principalmente pelo ciclo do plantio da mandioca brava. Importante citar as condições das aldeias do povo Palikur em que não há água encanada, a luz elétrica fornecida por motores geradores não é contínua e os telefones são públicos, ou seja, não há contas fixas a pagar (CAPIBERIBE, 2001, 2007). Aldeia kumenê, diferentemente das outras aldeias Palikur, tem uma melhor estrutura com casas de madeira ou mistas e telhas de amianto, já que nas demais aldeias as casas em sua maioria são de barro/argila/cipó e cobertura de palha.

Foto 06: Aldeia kumenê



Fonte: cotidiano da aldeia Kumenê, em Oiapoque - fotos em Amapá - g1 (globo.com). Acesso em 11/07/2019.

A religião que predomina na região é a evangélica pentecostal. A conversão evangélica, iniciada nos anos 1960, pelos missionários linguistas do Summer Institute of Linguistics (SIL), é vista pelos próprios Palikur como uma reordenação das práticas e relações sociais. Os Palikur ainda utilizam práticas de xamanismo, havendo uma separação do povo entre o xamanismo e o pentecostalismo (CAPIBERIBE, 2001, 2007).

Outra importante característica da região da aldeia Kumenê do povo indígena Palikur é o período da piracema em março, o qual deve ser respeitado para garantir a preservação da fauna local. Dada a fartura de pesca, uma parte dos peixes é salgada para o consumo interno na época de escassez. Mais recentemente, com uma maior regularidade no fornecimento de energia elétrica via óleo diesel, os Palikur começaram a adquirir refrigeradores, e os peixes passaram a ser também congelados (GALLOIS, 2005).

Entretanto, no período de seca, os Palikur descobrem com facilidade os ninhos de ovos de tracajá, jacaré e camaleoa, animais muito apreciados que são apreendidos na fuga da queima do junco seco dos campos, técnica que visa não somente à caça, mas facilitar o tráfego de canoas empurradas por longas varas (*takar*), conforme a foto a seguir, que ocorre quando os campos estão alagados no inverno.

Foto 7. Mulher Palikur na canoa.



Foto: Nello Rufaldi, 2009.

Como em toda a região amazônica, na região do Uaçá, onde vive o povo Palikur, ocorrem apenas duas estações: a chuvosa, que transcorre entre dezembro e junho e é chamada de inverno, e a seca, entre julho e novembro, também conhecida como verão. Essas duas estações definem as atividades econômicas realizadas durante o ano. A mudança de estação provoca uma transformação na paisagem do Urukauá, interferindo diretamente na economia. No auge do verão, entre julho e setembro, a água concentra-se no rio, que fica bastante seco, facilitando a

pesca feita com anzol e linha, zagaia ou arco e flecha. Nesse período, comem-se quase todos os tipos de peixe, principalmente os mais nobres, como tucunaré, tamuatá e pirarucu (GALLOIS, 2005).

É também no verão que se começa a procurar os melhores locais para fazer as roças. Os procedimentos adotados são a derrubada, a queima, a coivara e, por fim, o cultivo. Plantam-se banana, abacaxi, pimenta de cheiro, batata cará, entre outras espécies, mas o principal produto é a mandioca brava para a produção de farinha e de seus derivados – beiju, farinha de tapioca, cruera para mingau etc. A farinha de mandioca é a base da alimentação em toda a região do Oiapoque, e são os índios Palikur, Karipuna e Galibi-Marworno que abastecem cerca de 80% do mercado de farinha da cidade de Oiapoque. Observe-se as fotos apresentadas a seguir.

Foto 8: Mulher fazendo beiju

Foto 9: Indígena tecendo uma rede.



Fonte: <http://www.ap.gov.br/amapa/site/paginas/historia/indios.jsp>. Acesso em: 20/09/2021

Nesse contexto, há uma produção de arte muito intensa entre os Palikur, por meio da qual buscam resgatar costumes e maneiras da sua cultura, através da prática da cestaria e tecelagem de todas as formas e tamanhos, como cestos de costas, tapetes, peneiras e esteiras. Grande parte desse trabalho é feito por mulheres. A escultura em madeira persiste entre os Palikur para a confecção de bancos em formas de animais, os escudos que simbolizam os clãs, que são originalmente utilizados para fins rituais da dança Turé, mas atualmente servem para serem vendidos como de sua arte característica. Além disso, ainda há a produção de objetos cerimoniais feitos em plumas, como cocares, colares (CAPIBERIBE, 2007).

Também há a produção de uma rara cerâmica que, aparentemente, está em vias de declínio, dada a raridade de suas ocorrências em uma ou outra família, notadamente na área brasileira, na qual ainda subsistem poucos e antigos potes da bebida caxiri consumida durante as danças rituais. A retomada da confecção de objetos tradicionais da cultura Palikur, entretanto, abrange as flautas de bambu, tambores e maracás, que ainda fazem parte das comemorações festivas tradicionais.

Os Palikur tinham uma organização social baseada em clãs, divisão que ficou conhecida pelos estudos de Nimuendajú (1926): “os clãs seriam grupos distintos e, originalmente, cada clã teria uma localização e um dialeto diferente”. É fato que muitos foram extintos, alguns ainda são lembrados pelos mais velhos e mencionados nas narrativas contadas por estes, mas somente seis sobrevivem nos dias de hoje (RICARDO, 1983; CAPIBERIBE, 2007). Com o contato, os Palikur ganharam sobrenomes portugueses ou franceses, conforme o clã de origem. Essa correspondência pode ser visualizada na Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2: Clãs Palikur e sobrenomes correspondentes.

Clãs	Significado	Sobrenome português	Sobrenome francês
Wayvayene	Gente da lagarta	Ioiô, Orlando, Paulo, Brasil, Martiniano, Hipólito	Norino, Yoyo, Michel
Kawakyene	Gente do abacaxi	Labonte	Labonté
Wakavunyene	Gente do esteio	Batista, Leôncio	Baptiste
Paraymiyene	Gente do bagre	Guiome e Martins	Guiome e Martins
Waxriyene	Gente da terra	Antônio Felício, Felício, Augusto	Auguste, Felício (a)
Wadahyene	Gente da lagartixa	Iaparrá	Yapara

Fonte: Baseado em Capiberibe (2007, p. 68), com atualizações e correções ortográficas feitas pelos Aukwayene durante as atividades do Saberes Indígenas na Escola Palikur (SIEP).

O povo Palikur demonstra a maneira típica como vive, que pode ser expressada por sua arte indígena em diversas formas. As fotos a seguir retratam, por exemplo, o escudo Palikur, que enfoca a ancestralidade indígena com os desenhos que têm uma simbologia da historiografia desse povo; o cesto e a baia, que são usados na produção da farinha; a tela da mãe indígena Palikur amamentando o bebê, que representa o cotidiano da mãe indígena Palikur, e o painel com as marcas da história dos clãs Palikur, como forma de registrar os antepassados. Ao todo são quatro fotos que demonstram a organização do Palikur.

Foto 10: Escudo ancestral

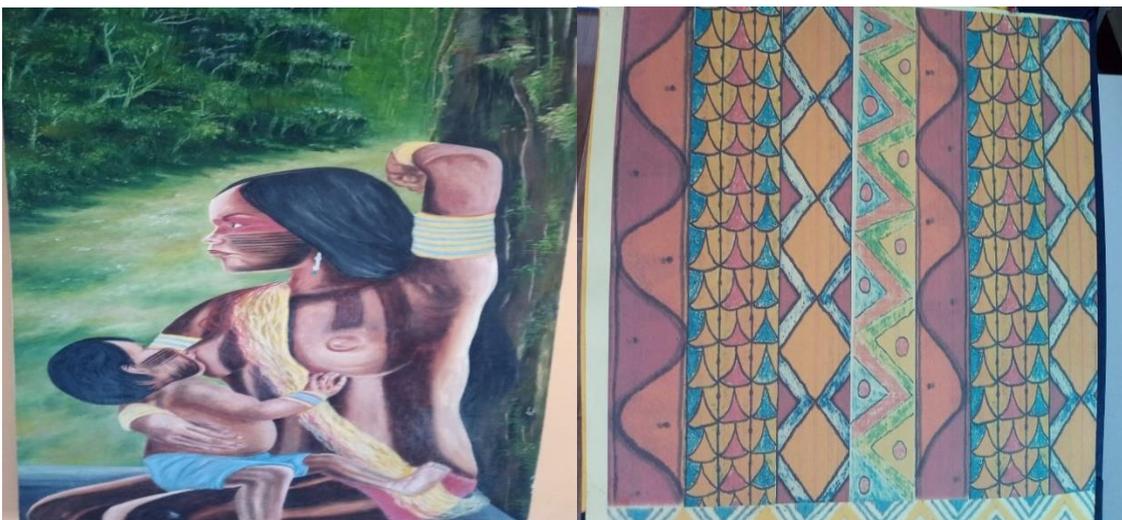


Foto 11: Cesto e baia da farinha



Fonte: Acervo do Autor, 2021.

Foto 12: Desenho da Mãe amamentando Foto 13: Trilha dos clãs em tecido



Fonte: Acervo do Autor, 2021.

Dessa forma, pode-se verificar que a cultura material Palikur é rica e diversificada, na qual existe um amplo cabedal de trançados, cestarias, telas, potes de cerâmica, flautas de bambu e ossos de animais, carimbos faciais feitos em pequenos blocos de madeira, bordunas, escudos, arco e flecha, cocares de variados tipos de penas, bancos cerimoniais, canoas etc.

São eles os únicos na região que sabem confeccionar os grandes potes para *wohska* (bebida fermentada à base de mandioca, utilizada de modo fundamental nos rituais, nos pagamentos de mutirão de roça e nas assembleias políticas), são os poucos da região a realizar o ritual regional do Turé, uma dança feita por seus ancestrais somente na primeira lua cheia do mês de outubro, período de verão da região, quando o céu está aberto, sem nuvens, e a luz do luar favorecia a iluminação para a prática (TASSINARI, 2003).

A cultura indígena explica que os antigos pajés mandavam organizar as festividades do Turé como forma de retribuição às curas de doenças e agradecimento pela farta agricultura. Na Dança do Turé não pode faltar o caxiri, um tipo de bebida artesanal. Com gosto similar a aguardente dos “homens brancos”, o caxiri é sempre preparado pelas mulheres. É fermentado à base de mandioca.

O Turé é importante porque reunir índios das aldeias banhadas por um mesmo rio do Vale do Uaçá, são quase 50 aldeias. Os índios acreditam que espíritos bons são chamados durante a dança, que é embalada por letras de uma antiga língua, que agora incorpora também palavras do dialeto Palikur, misturados com termos em patoá (variação do idioma francês). Apesar de não ter mais a figura do pajé, que antigamente conduzia os trabalhos, a Dança do Turé ainda é importante para manter a identidade indígena Palikur, que já foi invadida pela cultura do homem não-índio (CAPIBERIBE, 2007, p.69).

Enfatiza-se que a cultura Palikur é eminentemente espiritualizada. Até recentemente, os objetos relacionados aos rituais tradicionais estavam praticamente fadados a desaparecer por conta de sua relação com o mundo xamânico, condenado pela religião evangélica que ainda avança entre esse povo. Mas isso vem mudando desde a criação do Museu dos Povos Indígenas do Oiapoque - Kuahi. Esse museu foi uma demanda conjunta das populações indígenas feita, em 1997, ao grupo de antropólogos coordenados por Lux Vidal e ao governo do Estado do Amapá, na gestão do socialista João Alberto Capiberibe.

Da proposta de criação do museu, passando pela elaboração de seu projeto arquitetônico e de gestão, e pelos diversos cursos de capacitação de jovens das quatro etnias - em museologia, administração e patrimônio - tudo foi apresentado e discutido abertamente nas Assembleias dos Povos Indígenas do Oiapoque. Sua construção foi iniciada no final de 2001, contudo, nas mudanças de gestões do Estado, deixou de ser prioridade e, entre idas e vindas, só foi inaugurado em 2007 de acordo com os escritos de (NIMUENDAJU, 1926, p. 29).

Desde sua inauguração, o Museu Kuahi, que é administrado por jovens indígenas Palikur, Galibi-Marworno, Karipuna e Galibi-Kaliña, tem-se mostrado um centro significativo de difusão do conhecimento sobre as sociedades indígenas, abrigando ainda exposições de povos indígenas de outras regiões do Estado e do país. Em se tratando da Cosmologia e

mitologia, os Palikur afirmam que a criação e estruturação do universo e de tudo que faz parte dele é obra do Deus cristão (GALLOIS, 2005). Dizem, entre outras informações, que seus antepassados pensavam o universo composto em camadas, mas hoje eles sabem que o mundo é redondo. Vale ressaltar, Nimuendaju (1926, p. 34),

Registraram os vários aspectos de sua vida cotidiana que revelam a cosmologia tradicional é ainda um norte para eles. Isto se vê no modo como conduzem suas relações sociais, baseadas no parentesco e no respeito marcado entre gerações; nas relações econômicas, regidas pela presença dos *wahawkrimuwok* “avós da chuva”, que enchem os rios de peixes e marcam as atividades do ciclo da mandioca brava; e nas relações políticas, também conduzidas pelo parentesco e respeito transgeracional. Esta cosmovisão está presente principalmente num vasto repertório de mitos.

Os relatos míticos podem ser divididos em duas categorias: a) mitos etiológicos - que versam sobre o surgimento dos Palikur e suas relações, seja com o meio ambiente, seja com outras etnias na região e aqueles que falam de “relações estabelecidas entre humanos e não-humanos as quais se passam num trânsito entre o mundo terrestre (nosso mundo) e o outro mundo, o *pahakap*, que fica localizado em paralelo ao nosso mundo, nos planos celeste, subterrestre e/ou subaquático” (CAPIBERIBE, 2007, p. 93).

Nele habitam: os espíritos auxiliares do xamã, como os *imawi*, espíritos das montanhas, e os *imusri*, espíritos políglotas; espíritos agressivos, como os *uruku*, comedores de cadáveres de gente, chamados em português de lobisomens; e os *wahawkri*, seres cronologicamente anteriores aos outros, maiores e mais fortes que estes, fundadores de alguma espécie animal ou fenômeno da natureza, que são vistos como seres que dominam e são mestres de suas crias. Nimuendaju (2000). No *pahakap*, cobras-grandes, mapinguaris, urubus de duas cabeças, onças, gaviões gigantes etc., vivem em suas formas humanas e somente quando vem ao nosso mundo é que elas colocam as vestes animais (ou zoomorfos) (NIMUENDAJU, 2000, p. 75).

Os mitos costumam ser apontados como parte de um universo de conhecimento relegado ao passado. Frequentemente são chamados de “histórias dos antigos, “histórias de antigamente”, “histórias de muito tempo atrás”. Entretanto, quando são contados, em certas passagens, o narrador pode deter-se e afirmar que o fato em questão é real e que ainda ocorre atualmente, denunciando, dessa feita, a posição ambígua ocupada pelos mitos na cosmovisão Palikur.

É justamente essa ambiguidade que tem permitido o convívio da mitologia indígena com a religião cristã, o que não ocorre com os ritos, que não podem ser ambíguos e, por isso, sofrem um cerceamento constante, a ponto de praticamente não serem mais realizados no Urukauá. Mas, é preciso que se diga que, embora esse “conhecimento” que aparece nos mitos e rituais Palikur ainda é relatado e vivido no cotidiano, ele é vivenciado em um sentido *lato*,

pois é parte da cosmologia que explica o mundo e os humanos, aquilo que funda e fundamenta a vida Palikur.

Resumidamente, o universo mítico aparece então dividido em três camadas: o plano subterrâneo, chamado de “mundo do fundo”; o plano terrestre e o plano celeste. O primeiro, como aponta sua designação, encontra-se logo abaixo da superfície da terra. A posição em paralelo com o nível terrestre facilita o contato entre os dois mundos, condição para a existência do mundo mítico, uma vez que esse plano só possui sentido em conexão com o mundo dos humanos. A representação da passagem entre os dois mundos é física: nos relatos, há sempre um “buraco” no nível terrestre, que permite o deslocamento da história e seus personagens de uma esfera a outra ao longo da narração (NIMUENDAJU, 2000).

A mudança de um plano a outro é marcada pela transformação dos seres sobrenaturais, que, no seu mundo, possuem forma humana, mas, para subirem ao plano terrestre, precisam “vestir-se” com um “casaco” que lhes confira forma animal. No plano terrestre, vivem os seres humanos, as plantas, os animais e os seres sobrenaturais. A constituição deste plano possui uma topografia análoga à Terra atual. Entretanto, as localizações geográficas são fluidas e variam de uma narrativa a outra (CAPIBERIBE, 2007, p. 98).

Então, o plano celeste, em um primeiro momento, parece ser um espaço dominado exclusivamente pelo universo cosmológico cristão – representado como o éden, habitado pela trindade e reservado aos eleitos, àqueles que “aceitarem Jesus” antes do “fim dos tempos”. Em contraposição aos outros domínios, à primeira vista, o céu parece configurar um vazio mítico (como observou Lux Vidal – inf. pessoal). Mas, ainda que de maneira fragmentária, alguns aspectos da cosmologia indígena permanecem ocupando espaço nesse domínio. Além disso, o espaço para além do céu é o território dos *wahawkrimuwok*, “avôs da chuva”, cuja representação visual são constelações estelares. Nimuendaju, em 1926, apontava a existência de três céus: *Inoliku*, o mais baixo dos três, *Mikene* e *Ena*. Logo acima do primeiro, havia um céu especial, *Yinoklin*, habitado pelos *Yumawali*, espíritos (ou demônios, como são chamados por Nimuendaju) das montanhas (1926, p. 46-47).

Mencionar que essa divisão do céu em camadas aparece na fala dos ancestrais, no entanto, ao invés de três céus, haveria seis. Dentre estes, só dois possuem moradores destacados: no segundo céu, vive o urubu-rei de duas cabeças, e, no sexto, está Jesus Cristo, aguardando os eleitos “no Éden celeste feito de ouro”. As demais camadas são apresentadas como “vitrines” do purgatório, nas quais se veem as almas daqueles que não vão alcançar a vida eterna. Estas almas possuem corpo humano até o pescoço, que se apresenta vestido com uma túnica branca, e cabeça de macaco, jacaré etc... (NIMUENDAJU, 2000, p. 75).

Talvez por ser importante para a visão de mundo cristã, o céu tenha sido apropriado de maneira mais categórica, resultando na atual configuração: uma mistura de cosmologias cristãs e indígenas. Entretanto o céu é feito sem muitas explicações. As histórias que se passam nele são geralmente protagonizadas por personagens cristãos. E não se diz qual o papel do urubu-rei de duas cabeças localizado na segunda camada, apenas menciona-se que vive naquele espaço. A partir do século XVI, os Palikur são citados em diferentes tipos de documentos históricos. Surgem em relatos de viajantes, de missionários católicos, de funcionários das administrações portuguesa e francesa e nos relatórios de expedições científicas.

Nas fontes primárias, as informações são quase sempre fragmentadas e muitas vezes os índios da região são confundidos uns com os outros Nimuendaju (1986, 2000, 2014). Mas, ainda assim, é possível obter dados esclarecedores, principalmente sobre as relações políticas e econômicas mantidas com os europeus. Vez por outra, são mencionados aspectos culturais, ressaltando o exotismo “desses indígenas”. No século XX, os escritos mais especializados são baseados em pesquisa de campo, referencial etno-histórico e teoria antropológica do pioneiro Curt Nimuendaju (1986) que, após uma estadia de quatro meses no Urukauá, publicou em alemão uma das primeiras monografias completas sobre os Palikur, *Die Palikur-Indianer und Ihre Nachbarn* (1926). No livro, a cosmologia, a mitologia e o sistema de organização social, econômica e política Palikur aparecem, pela primeira vez, de uma maneira qualificada.

Além da descrição decorrente do trabalho de campo, Nimuendaju também fez uma extensa pesquisa de fontes históricas, situando os Palikur no contexto geopolítico da região do baixo Oiapoque do século XVI ao XX. Pesquisas entre os Palikur, em ambos os lados da fronteira, abordam temas como cosmologia, organização social, parentesco, corporalidade, contato interétnico, mudança social, fronteiras transnacionais, conversão e missões religiosas entre esse povo indígena e corroboram para dimensionar o lastro histórico e epistemológico (CAPIBERIBE, 2007).

Dando continuidade à caracterização desse povo, vê-se que a agricultura, o local escolhido para a roça, pode ter a distância percorrida, no verão, durante uma hora a pé sobre troncos de buriti, absolutamente necessários para evitar que as pessoas pisem na lama espessa e escura do campo seco, ou mais ou menos o mesmo tempo em canoas levadas por *takar* através do campo alagado, no inverno. Na Guiana francesa, as roças são abertas a uma distância média do bairro, semelhante às distâncias que, no lado brasileiro, separam as aldeias das roças, e o trajeto da casa à roça pode ser feito a pé, de bicicleta ou de carro (CAPIBERIBE, 2007, p. 34).

Quando ocorre o período de chuvas, a pesca torna-se muito difícil, porque o Urukauá enche transbordando o campo e os peixes se espalham no campo alagado. Neste período, a caça é uma atividade primordial. Os Palikur sobem o rio em direção à mata de terra firme, onde pernoitam na espera de animais como Anta, Veado, Paca, Cutia, Macaco (não especificam a espécie, mas fazem questão de afirmar que não comem e Bicho-preguiça.

As caçadas duram algumas noites em busca de alimento necessário para alimentar um grupo doméstico da aldeia por uma semana. Para quem não quer afastar-se muito, basta descer o rio em direção às "ilhas" Tipoca, Soussouri e Ucupi, que também abrigam as mesmas espécies de animais. Os pássaros são outra fonte de alimentos. “Espécies como a garça, o maguari, o mergulhão, os jaburus são encontrados principalmente nas margens do rio ou no campo aberto, enquanto as galegas, tucanos e outras espécies de pássaros pequenos são caçados dentro da floresta” (GALLOIS, 2005, p. 45).

Bom relatar que, no inverno, o cuidado com a roça de mandioca é basicamente com a limpeza e a manutenção. Em dezembro, inicia-se a produção da farinha de mandioca, que é parte consumida e parte estocada em grandes tonéis com tampa de rosca, comprados na Guiana Francesa e utilizados para manter a farinha sempre crocante, aspecto que a torna tão apreciada na região (Nimuendaju, 1926). Essa produção supre a demanda interna de um ano e a comercialização nas cidades de Oiapoque e Saint Georges. Importante que, para Arnaud, (1969, p. 05):

Estas aldeias são doze, formadas seja por uma única família nuclear (pai, mãe e filhos), por um grupo doméstico (composto por um sogro, seus filhos (as) solteiros, suas filhas casadas e eventualmente seus filhos casados), ou pela reunião de vários grupos domésticos”. Seguindo da cabeceira em direção à jusante do Urukauá, a primeira aldeia Palikur avistada é Ywawka com cerca de sessenta habitantes, esta aldeia é relativamente recente em relação às outras, foi criada em 1998 e instalada na beira da estrada BR-156 com a finalidade principal de proteger a área indígena de possíveis invasões.

Geograficamente, depois dela, seguindo rumo à foz do Urukauá e passando a área de Terra Firme, tem-se, na margem esquerda: o Yanawa, que tem a população diminuta de sete pessoas, pertencentes a uma única família nuclear. Depois, em sequência, estão as aldeias de Kamuyrwa, com aproximadamente oitenta pessoas, e Pwaytyaket, com cerca de setenta habitantes, ambas compostas por mais de três grupos domésticos. Mais abaixo do rio, fica a grande aldeia de Kumenê (FUNAI- ADR/Oiapoque, 2003). Colada a ela, existe a pequena ilha de Tarukepti, habitada por quatorze pessoas. Ao lado de Tarukepti, está a aldeia de Amomni, com cinquenta e três habitantes.

A última aldeia Palikur da margem esquerda, Isuwvinwa, também chamada de aldeia Urubu em português, com pouco mais de vinte pessoas. Na margem direita do rio

Urukauá há: a aldeia de Kwikvit, que fica quase em frente a Pwaytyaket, e é habitada por cerca de quarenta pessoas, pertencentes a um único grupo doméstico. Logo em frente ao Amomni ficam as aldeias de Mawihri, que é também formada por um único grupo doméstico e tem cerca de quarenta habitantes, e a minúscula aldeia de Mbadgewni, habitada por nove pessoas. Irimwewni é a última aldeia Palikur da margem direita, conhecida em português como Tauary, tem cerca de cinquenta habitantes (NIMUENDAJU, 1926, p.19).

A última aldeia descendo o Rio Urukauá é Flecha, formada principalmente por índios Galibi-Marworno. Ela fica localizada quase na foz do rio, próximo à confluência do Urukauá com o Uaçá.

1.1. A REALIDADE ESCOLAR DA ALDEIA PALIKUR

A educação escolar na aldeia ocorre apenas em duas escolas, sendo ofertada a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), contando com mais de 600 estudantes regularmente matriculados, procedentes da própria aldeia Kumenê e de alguns estudantes que ficam em aldeias próximas e chegam à escola por meio de canoa e remo.

As escolas na aldeia Kumenê foram construídas em alvenaria e madeira, telhas de amianto e barro, que as distingue dos outros modelos das habitações das demais comunidades indígenas, pois, na maioria das outras aldeias, são construídas somente de madeira e cobertas com cipó e telhado em palha. Ocorre um processo de urbanização singular na aldeia Kumenê, e casas e pontes de madeira que estão às margens do Rio Urukauá, que caracterizam a comunidade indígena e sua infraestrutura, podem ser observadas nas fotos desta comunidade, a seguir:

Foto 14: Imagens das casas e pontes na comunidade indígena Kumenê



Fonte: Aldeia Palikur de Kumenê | Olhares Cruzados na Diversidade | OSCIP Imagem da Vida (wordpress.com). Acesso em 21/04/2022.

Esse povo é um dos mais antigos entre as populações indígenas que atualmente vivem nessa região, por conta da localização geográfica são excelentes navegadores, únicos representantes da ocupação do grupo Aruak (CAPIBERIBE, 2007). A realidade da educação escolar indígena no Amapá é de abandono e descaso com a maioria das comunidades indígenas, haja vista o poder público não garantir o mínimo necessário para o processo ensino e aprendizagem. Assim, vê-se salas de aulas improvisados para ensinar e estudar, a falta de cadeiras, quadros, merenda, equipamentos pedagógicos, didáticos, colocando a educação indígena em situação precariedade. Esse contexto será tratado a seguir, na seção sobre a estrutura física das escolas indígenas do Amapá.

Vale lembrar que os Palikur, de acordo com Nimuendaju (1926, s/d, s/da) são constituídos de uma identidade própria. O debate interessa, particularmente, uma vez que, para esta tese, é o único meio de compreender como se dão as relações com o currículo escolar. Dessa forma, é necessária uma imersão na realidade dos Palikur, que não são definitivamente um povo com descendência linear. Para isso, recorre-se à ideia da existência de agrupamentos indígenas (povos, subgrupos, clãs etc.), dados *a priori* colocam o foco do significado de tais agrupamentos nas relações com a alteridade (CAMOLESI, 2013). Trata-se aqui de compreender como os diferentes pontos de vista interagem para produzir significações compartilhadas, buscando mostrar como é a vida dos Palikur, o que os faz semelhantes e/ou diferentes entre si e, a despeito das diferenças, como mantém uma identidade comum que conecta os Palikur em geral.

Ao longo desta tese, faz-se referência às peculiaridades dos Palikur quanto à organização social e as diferenças contextuais. Como dito acima, os Palikur têm uma língua própria, o Parikwaki, que é falada, em maior ou menor grau, no Brasil e na Guiana francesa, junto com o português, o francês e o crioulo (patoá proveniente da língua francesa). Como bem diz Manuela Carneiro da Cunha, “[...] a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção do mundo, e é também um diferenciador por excelência. [...]” (1992, p. 100). A língua pode ser um “diferenciador por excelência”, é também a marca principal de sua identidade e a partir desse contexto com o ser étnico e sua interação com o processo escolar e curricular.

Registra-se um pouco sobre o contexto escolar da aldeia Palikur. Devido a peculiaridade desse povo, são oferecidos cursos de formação continuada no âmbito do NEI para os professores não-índios que estão atuando nos ensinos fundamental e médio nessa localidade, e observa-se que apresentam dificuldades em relação ao processo de adaptação nas aldeias, entre elas, o impacto cultural, sendo que abordar-se-á particularmente a aldeia Kumenê, que será com mais profundidade no percurso desta tese. Ressalta-se a prática pedagógica desses docentes e suas impressões e saberes acerca da realidade social e cultural indígena, e, posteriormente, da identidade étnica (CAPIBERIBE, CRISTINOI & GRENAND, 2009).

Cabe mencionar que esse processo educacional organizado por meio de cursos destinados aos professores que atuam nas escolas indígenas do Amapá é planejado e executado em parceria com o Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Os cursos são ministrados na capital Macapá, que fica muito distante das aldeias, e geralmente não acontecem na aldeia Kumenê, o que dificulta ainda mais a interação cultural e social dos professores não-indígenas e o povo Palikur, sendo uma relação marcada por grande diversidade.

Segundo Catherine Walsh (2006, p.11), a identidade étnica é considerada como processo:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

A partir da dimensionalidade da identidade étnica que se mostra na interculturalidade, a referida autora destaca que o reconhecimento das desigualdades sociais, econômicas, políticas e de poder, bem como, a dominação em que foram submetidos pelas condições institucionais, são fatores que devem ser encarados e superados nas sociedades indígenas e, nesse caso, na comunidade indígena Palikur.

Assim, para entender o ser étnico do povo Palikur no processo escolar a partir da percepção dos professores, é necessária a construção das práticas sociais por meio do diálogo intercultural e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas e curriculares. Consiste em uma perspectiva crítica, onde as assimetrias sociais, econômicas e políticas sempre permearão as discussões entre pessoas e grupos culturais diversificados sem a negação ou sobreposição de suas diferenças. É fundamental vincular a dimensão étnico-cultural aos ambientes escolares indígenas. O trabalho na escola, como espaço sociocultural, significa, segundo Dayrell:

Compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, (...) negros e brancos (...), alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (1996. p.136)

Dessa forma, objetiva-se neste texto promover uma reflexão crítica sobre a experiência concreta com a educação vivida e acumulada pelo povo indígena Palikur em suas tradições expressadas, e que possam traduzir nelas suas percepções de mundo (CAPIBERIBE, 2001, 2007). Outro ponto importante na abordagem identitária é que a população se divide em subgrupos ou clãs, como vêm sendo chamados pela literatura Palikur, consistindo em um outro aspecto onipresente. Esses clãs, estando associados a uma terminologia de tipo dravidiano que diferencia parentes paralelos e cruzados, determinam um tipo de exogamia associada antes às classificações dos parentes dentro do modelo dravidiano do que aos clãs propriamente ditos (CAPIBERIBE, 2007).

Quanto à intensidade das relações interétnicas dos povos indígenas da região do Uaçá (Palikur, Karipuna, Galibi Marworno e Galibi do Oiapoque), é importante mencionar como populações vivem uma dialética, e a cosmologia das práticas sociais dos diferentes povos indígenas e seus muitos aspectos socioculturais. Então os Palikur não podem ser vistos de maneira isolada e, para tanto, a tese se apoia na diversidade étnico-cultural desse povo e da região, que se abrem e se vêm abrindo há muito tempo, sem freios, para o exterior (GALLOIS, 2005), caracterizando-se como um olhar voltado para encará-lo como um “sujeito etnográfico”.

Em síntese, para viabilizar uma resposta à questão inicial desta tese sobre quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena, do segundo segmento do ensino fundamental, na percepção dos professores não-indígenas do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur, no Estado do Amapá, deve-se considerar a constituição da unidade entre o povo Palikur e o currículo escolar como reafirmação da identidade étnica desse povo no contexto da educação escolar indígena. Partindo desse contexto da educação indígena do Estado do Amapá e toda sua complexidade cultural, o contato com esses povos torna-se imprescindível para entender a sua rica diversidade identitária distribuída de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 3 - Escolas Estaduais Indígenas

Município	Nº Escolas	Nº Anexos	Língua Indígenas	Etnias	Localização	Nº Aldeias	Nº Alunos
Pedra Branca do Amapari	08	22	Wajãpi	Wajãpi	TI Wajãpi	96	615
Oiapoque	24	25	Keoul	Galibi Oiapoque	BR – 156	11	2.873
				Karipuna	Rio Oiapoque	4	
				Galibi-Marworno	Rio Curipi	15	
				Palikur	Rio Uaçá	12	
					Rio Urucauá	10	
Tumucumaque	24	10	Tiriyó/Kaxuiana Apalai/Waiana	Tiriyó/Kaxuiana	TI	23	1.377
				Tumucumaque ParúD**Leste		30	
Total	56	57	07	09		201	4.865

Fonte: Núcleo de Educação Indígena – NEI/SEED/AP, 2017.

Nesse contexto estão distribuídas as escolas estaduais indígenas do Amapá, localizando-as por município, número de escolas e anexos, línguas, etnias, aldeias; além de identificar os alunos que estão situadas nas terras indígenas: Uaçá, Galibi, Jurumã, Wajãpi, Parque do Tumucumaque e Parú de Leste.

Vale ressaltar que o Estado do Amapá tem uma vasta população indígena que faz parte da historiografia brasileira. As pesquisas e os estudos devem visar identificar essas culturas para que busquem o reconhecimento e o respeito das tradições, costumes, linguagens, rituais,

crenças, organização social e outras culturas indígenas. Ao seguir esse processo, as pesquisas reafirmarão que “cada povo indígena tem seu modo de vida, sua ancestralidade” (LEITE, 1989, p. 89).

Explicitar que a pesquisa registrou a realização de observação direta na aldeia Kumenê do povo Palikur, que é *locus* da pesquisa, que foi necessário fazer um planejamento das viagens para a aldeia juntamente com os professores não-indígenas do Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Secretaria de Estado da Educação (SEED), na comunidade indígena Palikur, como procedimento de pesquisa, já que houve contato com os respectivos professores que trabalham na aldeia, em virtude da disseminação do contágio do COVID-19, o acesso a aldeia ficou restrito aos professores indígenas apenas e aos demais profissionais indígenas. E todas as pesquisas com populações indígenas foram impedidas e canceladas, devido ao grande número de letalidade pela doença no Brasil, e do distanciamento social, devido a Pandemia.

Então, entre situações e tempos tão inesperados, e felizmente com o processo de imunização nas aldeias indígenas e a vacinação de todos os professores que trabalham no SOMEI/NEI, foi possível dar continuidade à pesquisa por meio das entrevistas narrativas com os professores e manter a observação direta na comunidade Kumenê, e cumprir o planejamento das viagens com os professores não-indígenas, atividade que será explicitada nos procedimentos metodológicos.

Após o importante estudo da história do povo indígena Palikur, cumpre-se a necessidade de desenvolver na próxima seção sobre as populações indígenas e suas diferentes realidades e descaminhos da atual conjuntura de Pandemia do Coronavírus (COVID-19). Além disso, discorre-se também sobre a política anti-indígena do estado brasileiro, a qual colabora para a destruição e a invasão dos territórios e das diferentes cosmologias indígenas.

1.2 AS POPULAÇÕES INDÍGENAS: realidade histórica e descaminhos em tempos de Pandemia.

As primeiras experiências das populações indígenas no contexto escolar aconteceram durante a colonização portuguesa, o início do século XVI, quando o Estado e a Igreja eram uma unidade insolúvel, sendo a Igreja um aparelho ideológico do Estado. O papel dos padres jesuítas era de catequizar os indígenas e promover a educação escolar, tendo como função principal a alfabetização e a transformação do indígena brasileiro em um cidadão português,

por meio do paradigma da integração (FERREIRA, 2001). Para isso, os programas de educação escolar foram focados na negação das diferenças, integração dos indígenas, com o propósito de transformá-los para atender aos interesses hegemônicos.

“A escola serviu, dentro deste contexto, como instrumento para colonizar as mentes, o corpo e o comportamento por meio da imposição de valores, negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas, e esse processo de colonização de povos originários no Brasil” (ALMEIDA, 2019, p. 17). Os indígenas que aqui já estavam enfrentaram diversas violências que os levaram ao extermínio. Alguns povos conseguiram resistir e perpetuaram suas culturas. De acordo com Ribeiro (2017, p. 47), “o espanto não está na morte de inúmeros indígenas, uma vez que, contra eles se travou uma guerra de extermínio sem paralelo na história, de duração multissecular, com muita perversidade e, conduzida eficazmente com a utilização de armas de fogo”.

Junto às armas, havia também a presença de vários vírus trazidos pelo homem branco. Toda a violência da qual foi vítima fez com que a população indígena fosse drasticamente reduzida e ela buscam sua sobrevivência até hoje. A foto na sequência retrata a morte do bebê Karajá pelo vírus da gripe suína A (H1N1), que se espalha entre indígenas no Brasil, por conta do contato com os não-indígenas. Descreve Ribeiro (2017, p. 34): "A vítima é um bebê de três meses que morreu no dia 7 de agosto de 2009, o vírus já atingiu boa parte da população indígena Karajá, principalmente na comunidade da aldeia Santa Isabel do Morro – TO”.

Foto 15: Casal indígena Karajá chora a morte de seu bebê pelo vírus da gripe



Fonte: Bebê indígena morre por gripe (correiobrasiliense.com.br/app/noticia/brasil. Acesso em 14/08/2009)

O contato com o não-indígena acarreta consequências terríveis para todos os povos indígenas, desde o período de colonização, seja pela invasão de suas terras, a escravização para mão de obra, exploração das riquezas minerais em territórios indígenas etc. Esses contatos com os brancos ocasionam a disseminação de vários vírus e, conseqüentemente, a morte de muitos deles.

Além de todo genocídio da população indígena, a sociedade brasileira contrabandeou, segundo Ribeiro (2017), ideologias europeias como fruto de sua colonização, perpetuando a colonialidade do poder. Tais ideologias foram consolidadas enquanto patrimônio cultural como herança da velha Europa colonizadora:

No patrimônio cultural que herdamos da Europa, se destacam três contrabandos ideológicos, pelos imensos danos que nos causaram. O primeiro deles, nossa herança hedionda, foi desde sempre e ainda é o racismo como a arma principal do arsenal ideológico europeu de dominação colonial [...] O segundo contrabando ideológico do eurocentrismo se refere à suposta qualidade diferencial da civilização ocidental, que seria sua criatividade. Esta visão faz configurar como intrinsecamente europeus os avanços materiais de civilização [...] outro foi o etnocentrismo, este mais vetusto, é o de olhar como no caso de benignidade humanística a expansão da cristandade, na forma salvacionista e cruzada que ela assumiu nas Américas tanto na sua vertente católica como na protestante. (RIBEIRO, 2017 p. 84-85)

Com efeito, a colonialidade produz o sentimento de inferioridade imposto nos seres humanos que não se encaixam no modelo eurocêntrico. A colonialidade do poder se materializou na implantação, pelo Estado, de políticas indigenistas pautadas em ação de apagamento, no sentido de deixar de existir como selvagem, transformando-os em cidadãos civilizados integrados à comunhão nacional.

Nesse sentido, Heck (1995) pontua que, ao analisar as políticas indigenistas do Estado, não se pode desconsiderá-las como políticas de seu interesse. Para assegurar a dominação, o Estado utilizou instrumentos de coerção, dentre os quais as Forças armadas, com o intuito de assegurar os seus interesses. Assevera Heck (1995, p. 72): “atribui ao Estado colonizador, as práticas violentas ocorridas nos últimos anos com a população indígena do país”. Contudo, documentos relatam as perversidades realizadas pelo Estado enquanto estrutura organizacional e política de uma nação.

Podemos citar a Guarda Rural Indígena (Grin), que foi uma milícia integrada por indígenas, e criada pelo Capitão Manoel Pinheiro, da Fundação Nacional do Índio (Funai), antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no mês de setembro do ano de 1969. Os indígenas recrutados pela Grin eram instruídos em diversas técnicas de combate, bem como a tortura. Os primeiros milicianos indígenas da Guarda Rural Indígena eram cerca de 84 recrutas das aldeias Xerente, Maxacali, Karajá, Krahô e Gaviões (FAUSTINO, 2008, p. 78).

A Guarda Indígena praticava arbitrariedades, inclusive espancamentos de prisioneiros, em sua maioria indígenas, com casos de tortura, havendo até acusações de prática de abusos sexuais por parte dos Guardas. Estes teriam se transformado em uma “plutocracia”, pagando a outros índios para pescar e trabalhar para si. Elementos desagregadores desrespeitavam a autoridade dos chefes e dos mais antigos nas aldeias, de herança por tradição.

Na foto a seguir, é demonstrada a formatura da primeira turma da GRIN, no Batalhão-Escola Voluntários da Pátria no ano de 1970, em Belo Horizonte. Foi o único registro público da técnica de tortura conhecida como “pau-de-arara”, ensinada aos indígenas pelos instrutores militares e demonstrada no desfile da tropa.

Foto 16: GRIN simulam homem em pau-de-arara durante desfile cívico.



Fonte: RELATÓRIO FIGUEIREDO, 1968.

Pode-se entender que a GRIN agiu perversamente para destruição dos valores e costumes da cultura indígena. Em que, de um lado, a necessidade de atentar para a feição cultural de cada povo indígena e seu percurso de historicidade, de outro, dá para acompanhar a caracterização da política indigenista do país, percebendo-a tão pouco preparada para a tarefa de tratar com essa realidade e tão grosseiramente cega, agindo sob interesses escusos e quase sempre contrários ao seu povo indígena (GRUPIONI, 1995).

Para Pereira (1995, p. 5), “É a estrutura organizacional e política, fruto de um contrato social ou de um pacto político, que garante legitimidade ao governo [...] o Estado é o aparato organizacional e legal que garante a propriedade e os contratos.” É importante observar que as propostas de políticas indigenistas implantadas no início do século XX foram, na verdade, políticas fracassadas, como, a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN):

Criada pelo decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910 com o nome de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTN. Tinha por tarefa a pacificação e proteção dos grupos indígenas, bem como o estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão de obra sertaneja. As duas instituições foram separadas em 6 de janeiro de 1918 pelo decreto Lei nº 3 454, e a instituição passou a ser denominada SPI. O SPI foi extinto em 1967 quando da criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, (LEITE, 1989).

Posteriormente foram sucedidos pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), todos projetos integracionistas calcados na corrente positivista. O positivismo esteve presente em diversas esferas em no País, no governo federal, no legislativo, na academia, em que a partir da contemporaneidade, a organização escolar sofreu várias transformações.

Conforme Grupioni (1995), a respeito dessas representatividades, cabe um recorte na história indígena e que implica a história da ditadura brasileira e deve-se situar nesse campo de estudo as violações aos direitos indígenas, sobretudo, na ditadura civil-militar, tendo como marco definatório o golpe de 1964, resultado de uma ação civil-empresarial-militar que foi formulada por René Armand Dreifuss, no livro “1964: A conquista do Estado” (1981).

Dreifuss abordou a participação de diversos segmentos sociais junto aos setores militares na formulação e financiamento do golpe de 1964, tais como as campanhas empregadas pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Essa tese se ampara no conceito formulado por Dreifuss, que será empregado de forma abreviada como ditadura civil-militar (ALEXANDRE; KOZICKI, 2017).

Importa aqui nesta seção tratar criticamente dessa política de representação das populações indígenas. Há mais de 110 anos, primeiro com o SPILTN, a primeira estrutura organizacional responsável por uma política indigenista oficial, com o objetivo de desenvolver a discussão sobre o objeto de estudo dessa pesquisa e suas devidas categorias de análise com a oferta de educação escolar aos povos indígenas e posteriormente a FUNAI, hoje vinculada ao Ministério da Justiça, tem suas origens relacionadas com a criação do extinto SPILTN, mais tarde denominado apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

SPI teve como objetivo ser o órgão do governo federal encarregado de executar a política indigenista, tendo como uma de suas metas a integração gradativa e sistemática do indígena à sociedade nacional. Sua principal finalidade era proteger os índios e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do país (FERREIRA, 2001, p. 75).

De acordo com o Relatório Figueiredo (Nº1238, 1962), constata-se a exaltação do órgão indigenista - o SPI -, ao depositar confiança nos ensinamentos dos professores como forma de elevar a mente da criança:

Como estímulo preponderantes, para a realização dos objetivos de autodeterminação, o SPI se empenhara, ali para que o grupo tribal se recupere com brevidade de seu estado sanitário, atingindo logo um índice apreciável de robustez. **A escola primária, dirigida por duas jovens professoras, elevará tanto quanto possível a mentalidade das crianças, sobretudo; e, de forma geral a de toda a comunidade indígena.** (BOLETIM INTERNO DO SPI. Nº 57, grifo nosso)

O extremo da situação dos indígenas estava na sanidade necessária de elevação, na necessidade de libertarem-se do primeiro estágio e evoluírem para o estágio da civilização. Nesse processo, a escola era sua grande aliada para propagar. O corpo docente não era qualificado para o ofício do magistério, no geral, os professores eram os próprios familiares de chefes de postos contratados pelo SPI (OLIVEIRA, 2003).

Na ditadura (1964-1985), em vários momentos, o SPI foi dirigido por militares, o primeiro nome do SPI foi SPLITN e, posteriormente, na FUNAI e, conseqüentemente, nas políticas públicas do estado. “Ao analisar o SPI e suas ações iniciais é possível já perceber que existia o objetivo de preparar os índios para a chamada “comunhão nacional”, para posteriormente virarem trabalhadores rurais” (GRUPIONI, 1995, p. 35). Em 1966 Castello Branco se reuniu em Belém com grupos ligados ao governo, empresariado e indústrias para anunciar a “Operação Amazônia” que reforçava as “condições” de povoamento da Amazônia. Para isso ser possível, o discurso da incorporação do índio à comunhão nacional aparece com muita força.

Em 1967 acontece a substituição do SPI pela FUNAI, com a criação do Ministério do Interior, órgão que cumpria a demanda da abertura de estradas e controle de toda a política desenvolvimentista. Esse período possui como característica a construção de políticas públicas voltadas ao desenvolvimentismo do regime militar, onde os órgãos que tinham o objetivo da “tutela” eram subordinados aos planos econômicos, o que é muito sério, pois não é colocado o mínimo de compreensão à cultura indígena, a sua preservação e, muito menos, a preocupação das conseqüências do contato entre a civilização e as tribos indígenas.

A violência aos povos indígenas durante a Ditadura Civil Militar no Brasil foi uma violência sistêmica, pois foram desdobramentos de políticas públicas do Estado. Uma grande consequência desta sistematização com raízes fundamentadas no desenvolvimentismo da era militar foi a subordinação do órgão tutor dos indígenas. É necessário problematizar sobre a subordinação de órgãos tutores dos Índios à planos governamentais como um reflexo da sistematização das violações (...) (GRUPIONI, 1995, p. 45).

Assim é estrutural o fato de os órgãos governamentais explicitamente encarregados da proteção aos índios, o SPI e posteriormente a FUNAI não desempenharem suas funções e se submeterem ou até se colocarem a serviço de políticas estatais, quando não de interesse de grupos particulares e de seus próprios dirigentes (Relatório da Comissão Nacional da Verdade, 1968).

Como já dito anteriormente, é necessário enxergar a construção da educação escolar indígena na ditadura como um desdobramento da violência sistêmica aos povos indígenas. Dessa forma, é preciso analisar a legislação que respaldava o que era para o regime militar a educação indígena.

Um dos primeiros indícios legais sobre a questão se encontra no Decreto N° 58.824 – de 14 de julho de 1966, que promulga a convenção N° 107 sobre as populações indígenas e tribais, é necessário ressaltar a parte VI, do Artigo 22: “Os programas de educação destinados às populações interessadas serão adaptados, no que respeita aos métodos e às técnicas ao grau de integração social, econômica ou cultural dessas populações na comunidade nacional (GRUPIONI, 1995, p. 57).

No currículo escolar, havia o ensino cívico e moral, noções básicas de higiene, cultivo de verduras e ensino sobre a agricultura. As crianças, durante as aulas, eram encaminhadas ao rio para o banho como prática de higiene corporal. “Em outros momentos, eram encaminhados às aulas de noção sobre horticultura e agricultura, cada aluno ganhava uma enxada como instrumento pedagógico de ensino, recebido nas escolas” (FAUSTINO, 2008, 97). As fotografias abaixo retratam o currículo escolar no auge da ditadura militar em que a disciplina e o controle do funcionamento da escola e das classes era primado pelo positivismo.

Foto 17 – Alunas indígenas organizadas em fila no pátio da escola



Fonte: SPI. Relatório Figueiredo. 1967. V. 2, p. 859.

O processo educacional basicamente integrador, com o uso de métodos de ensino reguladores nos postos indígenas para a aprendizagem e desenvolvimento do indígena, esteve também ligado ao regime de governo do Estado Novo (1937-1945), sob o comando de Getúlio Vargas, reconhecido como o período marcado pelo autoritarismo refletido na educação, incluindo a educação oferecida aos índios. O ensino sobre civismo, moral e a agricultura, eram os mais valorizados como mecanismo desenvolvimentista, contudo, reforçavam o patriotismo (GRUPIONI, 1995).

Os estudantes, nessas disciplinas, cantavam o hino nacional brasileiro no hasteamento da bandeira, enfileirados no pátio da escola antes da entrada, além de participarem de desfiles cívicos. Tais ritos não condiziam com a realidade indígena, ao contrário, foram elementos adestradores para assegurar a sua integração. Imagens, símbolos nacionais e formas de condutas eram, na verdade, mecanismos integracionistas dos povos indígenas (BARBOSA, 2016).

Os ideais positivistas efetivavam-se à medida que esses e outros mecanismos eram impostos nas aldeias administradas pelos postos indígenas. A escola reforçava o patriotismo, como se pode analisar nas práticas comuns de canto do hino nacional e hasteamento da bandeira nas escolas. A educação profissionalizante também fez parte desse empreendimento:

Estudar e planejar a instalação de Postos-Modelo a serem montados pelo SPI, para o funcionamento de escolas de orientação profissional, destinadas a encaminhar os jovens indígenas para uma profissão, como sejam, as de mecânico, marceneiro e carpinteiro, serralheiro, funileiro etc. Estabelecer convênio para que anualmente, certo número de matrículas em internatos seja atribuído ao SPI, para encaminhar seus índios ao ensino técnico profissional. (RELATÓRIO FIGUEIREDO, BOLETIM INTERNO DO SPI, Nº 55, FOLHA 1161/1962).

Conforme consta no Relatório Figueiredo (Nº1680/1967), o espaço escolar também foi local de comercialização de crianças, principalmente as meninas, as maiores vítimas. Por meio do registro de que a menina indígena bororo por nome Rosa, escolhida em sala de aula pelo chefe do Posto e seu empregado, converteu-se no pagamento da construção de um fogão à lenha, feito de barro nas dependências da residência do encarregado. Nesse sentido, o autoritarismo vigente dessa época era arbitrário, atingindo inescrupulosamente as crianças no espaço educacional. Dessa maneira, estrategicamente, foram instaurados postos indígenas nos diversos territórios. O Estado, por meio do SPI, atuava legalmente como órgão generoso e salvador de índios, porém, sua política era a de tutela, por meio da qual ordens eram impostas para serem obedecidas, simbolizando a civilização de selvagens para transformá-los em trabalhadores brasileiros (LEITE, 1989).

Consequentemente, **criaram-se** os Postos indígenas administrados por agentes do SPI, denominados de encarregados. Esses Postos foram classificados como postos de Nacionalização e Tratamento. Nesse espaço, o autoritarismo, assim como a arbitrariedade, ganhou força, tornando-se práticas comuns (SILVA JUNIOR, 2002).

O chefe ou encarregado tinha a função de controlar os indígenas por meio de proibições, como, por exemplo, de frequentarem seus antigos territórios em busca de caça, pesca e frutos silvestres e, até mesmo, de cultuarem seus mortos, haja vista que esses espaços estavam ocupados e demarcados por fazendeiros. Havia um intenso monitoramento sobre os indígenas, até mesmo em cima dos casais que, segundo Barbosa (2016), praticava-se o monitoramento para evitar os desvios morais pelo ato de adultério. Nas dependências desses postos, foram construídas celas para prisão daqueles que ousassem contrariar os encarregados ou que cometiam algum tipo de crime ou prática da desordem na aldeia. Para manter o controle, o encarregado constituiu uma equipe de índios considerados fiéis, no sentido de obedientes e submissos às suas ordens.

No entanto, sabe-se que punições ocorreram às extremas, principalmente quando os indígenas questionavam as ordens e eram automaticamente presos e punidos por insubordinação. Foram também espancados ou, até mesmo, removidos à força para outros territórios distante, como os encaminhados para o Reformatório Agrícola Indígena Krenak, situado no Estado de Minas Gerais, criado para reeducar os desajustados e desordenados. Foi criado em 1969, na região onde viviam o povo Krenak, situado no município de Resplendor, no Vale do Rio Doce (MG). Sua instalação ocorreu dentro da área do Posto Indígena Guido Marlière.

Administrada pela Polícia Militar, sob os comandos do Capitão Pinheiro, tinha como função reeducar os indígenas para reintegrá-los a outras populações. Ocorre que o reformatório ficou conhecido como presídio indígena, haja vista que os índios eram torturados, forçados ao trabalho e tratados desumanamente (BARBOSA, 2016). Ocorria também que aqueles que se negavam a saírem de seus territórios, igualmente, eram encaminhados para o reformatório.

A ausência de fiscalização do Poder Judiciário fortalecia a arbitrariedade dos agentes nos postos do SPI. Como aparelho do Estado, exercia, no entanto, o controle total e punições sobre a população indígena. Mais aguçado esteve esse controle após o Golpe de 1964, como afirma Barbosa (2016, p. 46):

Após o Golpe de 1964 e a implantação do Governo Ditatorial, a ideia de controle e manutenção da ordem foi ainda mais aguçada nos postos indígenas do SPI. O exercício da vigilância, praticado pelo órgão indigenista, além de limitar os espaços, estimulou o uso de mecanismos de controle [...] os indivíduos recrutados prendiam os

indígenas considerados contraventores em cadeias bastante precárias que ficavam anexas aos postos. Dentro dessa visão, o SPI, um órgão do Estado que deveria dar assistência e proteção aos índios, em diversas ocasiões, com a justificativa de manutenção da ordem e do controle, utilizou-se de instrumentos repressivos e práticas de violência contra indígenas, como a polícia indígena.

É válido ressaltar que a criação desses postos de controle foi elaborada de acordo com as necessidades demandadas pelo SPI. Nem todos os postos contavam com o espaço escolar e com atendimento adequado à saúde. De acordo com o citado autor, os tipos de postos eram de Atração, Assistência, Nacionalização e Educação, Alfabetização e Tratamento, Fronteira e os Postos de Criação. Cada posto com seus respectivos objetivos.

Para os índios arredios, instalavam-se Postos Indígenas de Atração; para índios em transição para a civilização, os Postos Indígenas de Assistência, Nacionalização e Educação; para aqueles em contato prolongado com a população abrangente, os Postos Indígenas de Alfabetização e Tratamento; para os grupos situados nas proximidades das fronteiras nacionais, os Postos Indígenas de Fronteira; e naquelas localidades onde fosse interessante, criavam os Postos Indígenas de Criação, destinados à pecuária. (BARBOSA, 2016, p. 47).

Aos arredios, era necessário atraí-los para sua colonização plena. Aos que já mantinham o contato com os regionais, carecia de assistência e educação, e àqueles situados em áreas fronteiriças, o trabalho na produção bovina era essencial como marcador de território em plena expansão. Diversos descasos nesses postos foram evidenciados, entre os quais: indígenas abandonados à própria sorte, o desaparecimento das populações indígenas e a situação horrenda eram as mais cruéis que se possa imaginar. Aconteciam também raptos de indígenas, vendas de crianças, trabalho escravo, torturas, doenças, expropriação de terras indígenas, enriquecimento ilícito de agentes indigenistas considerados como os mais agravantes nesse cenário (BARBOSA, 2016).

A Comissão de Inquérito instaurado para averiguar as condições em que viviam os nativos sob os cuidados do órgão indigenista foi esclarecedor dos fatos. Relatos sobre o abandono dos índios à própria sorte se fizeram em um longo período em que o SPI fora o responsável por essa população. Abandonados à pobreza extrema, sofriam de diversas doenças, levando-os a óbito, incluindo crianças. Nesse sentido, sobre os índios, evidencia-se no Relatório Figueiredo (1962, p. 59):

Vem sendo dizimados, apresentando-se acabrunhados, doentes, desnutridos, vivendo em chagas e dormindo sobre o solo [...] se há um SPI e o resultado de suas atividades, até agora, é tão melancólico. Algo não está funcionando. Nessa altura o sr. Diretor fez um intervalo e mostrou fotografias para que fossem observadas com senso crítico. Índios vivendo em contato com a civilização há mais de 30 e 40 anos e que habitam em palhoças, doentios, ventres volumosos e subnutridos.

A situação miserável dessa população está atrelada à corrupção dentro do órgão. Segundo o relatório de inquérito, altos valores destinados ao suprimento da população foram desviados de seus destinos, os quais seriam aplicados à saúde, educação indígena, entre outros.

Assim, tendo em vista que a violência contra os povos indígenas no Brasil tem sido estrutural, segundo Stampa (2016, p. 30), foi a partir do ano de 2008 que a justiça de transição passou a ser tratada de forma mais recorrente, isso porque começou a ser discutido o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) nº 3, aprovado em 2009, que trouxe pela primeira vez no âmbito do Estado a previsão de criação da Comissão Nacional da Verdade. Certamente esse foi um marco importante no processo de justiça de transição brasileira, em que pese a distância temporal de 24 anos transcorridos entre o final da ditadura civil-militar, ocorrido em 1985, e o contexto do PNDH-3.

Além disso, para reparação dos povos indígenas, há a necessidade do direito à demarcação do território “[...] porque existe uma estreita relação do território e os indígenas, as quais passam por valores cosmológicos, espirituais e religiosos” (GAVILAN, 2016 *apud* ALEXANDRE; KOZICKI, 2017, p. 150). Alexandre e Kozicki (2017, p. 131) buscaram estabelecer os “parâmetros adequados de reparação aos povos indígenas”, sendo que, na análise dos autores, ela deve ocorrer com base em “quatro eixos, o direito à memória, à verdade, à justiça e ao território” (p. 131-132). Outro parâmetro que é o objeto de análise da tese, que os autores consideram central para se avançar na justiça de transição, refere-se à “indissociabilidade da condição étnica para os povos indígenas nos crimes da ditadura” (p. 132). Pode-se citar o Relatório Figueiredo, de acordo com Alexandre e Kozicki (2017, p. 111) que foi um:

Relatório de mais de 7.000 (sete mil) páginas produzido em 1967 pelo procurador Jader de Figueiredo Correia a pedido do ministro do interior brasileiro Afonso Augusto de Albuquerque Lima. Descreve violências praticadas por latifundiários brasileiros e funcionário do Serviço de Proteção ao Índio e detalha atrocidades cometidas contra os povos indígenas nos 1940, 50 e 60 ressurgiu, depois de 45 anos depois que ele foi misteriosamente ‘destruído’ em um incêndio e causou um clamor internacional depois que revelou crimes contra a população indígena do Brasil nas mãos de latifundiários poderosos e do próprio departamento do governo para assuntos indígenas: o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O relatório levou à fundação da organização de direitos indígenas Survival International, dois anos depois.

Figura 03: Notícia sobre o Relatório Figueiredo



Fonte: RELATÓRIO FIGUEIREDO, 1968.

O documento detalhou o assassinato em massa, tortura, escravidão, guerra bacteriológica, abuso sexual, roubo de terras e negligência travada contra a população indígena do Brasil. Como resultado, algumas aldeias foram completamente eliminadas e dizimadas. O relatório foi recentemente redescoberto no Museu do Índio e agora será considerado pela Comissão Nacional da Verdade do Brasil, que está investigando as violações de direitos humanos ocorridas entre 1947 e 1988 (GRUPIONI, 1995).

O relatório descreve o ‘massacre do paralelo 11’, em que dinamite foi lançada de um pequeno avião sobre a aldeia de índios Cinta Larga. Trinta índios foram mortos – apenas dois sobreviveram para contar o ocorrido. Nessa perspectiva, segue o exemplo citado por Jader de Figueiredo Correia, no Relatório Figueiredo, da tentativa de extermínio dos cinta-largas:

Mais recentemente os Cinta-largas, em Mato Grosso, teriam sido exterminados a dinamite atirada de avião, e a extricnina adicionada ao açúcar enquanto mateiros os caçam a tiros de “pi-ri-pi-pi” (metralhadora) e racham vivos, a facão, do púbis/para a cabeça, o sobrevivente (RELATÓRIO FIGUEIREDO, 1968, p. 4.917).

Esse episódio sobre o Massacre do 11º paralelo aconteceu nas cabeceiras do rio Aripuanã, no Mato Grosso, no paralelo 11, sul, onde a empresa Arruda, Junqueira & Co coletava borracha. De acordo com Grupioni, (1995, p. 45):

O massacre foi planejado pelo chefe da empresa, Antônio Mascarenhas Junqueira. Ele queria remover os Cinta Larga da área que ele planejava explorar, contratou um avião, que derrubou dinamite na aldeia. Depois disso, homens armados atacaram a aldeia a pé com metralhadoras, para matar qualquer sobrevivente. Em um incidente, eles pegaram um bebê de uma mulher amamentando e atiraram na cabeça do bebê. Eles então penduraram a mulher de cabeça para baixo e a cortaram ao meio.

Detalhes do massacre foram incluídos no Relatório Figueiredo de 1967, um marco que levou à substituição do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Dessa forma, faz-se uma reflexão sobre o genocídio e etnocídio, que ocorrem contra os povos indígenas desde sempre, no intuito de buscar tipificar penalmente os crimes

praticados pelo Estado, por ação direta ou indireta de seus agentes, bem como da sociedade envolvente que teve participação nas violações de direitos humanos dos povos indígenas. Cabe referenciar o relatório da Comissão Nacional da Verdade (1968), no qual é revelado que durante a ditadura militar mais de 8.350 indígenas foram mortos por ação direta ou omissão de agentes governamentais.

Segundo a Comissão Nacional da Verdade, o relatório revela detalhes de torturas, depoimentos de vítimas e de acusados, cartas-denúncias, fotos e toda uma série de relatos que surpreendem pelo grau de crueldade com que eram tratados os indígenas sob a tutela do Estado brasileiro pelo SPI. Denúncias de caçadas humanas promovidas com metralhadoras, dinamites atiradas de aviões sobre aldeias, inoculações propositais de varíola em povoados isolados e doações de açúcar misturado a estricnina (um veneno mortal). Nesse sentido, Silva (2002, p. 56) aponta que

O texto, redigido pelo então procurador Jader de Figueiredo Correia, mostra toda a sorte de violações de direitos humanos cometidas entre 1946 e 1988. A investigação, feita em plena ditadura, em 1967, foi o resultado de uma expedição que percorreu mais de 16 mil quilômetros, entrevistou dezenas de agentes do SPI e visitou mais de 130 postos indígenas. Mas além de reportagens pontuais à época do descobrimento do relatório, pouco mais foi escrito sobre o documento que denuncia um dos mais graves e abrangentes crimes da república.

Destacam-se, então, o cometimento dos crimes de genocídio de tribos inteiras, o roubo de terra e de recursos naturais, a exploração do trabalho e a prostituição de indígenas, o trabalho escravo dos indígenas e o desvio de vultosos valores de recursos públicos por parte de funcionários públicos federais, prefeitos, governadores, militares e ricos fazendeiros. O Relatório Figueiredo ainda tem muito a oferecer a todos que estudam e se interessam pela causa indígena no Brasil, mas, antes de tudo, ele deve ser lembrado todos os dias. Os criminosos continuam impunes e, pior que isso, repetindo os mesmos crimes até hoje. Essas mortes ocorreram de diversas formas. Por suas características e consequências, hoje, as pesquisas tipificam tais crimes como genocídio (ALEXANDRE; KOZICKI, 2017, p. 142).

A tipificação de genocídio contra os povos indígenas ocorreu entre os anos de 1946 a 1968. A documentação levantada pela Comissão de Inquérito, constituída em 1967 e liderada por Figueiredo, não teve por finalidade investigar a violência contra os indígenas. O objetivo dos trabalhos era investigar os crimes administrativos e contra o patrimônio indígena. No entanto, a partir da coleta de depoimentos de funcionários e de familiares dos órgãos investigados, uma série de crimes contra a vida são arrolados, sendo muitos deles considerados imprescritíveis pela justiça brasileira, como é o caso do genocídio exposto na citação anterior.

Nesse cenário, a própria história brasileira permite a reflexão a respeito do extermínio da população indígena que ocorre desde a colonização do Brasil até atualmente, com a exclusão histórica a que têm sido submetidos os povos indígenas e, principalmente, os da Amazônia (GRUPIONI, 1995). Infelizmente, esses povos têm uma frágil e, por vezes, uma falsa representatividade, que, de forma apática, atua como permissão para o extermínio da população indígena acontecer e não há uma reação da população que reconheça isso como crime e violência. Existem ações artificiais do poder público, pseudoparticipação, planejamento não praticado, integração individual (FERRAZ, 2014).

Esse contexto relatado anteriormente em que muitos desses crimes são imprescritíveis e, portanto, devem ser investigados e punidos com vistas a cessar a reprodução dessas formas de violência e impunidade, promovendo um avanço na justiça de transição da ditadura para a democracia, e nesse sentido, é importante ressaltar que novas leis e diretrizes de políticas públicas para preservar e valorizar os povos indígenas devem ser fundadas no sentido de avançar na existência, a cosmologia, o respeito e na diversidade indígena (GRUPIONI, 1995, p. 38).

Os estudos desses aspectos contribuem para compreender a questão central desta pesquisa e os objetivos deste estudo, que visa entender a historiografia da identidade indígena que, no processo educacional brasileiro, sempre foi tutelada e inferiorizada por um Estado hegemônico e colonizador que buscou, de todas as formas, padronizar os povos indígenas aos moldes enraizados em uma sociedade civilizatória e urbanocêntrica.

Obviamente, torna-se imperativa a ruptura com essa estrutura estatal dominante e, para isso conhecer e entender as relações com as culturas, as línguas, o conhecimento ancestral indígena e primordial para a construção fidedigna de uma educação escolar indígena, implica-se no estudo da escrita da tese sobre a identidade étnica do povo indígena no currículo escolar, já que a importância das práticas e vivências da cultura indígena devem ser conteúdos na Educação Escolar Indígena. “Onde as cosmologias são percussoras da identidade étnica indígena e são fundamentais na produção e utilização de material didático e formação de professores indígenas e não indígenas” (CAMPOS, 2012, p. 47).

Aqui cabe uma análise mais crítica do contexto das comunidades indígenas, em que o presidente da Funai mencionou a importância do Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI), o modelo que o Brasil encontrou para garantir o acesso à documentação básica dos povos. O documento administrativo é fornecido pela Funai e instituído pelo Estatuto do Índio, Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 2015). O registro é realizado em livros próprios por funcionários da Fundação Nacional do Índio, e para cada registro é emitido o documento correspondente, devidamente autenticado e assinado.

O RANI pode servir, ainda, como documento para solicitar o registro civil, mas não substitui a certidão de nascimento. Encontra-se em fase de construção na Funai um sistema on-line – até o momento chamado de Cadastro Administrativo de Informação do Indígena (Cadin) – que tem a finalidade de gerar informações voltadas ao planejamento, coordenação, execução e monitoramento de ações indigenistas voltadas à Promoção dos Direitos Sociais e de Cidadania pela FUNAI e, quando couber, emitir o RANI (BRASIL, 2015).

O Cadin armazenará dados pessoais autodeclarados pelos indígenas, proporcionando maior agilidade e transparência ao longo do processo de solicitação e emissão de documentação civil básica e/ou do Registro Administrativo (BRASIL, 2015). Mas, por outro lado, os povos indígenas buscam problematizar o RANI, que, devido seu caráter burocrático, ainda é muito criticado pelas comunidades indígenas que não aceitam a categorização, já que consideram artificial sua forma de avaliação e de registro. As comunidades indígenas, por exemplo, denunciam que foram excluídas do debate político das cotas nas universidades e consideram que a tramitação do processo ocorre sem a participação dos conselhos indígenas e as instituições representativas. Relatam ainda a corrupção nos registros e na política de cotas, havendo compras de acesso por pessoas sem participação nas comunidades indígenas (CAMOLESI, 2013). Prossegue-se com a seção que trata sobre a luta em prol da educação indígena e os dispositivos legais e movimentos para garantia da educação escolar indígena.

1.2.1 A luta em prol da Educação Indígena

O movimento de povos indígenas e não-indígenas organizado na sociedade civil tornou-se crescente por meio de projetos educacionais específicos às realidades socioculturais e históricas de cada etnia, com princípios interculturais e bilíngues voltados para as necessidades e visões de mundo. A partir da década de 1980, período de intensa luta pela redemocratização do país, os movimentos indígenas começaram a pressionar o poder legislativo para a garantia de mudanças legais (ANTUNES, 2003), a partir de articulações com organizações da sociedade civil, igreja e universidades.

Acredita-se na urgência com a ruptura do paradigma da integração⁷, necessário para garantia do respeito e valorização dos povos indígenas e de suas línguas, modos de vida,

⁷ Instituição estatal através do Código Civil de 1916, instituiu o modelo que seria necessário para integração do índio à sociedade, ou seja, eles previam que com o passar do tempo, o modo de viver do “homem civilizado” iria alcançar o indígena que se adaptaria a isso através de um ente estatal que, de 1910 a 1967 era a SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e atualmente a FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Logo, o objetivo do paradigma da integração do índio era que, em determinado momento, a figura indígena deixaria de existir, posto que estariam

crenças, tradições e costumes preconizam-se na constituição de 1988, que legalmente enfatiza que: “[...] a educação escolar indígena deverá ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue e comunitária” (BRASIL, 1988).

Além disso, eles passaram a ser considerados povos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Para que tais princípios se materializem, a educação escolar precisa reconhecer e valorizar os saberes indígenas, bem como oferecer conhecimentos necessários para fazer valer seus direitos conquistados. Antunes (2003, p. 59), ao fazer uma análise da atual Constituição Federal, afirma que:

O direito constitucional indigenista está baseado nos princípios do reconhecimento: da proteção do Estado à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios originários e existentes no território nacional; dos direitos originários dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam e proteção de sua posse permanente em usufruto exclusivo para os índios; do princípio da igualdade de direitos e da igual proteção legal.

As ações das políticas de Educação Escolar Indígena consistem em objeto de estudo e problema de pesquisa desta tese, a qual elenca a identidade étnica no currículo escolar indígena. A partir desses fatores, propõe-se a averiguar a política de educação brasileira para os povos indígenas. Aqui algumas questões concernentes à legislação e a normas que regulamentam a educação escolar indígena serão explicitadas (SILVA, 2002).

Desde o final da década de 1970, a atuação de organizações não governamentais pró-indígena,⁸ em articulação com os movimentos indígenas, contribuíram para o delineamento de uma prática indigenista paralela à oficial, com os objetivos de defender os territórios indígenas e contribuir para a assistência à saúde e à educação escolar (FERREIRA, 2001). A década de 1980 é marcada pela formação de projetos alternativos com a participação de organizações não-governamentais e pela série de Encontros de Educação para indígenas.

todos os índios integrados ao ordenamento jurídico e, portanto, civilizados (MENCK, 1991, p. 132). Na época da criação do Estatuto do Índio, durante o período da ditadura militar, promulgado através da Lei nº 6001 de 1973 e tinha como principal objetivo integrar o indígena com o “homem civilizado” muito se discutia a respeito de como essa integração do índio deveria ser feita. Algumas pessoas defendiam a ideia que o índio precisava trabalhar e com isso iria se integrar a realidade do homem branco. Assim, o índio deveria servir de força de trabalho e, conseqüentemente, passaria a integrar a comunidade e se tornaria civilizado, deixando de ser índio. Por ter sido promulgado durante o regime militar a ideia de integração era muito forte e tal fato ocorreria através da exploração da mão de obra indígena (LEITE, 1989).

⁸ Entre as principais organizações não governamentais de apoio à causa indígena brasileira, Ferreira (2001, p. 87) destaca: a Comissão Pró-Índio de São Paulo e do Acre (CPI/SP; CPI/AC); o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ); o Centro de Trabalho Indigenista (CTI); a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ambos ligados a setores progressistas da Igreja Católica; a União das Nações Indígenas (UNI); os Núcleos de Educação (e/ou Estudos) Indígena (NEI); o Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (MARI).

Nesse percurso da pesquisa, pode-se considerar o cerne das garantias fundamentais próprias dos povos indígenas e suas prerrogativas legais quanto ao direito de uma educação identitária e étnica. Quanto ao pressuposto, a Declaração das Nações Unidas (ONU, 2008, p. 23) corrobora em seu capítulo especial (art. 14) que:

(i) Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativas, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem; (ii) Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação; (iii) Os Estados devem adotar medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que estes, em particular as crianças, incluindo as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

A legislação que estabelece privilégios para que seja assegurada a educação indígena, inicialmente tem por marco o Estatuto do Índio - Lei nº 6.001 de 1973, ainda em vigor, o Estatuto dos Povos Indígenas - criado em 2009 pelo Ministério da Justiça, pela Comissão Nacional de Política Indigenista e pela Comissão Nacional de Política Indigenista, comportando inicialmente artigos fundamentais do ponto de vista da execução dessa política no tocante à educação. Conforme o Capítulo V - Da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2009):

Art. 179. A educação escolar indígena será implementada por um sistema nacional de educação escolar indígena, nos termos desta lei. Art. 180. A educação escolar indígena terá como princípios: I - o respeito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas; II - a interculturalidade; III - o multilinguismo; IV - a organização administrativa em áreas delimitadas como territórios etno-educacionais; V - a participação e o controle social das suas atividades pelos povos indígenas; VI - a garantia aos indígenas de acesso a todas as formas de conhecimento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, enquanto povos etnicamente diferenciados; VII - o respeito aos processos educativos e de transmissão do conhecimento das comunidades indígenas.

O explícito regramento dos artigos atualizados em 2009 do Estatuto dos Povos Indígenas estabelece a necessidade de implantação de um sistema nacional de educação escolar indígena, com atendimento aos princípios que balizam a cultura de suas comunidades, com as necessárias adaptações, considerando cada etnia.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), objetiva a garantia da educação e de outros direitos a todos os povos em escala universal. A proteção de necessidades básicas culmina em determinações que aprovam os diversos direitos fundamentais, garantindo-os a toda a humanidade. Essa extensão, contudo, deve resultar de um processo que não ignore as diferenças socioculturais e que possibilite a interlocução entre as culturas.

O reconhecimento da diversidade étnica representa a garantia do direito à diferença, à educação diferenciada, incluindo a valorização das suas práticas socioculturais, religiosas e a preservação das línguas originárias de cada povo (CANDAUI, 2010). Considerando a interculturalidade para as práticas pedagógicas como questão primordial no currículo escolar, assemelha-se a elas as categorias de análise elencadas no estudo.

Essa busca de assegurar uma escola verdadeiramente indígena começa a ser observada a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que definiu os princípios da educação escolar indígena. Entre eles está a identidade étnica e sua interculturalidade, um desafio para os educadores, sejam eles indígenas ou não-indígenas.

Destaca-se que, ao assegurar aos povos indígenas, no capítulo intitulado - Da Educação, a utilização, no Ensino Fundamental, de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) assume, depois de cinco séculos, o caráter pluricultural e multilíngue do Brasil, e renúncia, ao menos em discurso, as políticas assimilatórias e integracionistas que visaram, com diversos propósitos, a eliminação de diferenças culturais e sociolinguísticas.

Em diversos momentos coletivos desse debate, os indígenas têm afirmado os obstáculos para constituírem com uma educação verdadeiramente indígena. Alguns normativos legais que vieram posteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reiteram o grande desafio de instituições escolares, que ainda reproduzem o ideal capitalista e os saberes do mundo ocidental, em torná-las um lugar também da cultura indígena, vista ainda como subalternizadas e periféricas. É importante destacar que o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI),

[...] se apresentou como um poderoso instrumento para a implementação da política de educação escolar indígena no Brasil. Em primeiro lugar, porque seu processo de produção implicou, durante quase dois anos, em um profundo e amplo debate a respeito do tema com a busca difícil, mas necessária, pela criação de um consenso sobre os fundamentos e orientações à nova política para a educação entre sociedades indígenas. Centenas de professores indígenas puderam apreciar as formulações iniciais e contribuir para seu formato final (MATOS & MONTE, 2006, p. 74).

Esses documentos, segundo Freire (2004, p. 26-27), redesenharam uma nova função social para a escola indígena, detalhando o direito de suas comunidades a uma educação bilíngue, intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Pode-se considerar que o detalhamento dos direitos indígenas foram destacados: no Decreto Presidencial, de 1991, que retirou da FUNAI a responsabilidade da educação escolar indígena; na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394), de 1996; no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1999; nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S (BRASIL, 1997); nas Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, de 2002; na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em novembro de 2009 e no Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014).

Um ponto relevante foi a transferência de responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas do monopólio da FUNAI para os sistemas de ensino (União, Estados e Municípios), ocorrida em 1991. Essa mudança político-institucional, associada ao novo arcabouço jurídico inaugurado pela Constituição Federal de 1988, possibilitou o surgimento imediato de inúmeras experiências inovadoras de escolas indígenas por todo o Brasil, além da expansão da oferta. Se em 1990 (um ano antes da transferência de responsabilidade da FUNAI para o MEC) havia 754 escolas atendendo 40.000 alunos indígenas (CNE, 2007), em 2012 esses números quadruplicaram para 2.954 escolas indígenas e 234.869 alunos indígenas matriculados na educação básica (BRASIL, 2014; BANIWA, 2013).

A preocupação com a regulação da educação escolar indígena e a elaboração necessária de um currículo específico, bilíngue e intercultural para as escolas indígenas vem sendo regulamentado desde 1988 pelos textos legais. Deve-se ressignificar os princípios da política educacional indígena brasileira em busca de preconizar os fatores imprescindíveis para garantia da identidade étnica no currículo escolar indígena.

Conforme preceituam a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB n.º 9.304/96 (BRASIL, 1996), o Parecer 14/99 e a Resolução CNE/CEB N.º 3/99 (BRASIL, 1999):

Garantindo a valorização das culturas, línguas e tradições dos povos indígenas, respeitando as peculiaridades e demandas de cada comunidade; propor, articular, apoiar, assessorar, acompanhar e avaliar a execução da política de educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), uma proposta inicial de trabalho com a temática “Pluralidade Cultural” deveria abordar temas transversais, contemplando os estudos das diversidades culturais existentes nas diferentes regiões do país (CARVALHO, 2004).

Outros documentos legais também asseveram a educação indígena, tais como: Resolução CNE/CP Nº1/2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2015); Resolução CNE/CEB Nº 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012); Caderno SECAD 3 - Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola, tornaram-se importantes e necessários para que se possa compreender o novo olhar que passou a ser direcionada a educação indígena no final da década de 1980.

A Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), traz questões importantes sobre a educação indígena. Em seu Art. 8º, expõem que é fundamental:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Os aspectos legais da educação indígena que ilustram uma visão ampla, democrática e plural são preceituadas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 206, no capítulo que trata da educação, quando traz os princípios do ensino: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.

Uma nova temática para educação escolar indígena foi apresentada em 2008, a partir da Lei nº 10.639/2003, sendo ampliado seu texto, originando a Lei nº 11.645/2008, que acrescentou no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade dos estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena: “Artigo 26-A nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados” (BRASIL, 1996).

A partir do contexto histórico hegemônico, vê-se que a maioria dos indígenas está à margem da sociedade, muitos deles vitimados pelo paradoxo: conviver com o homem branco e, conseqüentemente, se afastar de seus costumes e tradições ou isolar-se do restante da sociedade e manter sua identidade cultural (FAUSTINO, 2012). De acordo com o Art. 2º Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012) tem-se por objetivos:

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

Essa exposição trata do ordenamento legal que ampara a educação nas escolas indígenas. Enquanto espaço da dimensão política, as escolas precisam ser concebidas, segundo Tassinari (2001), como espaço-fronteiras, entendidas como espaço de trânsito, articulação e construção de conhecimento, assim como espaços de redefinições identitárias de grupos envolvidos nesse processo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), nos artigos 26-A e 27 expressa que:

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. [...] **O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional**, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). [...] I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (BRASIL, 2010b, p. 12, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, ilustram nos princípios a liberdade, pluralidade e diversidade:

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010a, p. 1).

Ao longo dessa trajetória da legislação educacional, houve retrocessos e avanços no que tange aos direitos indígenas, ressaltando-se a perspectiva das lutas desses povos pela busca de uma sociedade democrática e equitativa. Dessa forma, é legítima a participação no currículo promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de uma educação intercultural. A partir desse enfoque, “entendemos a interculturalidade como processo e como projeto epistêmico e político” (WALSH, 2006), que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira.

Nesse cerne, acentua-se a problemática de pesquisa que vislumbra as práticas pedagógicas sobre a identidade étnica dos povos indígenas e busca evidenciar a dinâmica desenvolvida pelos professores não-indígenas no currículo escolar indígena. A partir da legislação exposta, mostra que a educação é um processo distinto em cada cultura, de cada povo

indígena, que contribui para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira. Nesse cenário atual, cabe uma breve descrição da política destinada aos povos indígenas durante a Pandemia da (COVID-19).

No país, são mais de 240 povos indígenas, e dentro dessa diversidade cultural há diferenças nos processos de educação. Além de todo esse quadro, desde março do ano de 2020, todas as escolas indígenas passaram pelo desafio da maior crise sanitária jamais vista, marcada pela pandemia da Covid-19. Na realidade das aldeias, as barreiras passam também por falta de estrutura de conexão com internet e dificuldade de acesso a material didático, até o desinteresse dos mais jovens. A Covid-19 se alastrou pelos povos indígenas e deve-se denunciar como o Estado brasileiro não só foi omissos como ajudou o vírus a se espalhar. Três casos foram os mais comuns: profissionais da saúde que levaram o vírus para aldeias; garimpeiros e grileiros que aumentaram as invasões durante a pandemia e indígenas que se contaminaram ao buscar o auxílio emergencial na cidade.

Os povos indígenas vivem em comunidades que teoricamente estariam a salvo da pandemia, localizadas em pontos remotos e dispersos pelo território nacional, mas a doença chegou até eles de forma avassaladora. Até 14/05/2022, o novo coronavírus infectou mais de 58 mil indígenas e matou mais de 1.200, de acordo com os levantamentos constantemente atualizados pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Com a diminuição da contaminação e de mortos em virtude do avanço na vacinação e o processo de imunização das populações indígenas nas aldeias, a partir de maio de 2022 ocorreu a flexibilização das medidas de isolamento e autorização para o início das aulas em todas as escolas indígenas do Brasil.

É inegável que o governo federal brasileiro não enfrentou a gravidade da pandemia para a população como um todo e não ofereceu a assistência necessária. No caso dos indígenas, a omissão e o descaso são infinitamente maiores. A população indígena sofreu com o coronavírus, afirma o secretário-executivo do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Antônio Eduardo Cerqueira de Oliveira. O CIMI é vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, por conta própria, alguns povos ergueram barreiras nas estradas que levam a seus territórios, na tentativa de impedir que pessoas não-indígenas entrem e introduzam o vírus nas comunidades. A FUNAI opôs-se a essa medida de autoproteção e criou uma campanha que diz que “o Brasil não pode parar”.

Organizações não governamentais (ONGs) que defendem as populações indígenas afirmam que o atendimento à saúde nem sempre é satisfatório. O número de médicos, segundo elas, caiu significativamente no ano passado, quando o governo federal acabou com o Mais Médicos. Esse programa contava com a participação de mais de 8 mil médicos cubanos, que

deixaram de atender pelo Sistema Único de Saúde (SUS). O atendimento dos indígenas doentes torna-se particularmente complexo quando a aldeia fica longe dos centros urbanos. Se existe algum posto de saúde nas proximidades, ele normalmente está equipado para cuidar apenas de doenças mais simples, que não tenham complicações. Não é o caso da Covid-19.

Para o indígena ser internado em um hospital, por exemplo, pode ser necessário enfrentar uma viagem em barco que chega a durar dois ou três dias. No caso das tribos ainda mais afastadas, o contato por avião com a cidade grande pode estar disponível apenas uma vez por mês. O governo federal sequer fez a contagem completa dos infectados e dos mortos pela Covid-19 entre os indígenas.

Integrante do Ministério da Saúde, a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) cuida apenas das populações que vivem em terras indígenas homologadas. Os povos que estão em territórios ainda não regularizados e os que vivem na cidade, portanto, não entram nas estatísticas do governo federal. É por essa razão que a APIB faz o seu próprio levantamento. Entretanto, a ausência de estatísticas precisas impede que se desenhe com sucesso qualquer ação de proteção dos indígenas contra o novo coronavírus ou qualquer outro vírus, consequentemente os indígenas no Brasil nunca estiveram tão ameaçados quanto agora.

Nessa disputa política pela constituição da educação escolar e de sua (des)articulação com a educação indígena, os movimentos indígenas elaboraram a categoria educação escolar indígena diferenciada, sob a égide da nova Constituição de 1988, que instituiu a educação enquanto um direito para os povos indígenas, a qual deveria se dar com a garantia da manutenção de suas identidades diferenciadas e no respeito a seus processos próprios de ensino e aprendizagem e na obrigatoriedade da oferta pelo Estado (MELIÁ, 1979).

De acordo com Grupioni (2003, p. 28), “O massacre dos indígenas começou há 500 anos, quando os europeus chegaram com suas doenças. Depois, os índios foram escravizados. Houve o genocídio cometido pelos bandeirantes”. Hoje, eles continuam sendo destruídos. São vítimas dos conflitos fundiários, são mortos por pistoleiros a serviço de grileiros, garimpeiros e madeireiros. São vítimas ainda da negligência do poder público. “É uma negligência que não é nova. A eles é negado o direito às suas terras tradicionais (...). Já passou da hora de obedecermos à Constituição e protegermos de fato as populações indígenas” (CAMPOS, 2012, p. 8).

Tem-se um processo de resistência e de sobrevivência, que se configura na afirmação da identidade dos povos indígenas no contexto da construção de uma educação escolar

verdadeiramente indígena. E, com a diminuição dos casos de COVID-19, torna-se possível o retorno às aulas presenciais nas escolas das aldeias indígenas e a necessidade de enfrentamento de vários outros problemas, tais como: “Crise do capitalismo, conflito geopolítico, crescimento da extrema direita e radicalização das lutas grileiros, posseiros, latifundiários e outros, se abate sobre um Brasil que já estava em crise” (TASSINARI, 2008, p. 68). Ampliação da desigualdade social, da dependência externa e da crise econômica, a crise social e política e coloca o cidadão diante da necessidade de apresentar, não apenas políticas emergenciais, mas uma saída política e educacional: em defesa da vida.

Na sequência desta tese, apresenta-se o segundo capítulo, o qual busca evidenciar a relevância do levantamento sistemático da literatura, aqui considerado estado do conhecimento como diálogo teórico, e a construção empírica. Diante desse cenário, todas as produções acadêmicas investigadas vêm ao encontro do objeto de estudo da presente investigação, através dos termos indutores desse estudo e de outros que o sucedem.

Dessa forma, apresenta-se o capítulo que versa sobre o estado do conhecimento, relacionando-se com o objeto de estudo, seus eixos teóricos de pesquisa e as categorias apriorísticas encontradas na análise de dados coletados mediante os termos indutores: educação indígena, identidade étnica, Palikur e currículo escolar para a pesquisa na Biblioteca Digital Curt Nimuendaju; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹, Plataforma Sucupira (CAPES), e a pesquisa nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação (RBE), **Revista Amazônida**, que é um periódico de publicação contínua do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e a Revista Currículo sem Fronteiras.

CAPÍTULO 2 - O ESTADO DO CONHECIMENTO: UM DIÁLOGO COM PESQUISAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

O objetivo deste capítulo é discutir a produção acadêmica sobre educação indígena, identidade étnica Palikur e currículo escolar, que se constituíram como descritores do levantamento do estado do conhecimento. Esse procedimento proporcionou maior rigor científico à pesquisa de Doutorado, pois, de acordo com Alves-Mazzotti (2002), para que o

⁹O IbiCT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior.

pesquisador possa inserir a sua investigação de alguma forma no processo de produção coletiva do conhecimento, é necessário que esse pesquisador esteja familiarizado com o estado atual do conhecimento sobre a temática focalizada, produzindo, assim, a aprovação de sua confiabilidade, a validação do conhecimento gerado pela pesquisa e a relevância pela comunidade acadêmica.

Neste pré-estudo sobre a temática indígena, o levantamento da pesquisa se relaciona com os eixos teóricos e o problema de pesquisa da tese, de forma que justifica sua escolha e pertinência para a produção do estado do conhecimento nos trabalhos publicados em periódicos selecionados das publicações acadêmicas, teses e dissertações. Essa busca restringiu-se à investigação pela demarcação temporal no período de 1991 até 2019 como forma de capturar os trabalhos [mais relevantes sobre o tema em uma delimitação de quase 30 anos e dessa forma ter uma linha de tempo das pesquisas](#), a partir dos termos indutores investigados, levando-se em consideração os trabalhos publicados.

Ferreira (2002) define “estado do conhecimento” ou “estado da arte” como uma rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e sínteses do conhecimento que ganham significado quando são inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto que se esteja pesquisando. Partindo desse contexto, a produção do conhecimento eleva-se como sustentáculo teórico e procedimento de pesquisa proporcionando o diálogo teoria e o trabalho empírico da tese.

O “estado do conhecimento” desta tese decorre de levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Curt Nimuendaju; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Plataforma Sucupira (CAPES). Cabe ressaltar que as duas bibliotecas digitais escolhidas foram selecionadas, primeiramente a Curt Nimuendaju, por sua importância antropológica e cultural na produção científica da identidade indígena e, a segunda, a BDTD, por sua variedade e diversidade de pesquisas na educação indígena e de currículo escolar. Já a CAPES corrobora com sua abrangência de pesquisas qualitativas na área de ciências humanas com povos indígenas.

A produção em periódicos também foi considerada para o estudo prévio da temática da pesquisa. Ressalta-se que, nesse caso, a Revista Brasileira de Educação (RBE) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) foi selecionada em virtude de seu impacto e significado científico nas pesquisas com povos indígenas no Brasil. Posteriormente, a Revista Amazônida, do PPGE da UFAM, é justificada sua escolha por seu

amplo cabedal de pesquisa e variedade na educação indígena e, principalmente, pelo Estado do Amazonas abrigar o maior número de povos indígenas do Brasil. Finalmente a Revista Currículo Sem Fronteiras, que é considerada por sua produção na área de currículo escolar na perspectiva crítica e intercultural.

2.1 OS ACHADOS NAS TESES, DISSERTAÇÕES E PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS ANALISADAS

Os trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Curt Nimuendaju totalizaram 08 publicações, entre livros, artigos, resumo expandido, dossiê, de imensa relevância para o estudo da tese. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), somaram 40 (quarenta), sendo 27 (vinte e sete) dissertações de mestrado acadêmico e 13 (treze) teses de doutorado, com uma pesquisa apenas abrigada em instituição de ensino privada, as outras em Programas de Pós-Graduação em Educação.

As pesquisas na (BDTD), elencadas no total de 40, foram devidamente organizados por natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição de origem. Nesse caso, pretendeu-se fomentar a teoria que será confrontada com a análise empírica, aqui iniciada, na busca por essa caracterização do objeto de estudo pesquisado.

Nessa fase os trabalhos entre dissertações e teses foram analisados e catalogados na íntegra, e os textos completos publicados nos eventos científicos e nos periódicos selecionados. Para a seleção dos trabalhos, buscou-se fazer um recorte de acordo com cada base de dados, como é o caso da Biblioteca Digital Curt Nimuendaju e a BDTD, em que foi feita uma delimitação temporal, *a priori* buscando identificar um número seletivo de produção acadêmica sobre a temática em questão.

Deve-se compreender que o estado do conhecimento e a relação entre as categorias teóricas da pesquisa: a) práticas pedagógicas, b) identidade étnica, e c) currículo escolar, foram imprescindíveis para um melhor entendimento das pesquisas captadas e análise. Ressalta-se que as referidas categorias estão ancoradas nos estudos e nas discussões sobre a questão central e sobre os objetivos da pesquisa.

Já na pesquisa para o Mapeamento de pesquisa na Plataforma Sucupira (CAPES) e as Revistas Espaço do Currículo - REC da Revista RBE/ANPED, Revista Amazônica e a Revista Currículo sem Fronteiras, foi feita uma delimitação temporal para seleção dos trabalhos que tiveram mais identificação com o objeto de pesquisa. Ao todo, foram encontrados 100 trabalhos que se classificam do seguinte modo: segue a distribuição das pesquisas frente à consulta na

base de dados da Biblioteca Digital Curt Nimuendaju (Quadro 1) e BDTD (Quadro 2), a base de dados de catálogo de teses e dissertações da plataforma Sucupira - CAPES (Quadro 3) e as publicações encontradas nos periódicos (Quadro 4), que foram selecionados mediante a vinculação direta na área da educação/currículo/indígena quanto aos critérios de busca estabelecidos.

Quadro 1 – Mapeamento de pesquisa da Biblioteca Digital Curt Nimuendaju.

Termos	Crítérios de busca	Número de publicações
Identidade Étnica Indígena	Entre aspas Todos os termos	8

Fonte: Biblioteca Digital Curt Nimuendaju. Elaboração do autor (2022).

Quadro 2 – Mapeamento de pesquisa nas Teses e Dissertações (BDTD).

Termos	Crítérios de busca	Teses e Dissertações
Identidade Étnica/Indígena	Entre aspas Todos os termos	10
Identidade/Étnica/Palikur		3
Indígena/Currículo		27

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração do autor (2022).

Quadro 3 – Mapeamento de pesquisa na Plataforma Sucupira (CAPES).

Termos	Crítérios de busca	Capes
Indígena/Currículo/Identidade étnica	Entre aspas Todos os termos	12
Currículo/Identidade étnica/Palikur	Entre aspas Todos os termos	13

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Quadro 4 – Mapeamento de pesquisa nas Revistas Espaço do Currículo - REC na Revista RBE/Anped, Revista Amazônida, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, e a Revista Currículo sem Fronteiras.

Termos	Revista Espaço do Currículo da Anped	Revista Amazônida	Revista Currículo sem Fronteiras	Crítérios de busca
Identidade Étnica/Indígena	5	3	6	Título
Identidade Indígena/Currículo escolar	6	2	5	

Fonte: Elaboração do autor (2022).

2.1.1 Biblioteca Digital Curt Nimuendaju

Biblioteca Digital Curt Nimuendajú é um repositório que se deve considerar para a construção do estado do conhecimento, na busca de estabelecer o diálogo teórico na produção

da tese. Sua relevância decorre do fato de que dispõe de recursos sobre línguas e culturas indígenas sul-americanas, incluindo livros raros, artigos, dissertações e teses, e ainda consiste na plataforma da biblioteca uma coletânea de *links* para páginas contendo informações atualizadas sobre periódicos. Importante mencionar que o etnólogo Curt Unkel recebeu dos indígenas o nome de Nimuendaju, que significa "homem que abriu seu próprio caminho".

Curt Unkel nasceu na cidade alemã de Jena, em 1883 e, aos vinte anos, chegou ao Brasil como imigrante. Fixou residência em São Paulo e, em 1905, deu início às pesquisas sobre os povos indígenas, a que consagraria toda a vida. No ano seguinte, foi adotado como filho pelo cacique dos apapocuvás, de língua guarani, que lhe deram o nome indígena. Em 1913, depois de estudar os povos guarani e caingangue, mudou-se para Belém-PA.

Nos dois anos seguintes, publicou no *Zeit schriftfür Ethnologie*, de Berlim, seus primeiros trabalhos, assinando como Curt Nimuendaju-Unkel. Mais tarde, passou a utilizar apenas o nome de adoção, com o qual se tornaria conhecido internacionalmente. Nimuendaju percorreu uma vasta região da Amazônia. Ao longo da década de 1920, visitou o litoral do Pará, o Oiapoque, a ilha de Marajó e as regiões próximas aos rios Tapajós, Caviana, Jamundá, Trombetas e Tocantins. Naturalizou-se brasileiro em 1922 (NIMUENDAJU, 2014).

Uma das maiores preocupações de Nimuendaju eram as consequências do contato dos indígenas, não apenas com o homem branco, mas também com outros povos indígenas. Por isso, encarregou-se de elaborar projetos de pacificação de grande número de povos indígenas e sugeriu procedimentos destinados a regular os contatos intertribais. Nas áreas antropológica e linguística, o trabalho de Nimuendajú é o mais importante já realizado no Brasil, por uma só pessoa. Suas viagens de estudos contribuíram para enriquecer os acervos de museus da Alemanha, da Suécia e do Brasil, em especial, do Museu Goeldi, de Belém, e do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Nimuendajú morreu em 1945 no igarapé de Santa Rita, entre os indígenas Tucunas, no norte do Amazonas (NIMUENDAJU, 2014).

Partindo para a investigação nessa biblioteca em que as produções a partir do descritor Identidade Étnica Indígena, foram encontradas uma dissertação e três teses, na busca avançada de alguns campos, como: título, autor, assunto, ano de defesa; e, conforme o levantamento na biblioteca, foram selecionados um capítulo de livro e três artigos científicos, totalizando 08 publicações detalhadas, conforme quadros a seguir.

Quadro 5 – Mapeamento dos descritores de acordo com natureza da pesquisa da BD Curt Nimuendajú.

Descritores	Quadro – Natureza da pesquisa	Período de Publicação	Nº Publicações	Total de Publicações
Identidade Étnica Indígena	Quadro 6 – apresenta 01 - Dissertação e 03 - Teses de doutorado	1989 a 2013	04	04
	Quadro 7 – apresenta 1 Capítulo de livro e 03 artigos científicos	1976 a 2012	04	04

Fonte: Biblioteca Digital Curt Nimuendajú (2022).

Quadro 6 – Identidade Étnica Indígena (Dissertação e Teses de Doutorado – 1989 a 2013: 4 publicações).

Nº	Título	Autor	Instituição	Trabalho/Publicação
1	A HERANÇA DA FALA: Identidade étnica e memória documental da língua Xetá (Tupí-Guaraní)	Alencar, Tisciane Cavalcante de.	Universidade de Brasília-UnB	Dissertação 2013
2	A SEMENTE DA TERRA: Identidade e conquista territorial por um grupo integrado	Mata, Vera Lúcia Calheiros	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Tese 1989
3	ESCOLA MAKUXI: Identidades em construção	Freitas, Deborah de Brito Albuquerque Pontes	Universidade Estadual de Campinas	Tese 2003
4	POVO UMUTÍNA: A busca da identidade linguística e cultural	Cruz, Mônica Cidele da	Universidade Estadual de Campinas	Tese 2012

Fonte: Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. Elaboração do autor (2022).

Quadro 7 – Identidade Étnica Indígena (Capítulo de livro e artigos científicos – 1976 a 2012: 4 publicações).

Ter mo	Instituição	Nº	Ano	Título	Autor(es)
Identidade Étnica Indígena	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro	1	1976 v.1 n.13	Quanto Custa Ser Índio no Brasil? Considerações sobre o Problema da Identidade Étnica	Matta, Roberto Da
	Editora da Universidade Federal de Uberlândia	2	2009 v.1 n.10	Revitalização linguística e cultural SATERÉ-MAWÉ	José de Oliveira dos S. da Silva; Dulce do Carmo Franceschini; Denize de Souza Carneiro
	Editora da Universidade Federal de Pernambuco	3	2012 v.1 n.2	Identidade étnica e reciprocidade entre os Fulni-ô de Pernambuco	Wilke Torres de Melo

	Anuário Antropológico	4	1980 v.1 n.78	A identidade étnica como processo: os índios Suyá e as sociedades do alto Xingu	Anthony Seeger
--	-----------------------	---	---------------	---	----------------

Fonte: Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. Elaboração do autor (2022).

O periódico em tela já tem uma produção vigorosa na área da temática indígena e tem proeminente estudo da identidade étnica. Os trabalhos foram desenvolvidos por meio da análise da interação dos povos indígenas e o contexto de exploração e desvalorização que eles sofreram na historiografia da sociedade brasileira. As análises englobam a complexidade da identidade étnica e social, abordadas anteriormente na tese, e vale citar o trabalho de Roberto Cardoso de Oliveira e seus alunos, que tem esclarecido consideravelmente os processos das relações intergrupais dos povos indígenas. Uma vez que o processo é frequentemente de longa duração, pode-se ver mais claramente a natureza processual e reversível da identidade étnica.

É possível identificar as continuidades e mudanças na maneira como as mesmas sociedades reagirão à sociedade nacional. As relações entre as sociedades indígenas e as frentes de expansão da sociedade nacional são bastante diferentes quantitativamente, apesar do processo poder ser parecido com os que ocorreram nas relações interindígenas. Esse contato normalmente abrange alterações profundas nas bases socioeconômicas e cosmológicas das sociedades indígenas. Mesmo aqui a reversibilidade do processo é aparente, apesar de claramente inserida na arena mais ampla da sociedade nacional (BARTH, 1988).

O trabalho que consta no Anuário Antropológico intitulado A identidade étnica como processo: os índios Suyá e as sociedades do alto do Xingu, apresentado por Seeger (1980, p. 56), relata a situação pouco comum do Parque Nacional do Xingu e tem que ser “considerada como uma parte importante da experiência étnica Suyá, tentativa única de proteger as sociedades que lá vivem das mudanças bruscas que normalmente ocorrem imediatamente depois do contato”. A ideia de dar “tempo” aos indígenas para recuperarem-se da experiência do contato e de encorajá-los para que desenvolvam uma consciência de si mesmos ao respeito a sociedade nacional foi agradável para os Suyá?

O que frequentemente se omite em discussões a respeito do Parque Nacional do Xingu, tanto por seus críticos quanto por seus fundadores, é de que sempre estava ocorrendo mudança dentro dele e certos processos de assimilação e de autoconsciência estavam se desenvolvendo. A ideia de que sociedades indígenas podem manter uma identidade enquanto são eventualmente integradas na sociedade nacional é bastante parecida à ideia Suyá de mudança em que o acréscimo de itens tecnológicos e culturais sem perder uma essência Suyá. Apesar de verem o fato de “tornarem-se brancos” como uma alternativa, os Suyá atualmente não deixariam sua aldeia e suas terras para fazer isto de bom grado. Sua escolha é, em grande medida, graças ao Parque Nacional do Xingu uma das experiências mais inovadoras, senão uma das mais controversas, do indigenismo no Brasil e nas Américas (RICARDO; RICARDO, 2017, p. 59).

A pesquisa em foco impacta no objeto da tese pesquisada, já que a identidade étnica coexiste na interculturalidade, a qual, apesar das desigualdades sociais, econômicas, políticas e de poder que existiram e persistem como processo de dominação em as sociedades indígenas foram submetidos historicamente e devem manter resistência e superados nas sociedades indígenas. Já a pesquisa ESCOLA MAKUXI: Identidades em construção (FREITAS, 2003) demonstra os aldeamentos indígenas Makuxi brasileiros, a Maloca da Raposa e discute a construção de identidades na sua relação com a língua Makuxi. É apresentada a história de contato dos Makuxi e a descrição etnográfica da Maloca da Raposa; em seguida, a educação escolar é entendida a partir da análise da construção de projetos educacionais indígenas; o perfil sociolinguístico da comunidade é traçado; a aula de língua indígena é caracterizada em termos de abordagem de ensino e, por fim, as línguas e culturas envolvidas, são consideradas no processo de construção de identidades.

No decorrer da análise, alguns conceitos básicos são discutidos, como educação bilíngue, identidade e cultura. O ponto central da tese é a discussão do que é "falar" para os Makuxi da Raposa. Como aprofundamento das questões pontuadas, busca preencher uma lacuna existente em termos de diagnósticos precisos, que sirvam de base teórico-práticas para viabilizar planejamentos educacionais coerentes com a realidade e os anseios das minorias linguísticas, neste caso, os Makuxi da Raposa, educação bilíngue, identidade.

Diante disso, a pesquisa da Universidade Estadual de Campinas sobre o povo Umutína, (CRUZ, 2012) aborda a história de contato com a sociedade envolvente e a situação atual da etnia. Chama atenção na pesquisa o aprofundamento entre a língua Umutína e Boróro, no qual destacam-se as semelhanças e diferenças entre seus aspectos linguísticos e as possíveis semelhanças e diferenças entre os aspectos fonéticos e fonológicos registrados. Baseada na dissertação de Lima (1995), o contato com a língua Umutina, para que seja utilizada pelos professores e alunos da escola indígena da aldeia, serve para ilustrar a prática pedagógica nas escolas indígenas. A pesquisa selecionada retrata a luta do povo Umutína, na busca da identidade linguística e cultural, e tinham sua própria cosmologia religiosa, com suas próprias formas de explicar os fenômenos naturais e sobrenaturais, porém, a partir do contato houve uma ruptura na cultura e na vida social desse povo, com a entrada das religiões dos não-indígenas.

A primeira religião introduzida na aldeia foi a católica (predominante), depois a evangélica. Com essas vieram a igreja Internacional da Graça de Deus, Assembleia de Deus, o que influenciou, sobremaneira, na vida cultural dos Umutina, causando um grande impacto nos etnoconhecimentos (ARIABÔ, 2010). É importante destacar no estado do conhecimento

compatibilidades com o povo Palikur, que é o foco do estudo, e que os dois povos mostram uma rica pluralidade linguística nas comunidades

Então, com a pesquisa na biblioteca, ressalta-se o estudo de Matta (1976), *Quanto Custa Ser Índio no Brasil?* que apresenta considerações sobre o Problema da Identidade Étnica. Buscou-se entender o conjunto de identidades sociais, por meio de um repertório de identidades ou papéis sociais estruturados, onde se pode realizar a junção dos motivos individuais com os códigos que comandam a vida do grupo. Identidades (ou papéis) sociais são, assim, mediadores entre os códigos e os indivíduos que compõem uma sociedade.

São as identidades que permitem atualizar, em uma prática social, valores grupais e, desse modo, transformar uma população de indivíduos em pessoas, isto é, organizar um conjunto relativamente coerente, seres humanos altamente diferenciados em termos de uma variedade de atributos, tais como: sexo, idade, cor, motivações e controle de recursos sociais. Tal organização se realiza por meio de identidades sociais, porque elas estabelecem feixes de direitos e deveres entre os indivíduos, permitindo sua categorização. Este trabalho foi originalmente apresentado no "Simposium sobre Identidade Étnica", organizado por Roberto Cardoso de Oliveira para o congresso Internacional de Americanistas realizado na cidade do México, em 1975 (MATTA, 1976).

2.1.2 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

As teses e dissertações foram consultadas na busca avançada de alguns campos, como: título, autor, assunto, ano de defesa; para abarcar um número seletivo de publicações em que os descritores específicos de cada tese ou dissertação não se afinasse com a proposta deste estudo. Dentro de cada descritor, foi detalhado um período referente à última década e à anterior, conforme a natureza de pesquisa no total de 40 publicações (Quadro 8).

Quadro 8 – Mapeamento dos descritores de acordo com natureza da pesquisa da BDTD.

Descritores	Quadro – Natureza da pesquisa	Período de Publicação	Nº Publicações	Total de Publicações
Identidade Étnica/Indígena	Quadro 9 – Dissertações de Mestrado	1991 a 2018	10	11
	Quadro 10 – Tese de Doutorado	2017	1	
Identidade/Étnica /Palikur	Quadro 11 – Tese de Doutorado	2006/2017	3	3
Indígena/Currículo	Quadro 12 – Dissertações de Mestrado	2008 a 2019	17	26
	Quadro 13 – Teses de Doutorado	2010 a 2019	9	

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração do autor (2022).

Ressalte-se que, a partir dos descritores nos quadros 5 e 6, Identidade Étnica/Indígena, totalizam 10 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado, que foram produzidos entre 1991 até 2018. Cabe registrar os estudos apresentados em tela, que partem do entendimento de que eles mostram compatibilidade na abordagem temática da educação escolar indígena no contexto da identidade étnica, o que torna relevante para considerá-los como base epistemológica da pesquisa.

Apresenta-se os extratos das dissertações de mestrado e da tese de doutorado que se comunicam com a perspectiva analítica do estudo, com foco na educação indígena e nas experiências de vida dos indígenas, visando propor e implementar alternativas e políticas públicas que somem aos projetos de fortalecimento da cultura étnica.

A temática da educação escolar indígena tem sido objeto de estudos e pesquisas somente depois do reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas na CF – 1988 e, de modo recorrente, com o estabelecimento de políticas públicas para implantação da modalidade educação escolar indígena.

As pesquisas na temática elencada compõem um campo de saber interdisciplinar, com volume crescente de produção. Em âmbito nacional, constata-se uma produção significativa, iniciada com reflexões sobre a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, ampliando a discussão na efetivação da educação escolar indígena e da escola específica e diferenciada aos povos indígenas e suas implicações.

Cabe o destaque de algumas pesquisas, tais como de Weigel (2000) e Silva (1995). Sobre a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, destaca-se o trabalho de Meliá, Bartolomeu, Educação Indígena e Alfabetização (1979), uma das primeiras obras referente à temática da educação indígena. Importante citar Weigel (2000), com a obra Escolas de branco em maloca de índio. Há também Silva (1995), com A autonomia como valor e a articulação de possibilidades – Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. E, finalmente, Albuquerque (2004), com As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003), sua Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFAM, Manaus, 2004.

Quadro 7 – Identidade Étnica/Indígena (Dissertações de Mestrado-1991 a 2018: 10 publicações).

Nº	Título	Autor	Instituição	Publicação
1	Identidade Étnica e Educação Escolar Indígena	Markus, Cledes	Universidade Regional de Blumenau – FURB.	2006
2	Mulheres Indígenas na cidade do Recife: Identidade étnica e redes	Meneghini, Camila Vasconcelos	Universidade Federal de Pernambuco	2015
3	O processo de Identificação Étnica: A recriação da identidade indígena de Barcelos – AM	Adrião, Denize Genuína da Silva	Universidade Estadual de Campinas	1991
4	“Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”: Educação Escolar Kambiwá e Identidade Étnica	Ferreira, Diana Cibele de Assis	Universidade Federal de Pernambuco	2018
5	Configuração da Identidade étnico-territorial do povo Zenú na Colômbia	Pinzon, Carlos Andrés Pachón	Universidade de São Paulo	2011
6	A identidade étnica indígena no discurso político do movimento zapatista: a voz do “Viejo Antônio” (1994-1998)	Vitali, Marcela Araújo	Universidade Federal do Espírito Santo	2014
7	Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé	Neto, Maria Gorete	Universidade Estadual de Campinas	2005
8	Educação Escolar indígena no município de Manaus (2005-2011)	Santos, Jonise Nunes	Universidade Federal do Amazonas	2012
9	Licenciatura específica para formação de professores indígenas/Turma MURA: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos.	Pinto, Fabiana de Freitas	Universidade Federal do Amazonas	2011
10	A expressão da etnia Mura sobre talentos em estudantes indígenas: um diálogo intercultural na escola.	Milon, Helândia Feitosa	Universidade Federal do Amazonas	2010

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração do autor (2022).

Quadro 6 – Identidade Étnica/Indígena (Tese de Doutorado – 2017: 01 publicação).

Nº	Título	Autor	Instituição	Publicação
1	O paradoxo das Identidades Indígenas no poder Judiciário: o caso raposa serra do sol, o supremo tribunal federal e o reconhecimento da Identidade étnica dos indígenas: necessidade de repensar o status jurídico efetivo dos indígenas no Brasil	Wagner, Daize Fernanda	Universidade Federal de Minas Gerais	2017

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração do autor (2022).

Quadro 7 – Identidade Étnica/Palikur (Tese de Doutorado – 2006: 3 publicações).

Nº	Título	Autor	Instituição	Publicação
----	--------	-------	-------------	------------

1	Migração, identidade e cidadania Palikur na fronteira do Oiapoque e litoral sudeste da Guiana Francesa	Musolino, Álvaro Augusto Neves	Universidade de Brasília-UnB	2006
2	Nas duas margens do rio: Alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guiana francesa	Artionka Capiberibe	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2009
3	A Identidade Indígena Ticuna	Sebastião Rocha de Sousa	Universidade Federal do Amazonas	2017

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração do autor (2022).

Nos quadros da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), referente ao descrito Indígena e o Currículo, encontrou-se dezesseis Dissertações de Mestrado, no período de 2008 a 2019 (quadro 8), e nove Teses de Doutorado, no período de 2010 a 2019 (quadro 9), no total 26 publicações.

Quadro 8 – Indígena e o Currículo (Dissertações de Mestrado – 2008 a 2019: 17 publicações).

Nº	Título	Autor	Instituição	Publicação
1	Educação escolar indígena: construção curricular da Escola Estadual Indígena Krukutu	Borsatto, Fernanda Serra.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	2010
2	Currículo como construção social em contexto de cidadania intercultural indígena	Julião, Geisel Bento.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	2011
3	Música, educação e currículo: propostas pedagógicas na educação indígena	Silva, Cainã Queiroz.	Universidade Federal de Goiás	2019
4	Artes como disciplina no currículo da escola indígena e na formação de seus (suas) professores (as)	Aranha, Isabel Cristina Ferreira.	Universidade Federal do Amazonas	2009
5	O currículo de matemática como dispositivo na constituição do sujeito indígena Kaingang contemporâneo da terra indígena Xapecó	<u>Sufiatti, Tanabi</u>	Universidade Federal de Santa Catarina	2014
6	O currículo científico com o povo indígena Tupinikin: a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais	Cari, Claudio David.	Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	2008
7	Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural	<u>Espar, Vitória Tereza da Hora</u>	Universidade Federal de Pernambuco	2014
8	Inclusão obrigatória da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial: vozes e tensões no projeto curricular do estado de Pernambuco	Marinho, Geonara Marisa de Souza.	Universidade Federal da Paraíba,	2014
9	A mulher indígena no processo de formação social e cultural e a construção de propostas curriculares	Ramos, Léia da Silva.	Universidade Federal do Amazonas	2013

	para a escola na Comunidade Indígena Araçá da Serra / T. I. Raposa Serra do Sol			
10	A inserção da cultura indígena no currículo da escola na comunidade Canauanim: um instrumento de resistência cultural ou um novo instrumento de dominação cultural?	Cunha, Pierlangela Nascimento da.	Universidade Federal do Amazonas	2013
11	Ideologia e currículo na educação escolar indígena: uma análise da construção da educação intercultural do povo Parintintin	Paes, Luciane Rocha.	Universidade Federal do Amazonas	2019
12	Quem são os povos indígenas para os estudantes? Reflexões sobre o currículo básico comum do estado de Minas Gerais	Gilaverte, Ana Paula.	Universidade Federal de São Carlos	2014
13	Os direitos indígenas no currículo da escola de Magistratura do Tribunal Regional Federal da Primeira Região – ESMAF: uma perspectiva intercultural	Martins, Andréa Brasil Teixeira.	Universidade de Brasília	2017
14	A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira – PE	<u>Silva, Maria da Penha da</u>	Universidade Federal de Pernambuco	2015
15	Diversidades etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo curricular	<u>Silva, Ana Cláudia Oliveira da</u>	Universidade Federal de Pernambuco	2012
16	A formação docente na perspectiva da epistemologia social :uma análise da proposta curricular do MEC para formação de professores indígenas	Gomes, VilisaRubenco.	Universidade Regional de Blumenau – FURB.	2012
17	Educação, Identidade e escola entre os KAMBEBA	Fonseca, Kácia Neto de Oliveira	Universidade Federal do Amazonas	2018

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração do autor (2022).

Quadro 9 – Indígena e o Currículo (Teses de Doutorado – 2010 a 2019: 9 publicações).

Nº	Título	Autor	Instituição	Publicação
1	Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé	Almeida, Severina Alves de.	Universidade de Brasília	2015
2	Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas	Almeida, Edielso Manoel Mendes de.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2019
3	Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas: representações da Escola Tenharin em zHumaitá e Manicoré	Nogueira, Eulina Maria Leite.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015
4	Ensino de história e cultura indígena: os discursos do currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de história	<u>Bigeli, Maria Cristina Floriano</u>	Universidade Estadual Paulista	2018
5	Interculturalidade no currículo da disciplina de Ciências na escola indígena TaktiKyikatêjê:	<u>Silva, Messias Furtado da</u>	Universidade Estadual Paulista	2019

	possibilidades de realização de um projeto societário			
6	A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural	<u>Almeida, Eliene Amorim de</u>	Universidade Federal de Pernambuco	2017
7	A lei nº 11.645 /08 e a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de Marcação-Paraíba	<u>Lopes, Douglass Pierre Justino da Silva</u>	Universidade Federal da Paraíba	2016
8	Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): currículo e diversidade cultural - a inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo	<u>Souza, Marinês Viana de</u>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010
9	Formação de professores docentes Indígenas: Interculturalidade e prática docente MURA	Elciclei Faria dos Santos	Universidade Federal do Amazonas	2018

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração do autor (2022).

Os estudos foram desenvolvidos por meio de discussões dos respectivos termos indutores e da relação com a categoria teórica com diálogo da teoria e empiria da pesquisa.

a) Práticas Pedagógicas

Constatou-se que nove pesquisas entre teses e dissertações trataram de temas como: interculturalidade indígena, formação de professores para educação indígena, práticas pedagógicas e a diversidade cultural indígena, pedagogia e educação intercultural, história indígena e suas práticas e os saberes indígenas e pedagógicos (FAUSTINO, 2006). Os trabalhos aqui selecionados relacionam-se em sentido amplo com o problema desta pesquisa, e não abordaram especificamente as práticas pedagógicas da problemática na identidade étnica indígena no campo do currículo escolar. Desses, 3 (três) pesquisas foram selecionadas por debaterem a relação entre educação, práticas nas escolas indígenas e a pedagogia como prática na interculturalidade do povo indígena.

A dissertação de Cledeles (2006) destaca-se por trabalhar no contexto das práticas pedagógicas da identidade étnica, com base na cosmovisão da cultura indígena para pensar o fenômeno educativo. Segundo o autor, a educação escolar desses povos são práticas corporificadas em sua cultura e vem a partir da valorização de seus saberes, suas oralidades e suas experiências como significação de sua identidade étnica e de sua cultura indígena, que devem ser legitimadas no currículo.

A tese de doutorado “Migração, Identidade e Cidadania Palikur na fronteira do Oiapoque e litoral sudeste da Guiana Francesa” aborda os estudos da educação indígena, principalmente na região da reserva Uaçá, local do povo Palikur. Traz a perspectiva das temáticas e das práticas pedagógicas como etnologia, identidade étnica em fronteiras, índios da América do Sul-Guiana Francesa, educação indígena e formação de técnicos como relevância para pesquisas feitas no Uaçá, mas voltando-se especificamente ao povo indígena Palikur e sua cosmovisão perante a educação indígena institucionalizada.

Em outra tese, Almeida (2019) apresenta uma pesquisa denominada “Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes e práticas indígenas e o conhecimento escolar no currículo” em ação nas escolas indígenas, que aborda o universo dos saberes indígenas como amálgama dos processos identitários e o diálogo no currículo escolar para significação de uma educação verdadeiramente indígena.

b) Identidade Étnica

Apresenta 08 (oito) estudos com temáticas relacionadas à pesquisa: cultura indígena, interculturalidade, identidade étnica intercultural, diversidade cultural e cosmologia étnica. Foram selecionadas duas pesquisas, o estudo de Wagner (2017) sobre o Paradoxo das Identidades Indígenas no Poder Judiciário: O Caso Raposa Serra do Sol; o Supremo Tribunal Federal e o Reconhecimento da Identidade Étnica dos Indígenas: Necessidade de Repensar o *Status* Jurídico Efetivo dos Indígenas no Brasil. Os estudos apontaram para uma dimensionalidade das identidades indígenas e sua constituição de personalidade de direito e o contexto institucional, sendo interessante para a pesquisa em tela a abordagem sobre a identidade indígena como construção social a partir dos saberes locais e tradicionais.

Já o estudo de Adrião (1991), O Processo de Identificação Étnica: A recriação da identidade indígena de Barcelos – AM, analisou a categorização da identidade étnica no processo histórico da colônia até hoje, como forma de ressignificação da identidade indígena, mas as categorias centrais investigadas na dissertação foram os processos identitários na prática educativa comunitária que contribuíram para o arcabouço teórico da pesquisa sobre a identidade indígena.

Considerando o termo Palikur, apresentam-se 02 (duas) teses que contém em seus títulos relação com esse termo indutor, para compreender as características e as concepções teóricas dessa tipificação, além da natureza social e cultural desse povo que sustentam as pesquisas.

Esta tese é pioneira nos estudos transfronteiriços, fazendo uma leitura, sob a ótica do Estado, da “identidade, etnicidade e nacionalidade” dos Palikur brasileiros e franceses (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

A tese ainda perpassa a temática relacionada como a única que aborda de forma específica o povo indígena Palikur em sua cosmovisão de mundo, espírito e natureza; que demonstra o deslocamento desse grupo étnico para o trabalho sazonal para a manutenção de atividades rituais e religiosas, para a migração com vistas à obtenção de cidadania francesa ou brasileira, conforme os interesses pessoais, familiares e profissionais, para a assunção de determinada nacionalidade. O interesse nesse estudo possibilita um olhar sobre a identidade do povo como forma de entender e compreender a importância da cultura e dos saberes indígenas na prática pedagógica do professor. A tese do professor Álvaro Augusto Neves é resultado de um estudo etnográfico das relações interétnicas internacionais do povo Palikur e do aprofundamento científico desse povo.

A outra tese, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada “NAS DUAS MARGENS DO RIO: Alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guiana Francesa”, defendida pela Amapaense Artionka Capiberibe (2009), apesar de não apresentar relação direta com o foco desta pesquisa, retrata aspectos identitários que problematizam as análises temáticas, a partir da conjugação de fontes históricas, narrativas orais, mitologia e etnografia, bem como a alteridade sobre esse povo indígena.

Esses temas fornecem um quadro para pensar nas transformações sociais ocorridas na interculturalidade do povo Palikur e levam a uma reflexão crítica das práticas escolares nos ambientes indígenas. No contexto dessas discussões, na relação com os eixos da pesquisa.

c) Currículo Escolar

Nos registros do BDTD, encontram-se vinte quatro pesquisas entre teses e dissertações que desenvolvem temas como: interculturalidade no currículo indígena, os discursos do currículo, currículo e diversidade cultural indígena, currículo intercultural, ideologia e poder no currículo, currículo da escola indígena e currículo na formação de professores indígenas.

Os estudos apresentados englobam a percepção do currículo escolar indígena e relacionam-se com o problema desta pesquisa, mas não abordaram a identidade étnica indígena de forma específica no currículo escolar. Então, selecionou-se algumas pesquisas que

apontaram para crítica ao currículo oficial¹⁰ por sua superficialidade, que trata das especificidades dos povos indígenas, que ocorreram nos estudos selecionados com uma forte inclinação para o currículo escolar baseado nas teorias pós-críticas de currículo (SILVA, 1996), onde ressalta-se o multiculturalismo e a interculturalidade indígena necessária para o currículo escolar em ação (WALSH, 2006).

Cita-se as pesquisas que desenvolvem um currículo como construção social, crítico e cultural, que buscam compreender os desafios das complexas dinâmicas de um currículo na perspectiva multicultural, que se interrelacionam nos espaços escolares com a diversidade cultural indígena, por elas se assemelham às teorias críticas do currículo. “Essa perspectiva sugere a criação de ambientes educativos, nos quais se torne possível tanto identificar as relações de poder entre diferentes culturas, como sensibilizar para o engajamento na luta por transformá-las” (SILVA, 1996, p. 35).

No estudo dessa dissertação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Paes (2019) pesquisou a necessidade do currículo intercultural para escolas indígenas, como possibilidade de protagonismo da identidade indígena a partir da concepção de ideologia e currículo nas escolas indígenas, com foco na construção da educação intercultural do povo Parintintins. Esse trabalho, em especial, demonstra o cenário, os questionamentos e os pressupostos na formulação de um projeto educativo intercultural que resiste às propostas curriculares que têm como base as concepções pedagógicas tradicionais.

Destaca-se a pesquisa de Doutorado de Almeida (2019), realizada junto à Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC/SP, que apresenta a obra “Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas”. O estudo ressalta a naturalização da opressão e a inferiorização dos povos e saberes indígenas no currículo escolar proposto e que a intenção de resistir ao *status quo* e uma busca histórica deve romper com esse modelo curricular conservador. Nesse sentido, Sacristán (2000, p.83) destaca a importância do currículo que atenda aos interesses dos grupos que foram marginalizados.

¹⁰ É entendido como o que é planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso, no âmbito da legislação educacional. Designa um conjunto de disciplinas a ser desenvolvida em um dado curso ou série, sendo que historicamente variou a intensidade da sua normatização, desde o simples elenco de disciplinas até a definição de conteúdo para determinadas disciplinas, além de abordar, em alguns momentos, aspectos didáticos e metodológicos do currículo. Então, o currículo oficial se constitui na prescrição legal da organização das matérias/disciplinas a serem trabalhadas pela escola e demais orientações. Neste caso, no estudo do currículo oficial é fundamental analisar os documentos legais (Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, Indicações) das políticas públicas de educação em âmbito federal, estadual e municipal, levando em conta as práticas políticas, econômicas e sociais, pois o currículo proposto é fruto das opções tomadas dentro dessas práticas. <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>. Acesso em 20/04/2019.

A pesquisa enfatiza que é necessário formular um currículo intercultural que possibilite dar visibilidade aos saberes indígenas, que é preponderante no planejamento das aulas no contexto da interculturalidade desses povos. “[...] para que os professores busquem o reconhecimento desses saberes e o contexto sociocultural indígenas” (RICARDO & RICARDO, 2017, p. 29).

Segundo pesquisa de Almeida (2017) pela Universidade Federal de Pernambuco, a interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural tem como base o campo curricular na teorização da pedagogia e da prática escolar intercultural em ambientes escolares indígenas. O estudo desenvolve a investigação dessa prática curricular de modo a refletir com os que nela atuam.

Em outra pesquisa, tem-se como objeto da dissertação: Inclusão obrigatória da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial: vozes e tensões no projeto curricular do estado de Pernambuco. Observa-se a predominância do estudo sobre a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira, africanas e indígenas no currículo escolar brasileiro, determinada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. “Essas mudanças representam o redesenho da matriz curricular do ponto de vista de nossa legislação educacional, e a possibilidade de rompimento com a exclusividade dos cânones hegemônicos da cultura europeia, que têm, historicamente, permeado o currículo de nossas escolas” (CAVALLEIRO, 2000, p. 24).

Silva Junior (2002) permite, em grande parte, colocar em evidência que a construção do ponto de vista da convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais não tem usufruído dos mesmos direitos e nem alcançado os mesmos patamares sociais, políticos, econômicos, tampouco suas culturas são igualmente reconhecidas. Isso favoreceu para que a visão eurocêntrica de cultura se tornasse a referência cultural nos projetos curriculares, em detrimento da valorização e da visibilidade significativa das outras matrizes culturais formadoras de nossa sociedade, como a indígena e a africana.

Dessa forma, os trabalhos pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, através dos termos indutores e suas análises relacionadas com os três eixos centrais desta pesquisa, já que implicam objetivamente com o pressuposto desta pesquisa e com os objetivos do estudo, mostraram a necessidade e a relevância de uma Educação Indígena com identidade étnica mediada pela abordagem do currículo na perspectiva intercultural e sob a ótica dos estudos multiculturais (WALSH, 2006).

Mediante os desafios e questionamentos do currículo escolar que busquem possibilitar a afirmação das identidades étnicas na educação escolar indígena, “coloca-se o currículo na posição de ampliação e compreensão das variadas formas de cultura e oportuniza o debate sobre as diferenças e como esse material pode se tornar um documento de identidade” (SILVA, 2011, p. 38), de modo que e tais implicações sobre a construção do mesmo visibilize os invisíveis e um território em disputa (SILVA; MOREIRA, 1995).

2.1.3 Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Sucupira (CAPES)

As teses e dissertações foram consultadas na busca avançada com alguns campos (título, autor, assunto, ano de defesa) para abarcar um número seletivo de publicações, procurando identificar as produções acadêmicas em um espaço temporal para ressaltar a temática em questão e selecionar aquelas que direcionavam aos descritores específicos de cada tese ou dissertação ao objeto deste estudo.

A base de dados de catálogo de obras da plataforma Sucupira - CAPES foi consultada a partir dos descritores: Indígena/Currículo/Identidade étnica (quadros 11 e 12) e Currículo/Identidade étnica/Palikur (quadro 13 e 14); sendo detalhado conforme a natureza de pesquisa, em um total de 25 publicações (Quadro 10). Procurou-se captar nas pesquisas alguma relação com as categorias de análise e o objeto da pesquisa. Para um melhor entendimento, quadros com os estudos coletados foram estruturados e serão discutidos conforme ordenação a seguir.

Quadro 10 - Mapeamento dos descritores da pesquisa da Capes.

Descritores	Quadro – Natureza da pesquisa	Período de Publicação	Nº Publicações	Total de Publicações
Indígena/Currículo/Identidade étnica	Quadro 11 – Dissertações de Mestrado	2017 e 2018	8	12
	Quadro 12 – Tese de Doutorado	2016 a 2017	4	
Currículo/Identidade étnica/Palikur	Quadro 13 – Tese de Doutorado	2009 a 2019	7	13
	Quadro 14 – Dissertações de Mestrado	2001 a 2015	6	

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes. Elaboração do autor (2022).

Quadro 11 – Indígena/Currículo/Identidade étnica (Dissertações de Mestrado – 2017 a 2018: 08 publicações).

Nº	Título	Autor	Instituição	Publicação
1	SÍTIO ALTO: ENTRE DANÇA, HISTÓRIA E ETNICIDADE	Silva, Daniela Santos	Universidade Federal de Sergipe	2017

2	O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS NO BRASIL: caminhos da educação intercultural trilhados em universidades públicas (2008-2016)	Marques, Emmanuell e Amaral	Universidade Federal Rural de Pernambuco	2017
3	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E COLONIALIDADE: uma análise do currículo da aldeia-escola ZarupWej da terra indígena Zoró	Dias, Patrícia	Universidade Federal de Mato Grosso	2017
4	IDENTIDADES ÉTNICAS DE PROFESSORAS: INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, FAMÍLIA E ESCOLA	Souza, Lucas Colangeli de.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2017
5	TERRITÓRIO E IDENTIDADE: indígenas Kaixana na Comunidade São Francisco de Tonantins/Tonantins (AM)	Lima, Suzana Carvalho	Universidade Federal de Goiás	2017
6	MULHERES INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: trajetórias e r-existências.	Alves, Lidiane da Conceição	Universidade de Brasília	2018
7	COM MAIS BRIGA AS DIFERENÇAS SE MANTÊM: noções de pertencimento, mistura e pureza étnica entre Kaingang, Guarani e Xetá no contexto da ti São Jeronimo (PR)	Santos, Gessia Cristina dos.	Universidade Federal de Santa Catarina	2017
8	A COR DESSA CIDADE SOU EU? IDENTIDADES ÉTNICO-SOCIAIS DE JOVENS DA ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA DE SALVADOR.	Santos, Artur Epifânio dos.	Universidade Federal da Bahia	2017

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes. Elaboração do autor (2022).

Quadro 12 – Indígena/Currículo/Identidade étnica (Teses de Doutorado – 2016 e 2017: 04 publicações).

Nº	Título	Autor	Instituição	Publicação
1	ACADÊMICOS INDÍGENAS EM RORAIMA E A CONSTRUÇÃO DA INTERCULTURALIDADE INDÍGENA NA UNIVERSIDADE: entre a formação e a transformação.	Lisboa, João Francisco Kleba.	Universidade de Brasília	2017
2	O PARADOXO DAS IDENTIDADES INDÍGENAS NO PODER JUDICIÁRIO: O CASO RAPOSA SERRA DO SOL, O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL E O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE ÉTNICA DOS INDÍGENAS: NECESSIDADE DE REPENSAR O <i>STATUS</i> JURÍDICO EFETIVO DOS INDÍGENAS NO BRASIL	Wagner, Daize Fernanda	Universidade Federal de Minas Gerais	2017
3	A NUVEM QUE CHEGA À CIDADE: RECURSOS DE AVALIATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ÉTNICAS EM DISCURSOS SOBRE A MIGRAÇÃO XERENTE.	Gonçalves, Elaine Barbosa Caldeira	Universidade de Brasília.	2016
4	SURARA BORARI, SURARA ARAPIUM. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE REAFIRMAÇÃO ÉTNICA DOS BORARI E ARAPIUM DA TERRA INDÍGENA MARÓ	Rodrigues, Gilberto César Lopes	Universidade Estadual de Campinas	2016

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes. Elaboração do autor (2022).

Dos doze trabalhos, aqueles que contemplam “Indígena/Currículo/Identidade étnica” apresentam-se a partir das regionalidades e especificidades que estão diretamente relacionados aos objetivos desta pesquisa. Cabe aqui o enfoque das temáticas com a compreensão sobre a identidade étnica na educação. Merecem destaque os estudos desenvolvidos acerca dos grupos étnicos e suas fronteiras na relação com as categorias de análise da pesquisa: currículo escolar e identidade étnica. Os trabalhos explicitam, a partir da ruptura com a concepção hegemônica e etnocêntrica de cultura e de currículo, “que se objetiva para manutenção da subalternização de outros grupos étnicos e, por consequência, de suas identidades” (CAMPOS, 2012, p. 30).

Faz-se importante ressaltar que tanto as dissertações, quanto as teses denunciam as nuances do racismo brasileiro, observa-se em Cardoso (2010, p.45) “entender que branquitude é diversa. O branco é, inclusive, antirracista e tem-se uma complexidade, que não se pode definir a característica da branquitude como homicida”. De acordo com Schucmam (2012) “encontra-se explicitada a partir da branquitude crítica e acrítica¹¹sendo que na definição acrítica não suporta o outro e prega o ódio racial, neste sentido, pode assassinar pessoas e grupos motivados por esse ódio”, então a branquitude acrítica, em regra, é sincera no sentido de que não gosta de negro e outras identidades culturais (HALL, 2006), as quais considera inferiores.

Em resumo, a branquitude acrítica diz respeito ao branco que não possui crítica em relação ao racismo. Ele realmente não tem consideração para com o outro, poderia nem existir. Aqueles que existem devem realmente se subordinar a ele, todas as pessoas são capazes de matar o outro, mas essa não é necessariamente uma característica de quem vive pelo consenso ético, de quem é fortemente regulado pela sociedade.

Já a branquitude crítica é aquela que desaprova o racismo, mesmo quando é somente em público. Portanto, a característica homicida não cabe a branquitude crítica, em tese, mas cabe a branquitude acrítica (LOPES, 2013). De forma semelhante, é necessário definir as diferentes práticas de racismos e diferentes formas de branquitudes e as suas diferentes formas de manifestações (CARDOSO, 2010; SCHUCMAN, 2012; MOREIRA, 2012) e o estudo explora como modelo ideal para o projeto de nação, como a práxis pedagógica e curricular contribuem para essa formação identitária homogênea.

A tese Surara Borari, Surara Arapium - A Educação Escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena Maró de Rodrigues (2016), pela Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, enquadra-se no caso supracitado, ao esclarecer o processo da educação escolar de forma peculiar e original do grupo indígena estudado,

¹¹ O conceito branquitude crítica e acrítica tem sido abordado nas produções recentes sobre branquitude entre elas, (MOREIRA, 2012); (SCHUCMAN, 2012); (LOPES, 2013).

perpassando pela construção de sua identidade étnica a partir da concepção Histórico-Crítica e enfatizando uma educação questionadora (SAVIANI, 2012).

Em implicação com os objetivos da pesquisa, em relação à categoria identidade étnica, mostra-se como uma construção social e histórica do modelo de ensino legitimado nas práticas curriculares subalternizou todo um espectro de saberes e conhecimentos da educação indígena, instituindo uma cultura ocidental soberana e impositiva.

Deve-se enfatizar que os trabalhos pesquisados no catálogo de teses e dissertações da Capes trazem a reflexão e o desejo de uma escola que se expresse e se desenvolva epistemologicamente na construção da identidade indígena em sua complexidade e dinamicidade a partir da valorização e significação de seus saberes e experiências, em um modelo curricular da educação indígena que seja dimensionado o processo de formação dos professores nessas comunidades.

Marques (2017) destaca a importância da formação dos professores e das políticas públicas de currículo a partir do escopo cultural. A relação com os objetivos da pesquisa resulta no processo formativo dos professores para uma educação indígena comunitária, respeitando suas especificidades. Visão essa também apresentada por Moreira (1998), para quem a formação docente deve centrar-se em uma perspectiva curricular multicultural crítica, pois só assim avançará nos debates com as realidades concretas e díspares da educação indígena no Brasil.

Quadro 13 – Currículo/Identidade étnica/Palikur (Teses de Doutorado – 2015 a 2019: 7 publicações).

Nº	Título	Autor	Instituição	Publicação
1	Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas	Almeida, Edielso Manoel Mendes de	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2019
2	Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista	Julião, Geisel Bento	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017
3	A nuvem que chega à cidade: recursos de avaliatividade na construção de identidades étnicas em discursos sobre a migração Xerente	Gonçalves, Elaine Barbosa Caldeira	Universidade de Brasília.	2016
4	Índios Cariri identidade e direitos no século XXI	Melo, José Patrício Pereira	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2017
5	Território e Identidade dos Guarani Mbya do Espírito Santo (1967-2006)	Teao, Kalna Mareto	Universidade Federal Fluminense	2015

6	Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação.	Lisboa, João Francisco Kleba	Universidade de Brasília	2016
7	NAS DUAS MARGENS DO RIO: Alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guiana francesa	Artionka Capiberibe	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2009

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes. Elaboração do autor (2022).

Quadro 14 – Currículo/Identidade étnica/Palikur (Dissertações de Mestrado – 2012 a 2015: 6 publicações).

Nº	Título	Autor	Instituição	Publicação
1	No chão do terreiro: tradições religiosas e festivas, aprendizagens e identidade étnica no povoado do Mucambo, Oeste da Bahia.	Vidal, Rogério Lima	Universidade do Estado da Bahia	2013
2	Um olhar sobre o Museu Indígena Jenipapo-Canindé: território, etnicidade e patrimônio	Freitas, Thaynara Martins	Universidade Federal da Paraíba	2015
3	O fogo apagou (?) a pesca fracassou (?): identidade e pesca na rasa, em armação dos Búzios, no Rio de Janeiro	Almeida, Brena Costa de	Universidade Federal Fluminense	2014
4	Faxinalenses: identidade étnica e política e a luta pelo reconhecimento social	Menim, Emanuel	Universidade Federal do Paraná	2014
5	Reminiscência ou Resistência Indígena: um estudo do processo de afirmação étnica do povo indígena Tumbalalá	Marinheiro, Maria José Gomes.	Universidade do Estado da Bahia	2012
6	Os Palikur e o Cristianismo	Artionka Capiberibe	Universidade Estadual de Campinas	2001

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes. Elaboração do autor (2022).

Os quadros 13 e 14 apresentam os embasamentos teóricos pesquisados por meio dos seguintes termos indutores: Currículo/Identidade étnica/Palikur. Buscou-se nas publicações relacioná-las com as categorias da pesquisa, evidenciadas em torno dos estudos pesquisados, que demonstraram um contexto epistemológico positivista denunciado nas pesquisas que versam sobre currículo e identidade, e que, em sentido amplo e relativamente recente, ressaltam o multiculturalismo como alternativa para as demandas dos movimentos sociais e consequentemente indígena.

Lisboa (2016) coloca em análise a licenciatura intercultural do curso de Pedagogia em Roraima, ao buscar trabalhar a cultura e os saberes indígenas na formação do ensino superior dos alunos indígenas. Considera-se importante relatar o estudo “Os Palikur e o Cristianismo”, (CAPIBERIBE, 2001, p. 58) que faz uma abordagem da religião cristã presente entre o povo Palikur, e tanto do lado da fronteira do Brasil, quanto ao lado francês da Guiana francesa, aprofunda “o impacto da religião no caso o cristianismo na organização social e cultural desse

povo indígena e sua episteme na cosmologia, considerando o contexto da religiosidade na disseminação das Assembleias de Deus nas aldeias”.

Esse trabalho busca investigar o processo identitário do povo Palikur por meio da religiosidade como forma de pensar seus costumes e tradições para uma educação escolar indígena, que tenha o diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo das escolas indígenas. O fenômeno de identidade étnica como perspectiva de contribuir coletivamente é colocado como fortalecimento de reconhecimento nas comunidades indígenas. Diante desse sentido e do estudo em tela, há a abordagem dos alicerces da construção identitária Palikur, a religiosidade, e há o relacionamento com o eixo teórico desse aspecto.

2.1.4 Revista Brasileira de Educação (RBE) da ANPED

A busca nos periódicos das Revistas RBE/Anped, a partir dos descritores Identidade Étnica/Indígena e “Identidade Indígena/Currículo escolar, totaliza 11 publicações. Procurou-se nos estudos alguma relação com o objeto de pesquisa e as categorias da pesquisa. No quadro a seguir, apresentam-se os estudos coletados no periódico.

Quadro 15 – Termos “Identidade Étnica/Indígena” (6 publicações) Identidade Indígena/Currículo escolar” (5 publicações).

Termo	Nº	Ano	Título	Autor(es)
Identidade Étnica/Indígena	1	2010 v.10 n.1	CURRÍCULO, DIFERENÇAS E IDENTIDADES: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá	Adir Casaro Nascimento A. H. AguilaraUrquiza
	2	2014 v.10 n.2	Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença	Antônio Simplício de Almeida Neto
	3	2016 v. 4 n.21	Memória, Tradição Oral e a Afirmação da Identidade Étnica.	Acildo Leite da Silva
	4	2010 v.13 n.1	Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas	Telmo Marcon
	5	2018 v.11 n.3	As contribuições dos conhecimentos tradicionais indígenas para a educação ambiental brasileira	Elisangela Castedo Maria Heitor Queiroz de Medeiros
	6	2016 v.9 n.3	POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO INDÍGENA: o ponto de vista dos praticantes pensantes	Leonardo Ferreira Peixoto Inês Barbosa de Oliveira
Identidade Indígena/Currículo escolar	Nº	Ano	Título	Autor(es)
Identidade Indígena/Currículo escolar	1	2010 v.17 n.2	A temática indígena no currículo Escolar à luz da lei 11.645/2008	Maria da Penha da Silva
	2	2014 v.16 n.18	Questões iniciais sobre currículo nas escolas indígenas - a Educação física nas escolas indígenas no Amapá	Marcio Romeu Ribas de Oliveira; Naiana Roberta Dias Rodrigues; Alessandra; Salomé

				Lopes Chagas; Juliana do Socorro da Silva Brito
	3	2015 v.21 n.2	A temática indígena na escola: possibilidades e desafios a partir do trabalho com a literatura	Michaelly Calixto dos Santos; Ana Maria Araújo dos Santos; Priscila Gomes dos Santos; Roseane Maria de Amorim
	4	2005 v.4 n.7	Identidade étnica e os índios do Brasil	Márcio André Braga
	5	1999 v.1 n.107	Identidade étnica e processo escolar	Lúcio Kreutz

Fonte: Revista RBE/Anped. Elaboração do autor (2022).

Dessas 11 publicações da Revista RBE/Anped, pode-se destacar quatro delas que retratam como a necessidade das características da identidade étnica indígena como independência cultural possibilita à escola indígena ser um espaço para expressar valores e, dessa forma, fortalecer a identidade étnica. Esses trabalhos trazem temas, como: diferença, identidade, intercultural, bilinguismo, etnia, tradição oral, memória nas publicações nº 1, nº 2, nº 3 e nº 4.

Assim, os estudos selecionados reforçam os objetivos da pesquisa e das categorias de análise, em que se desenvolvem o referencial teórico acerca da identidade e da diferença para a construção dos processos identitários, a partir de um modelo curricular intercultural que projeta a necessidade do protagonismo da educação indígena no currículo escolar.

Na pesquisa “Memória, Tradição Oral e a Afirmação da Identidade Étnica”, Leite Silva (2016) fez um estudo, no Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso, cuja proposta era estabelecer uma reflexão sobre a importância da tradição oral na ressignificação da identidade étnica e na educação escolar e reeducação dos homens, buscando romper com o modelo escolar de monocultura.

Esse caminho teórico é compatível com viés da pesquisa em foco, já que a construção da identidade étnica no currículo escolar do povo indígena ocorre em uma educação multifacetada e com a diversidade cultural. Buscou-se nos estudos pesquisados traçar a identidade étnica na educação indígena e sua importância no currículo escolar, cujo mapeamento levantou reflexões e considerações a respeito da construção da identidade, que é o foco também desta pesquisa. Cabe aqui, a concepção de Stuart Hall,

Em seus próprios termos, utilizo o termo ‘identidade’ para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (2000, p.112).

A identidade étnica desse estudo é entendida como progressiva, dinâmica e processual. Logo, os estudos selecionados exploram essas identidades tradicionais que projetam a importância da tradição oral que, além de fortalecer relações entre pessoas e comunidades, cria uma rede de transmissão de tipos distintos de conhecimento e de modo de vida.

As outras duas publicações, n° 5 e n°6, do termo Identidade Étnica/Indígena, retratam e corroboram com a compreensão de identidade, sendo mais subjetivas e sociais sobre “As contribuições dos conhecimentos tradicionais indígenas para a educação ambiental brasileira” e “Políticas e práticas curriculares em educação indígena: o ponto de vista dos praticantes pensantes”, de forma que abordam o contexto histórico da colonização no Brasil e a utilização da mão de obra escrava indígena, o etnocídio¹² da cultura dos que foram submetidos à servidão, com o processo de implantação do modo de vida europeu.

Os respectivos estudos mostram o ataque aos conhecimentos tradicionais indígenas, desde a colonização brasileira, além de citar o referido processo histórico curricular, o modelo escolar imposto de servidão e de aculturação dos saberes dos povos indígenas.

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminadas e excluídas da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de serem indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004, p. 23).

Com o segundo termo encontrado no mapeamento dos artigos da Revista RBE/Anped, “Identidade Indígena/Currículo escolar”, observou-se que há publicações voltadas para: a temática indígena no currículo escolar; Currículo nas escolas indígenas; Educação física nas escolas indígenas no Amapá; A temática indígena na escola com a literatura; Identidade étnica e os índios do Brasil e o processo escolar.

Na publicação sobre o estudo da “Identidade étnica e o processo escolar”, Kreutz (1999) disserta sobre o processo histórico da escola, o qual teve muita dificuldade em articular-se com a diferenciação cultural. Depois legitimou uma perspectiva étnica em detrimento das demais. O estudo ainda aponta a interculturalidade como horizonte fértil para o processo educacional e coaduna com as categorias da prática pedagógica e identidade étnica da pesquisa, em virtude de explorar o espectro dos saberes e experiências dos povos indígenas que são basilares para a construção identitária indígena (CANCLINI, 2008).

¹² O sentido aqui, e o que entende Clastres (2004), é uma destruição não só física (implica o genocídio), mas também cultural, “o termo etnocídio aponta não para destruição física dos homens, mas a destruição da cultura. O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o etnocídio os mata em seu espírito” (p. 83).

Já na publicação de Maria da Penha da Silva, tem-se exposta a temática indígena no currículo escolar à luz da Lei nº 11.645/2008, embasada em leituras bibliográficas que discutem as formas de abordagens da diversidade étnica no universo escolar. A autora faz uma discussão sobre a inserção da temática indígena no espaço escolar por meio de uma breve reflexão sobre a trajetória das mudanças curriculares no Brasil, a qual convergiu na homologação da citada lei. Esse referido estudo alinha com as categorias da pesquisa em questão, já que debate o significado e a importância da identidade indígena nas matrizes curriculares como prática pedagógica intercultural e plural.

Diante das publicações encontradas na Revista RBE/Anped, a partir dos descritores: Identidade Étnica/Indígena e Identidade Indígena/Currículo escolar, veiculadas entre 1999 e 2018, estão colocadas na relação com o objeto de estudo dessa pesquisa, com insistência na perspectiva de evidenciar os obstáculos da identidade étnica indígena na contemporaneidade, que geralmente implicam na orientação e na organização da educação escolar e do currículo verdadeiramente indígena.

Esses estudos publicados mostram relação com os eixos da pesquisa e o objeto da pesquisa diante das possibilidades curriculares da escola indígena em seu espaço e tempo, posicionando-se com uma necessidade de epistemologia educacional que busque compreender os alicerces basilares da escola indígena (WALSH, 2006), como a identidade étnica, história oral, tradição, experiências e saberes indígenas, interculturalidade, comunidade e que reconheça e valorize a cultura indígena.

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação (RICARDO & RICARDO, 2017).

A conjuntura dessas produções expressou o quanto a educação escolar indígena e o campo do currículo assentam-se em uma via intercultural (CANCLINI, 2008). Os estudos aqui em foco têm relação estreita com os estudos do currículo na perspectiva pós-crítica, principalmente nos trabalhos pesquisados no catálogo de teses e dissertações da Capes, que enfatizam a multiculturalidade e o contexto da escola que represente a identidade indígena.

O destaque ocorreu nas pesquisas sobre a identidade étnica e, embora centrassem suas inquietações e a implementação do currículo em suas especificidades dos objetos de estudos pesquisados, relacionaram-se intimamente com a educação indígena e sua natureza epistemológica.

2.1.5 Revista Amazônida, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM

A Revista Amazônida é um periódico de publicação contínua do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, que objetiva divulgar a produção do conhecimento relacionado à área da Educação e suas áreas afins. Cabe mencionar que os devidos periódicos foram selecionados em virtude de sua relevância na produção científica para Identidade Étnica Indígena e a classificação buscou demonstrar um impacto significativo no currículo escolar na educação indígena. Em particular nesse segundo periódico da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, constatou-se a significativa produção científica sobre a educação indígena no norte do Brasil, sendo considerados os processos identitários e os seus respectivos processos escolares formativos.

A escolha pelo referido periódico deu-se para que as especificidades da realidade escolar dos povos indígenas da Amazônia fossem abordadas e realçadas como forma de contextualização de suas cosmologias. A partir dos descritores: Identidade Étnica/Indígena e “Indígena/Currículo escolar, foram encontradas 05 publicações, no período de 2016 -2019, em que se constata o vínculo com o objeto de pesquisa no quadro colocado abaixo e coletados no periódico.

Quadro 15 – Termos “Identidade Étnica/Indígena” e “Identidade/Currículo escolar” (5 publicações).

Termo	Nº	Ano	Título	Autor(es)
Identidade Étnica / Indígena Indígena / Currículo escolar	1	2019 v.4 n.11	A Pedagogia de projetos desenvolvida em Manaus: um estudo de caso na escola indígena Kanata T-Ykua	Raidrine Moçambique Viana Helenice Aparecida Ricardo
	2	2016 v.1 n.1	Educação escolar indígena nos planos de educação: PNE (2014 – 2024) e PME – Manaus (2015-2025): Avanços, Permanências e Desafios	Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro Jonise Nunes Santos
	3	2016 v. n.2	Formação do Educador Indígena: instrumento de fortalecimento da educação escolar indígena	Simone Rodrigues Batista Mendes
	4	2018 v.3 n. 1	Protagonismo indígena no tempo presente: aspectos da educação escolar indígena específica e diferenciada	Fernando Roque Fernandes
	5	2017 v.2 n.2	O currículo de linguagens na educação escolar Munduruku: estratégias de planejamento	Ytanajé Coelho Cardoso

Fonte: **Revista Amazônida do PPGE/UFAM**. Elaboração do autor (2022).

Os estudos selecionados no periódico demonstram vínculo com a temática da educação escolar indígena no contexto da identidade étnica, em que o foco na diversidade cultural dos

povos indígenas traz a constatação de que a maioria dos estudos que discute a temática indígena o faz a partir da colonização e da trajetória de escolarização e formação acadêmica.

É necessário assinalar que a busca de pesquisas a partir dos descritores: Identidade Étnica/Indígena e “Indígena/Currículo escolar ocorre nas epistemologias de centenas de povos indígenas e não-indígenas. Assim, o fortalecimento de uma escola indígena, específica, diferenciada, bilíngue e comunitária, deve ter em vista, e imprescindível, a produção de um currículo verdadeiramente indígena com responsabilidade social nos processos identitários da etnia e comunidade indígena, os quais estão sugeridos na pesquisa de Simone Rodrigues Batista Mendes (2016). Em síntese, o fortalecimento da educação escolar indígena depende da construção da autonomia intelectual, crítico-reflexiva que emancipa o sujeito indígena.

É primordial que a educação escolar indígena exerça preponderantemente seu papel de afirmação étnica, pois representa uma significativa conquista educacional dos povos indígenas. Para Silva (2011),

Hoje, as escolas, como instrumento para compreensão da situação extra aldeia, e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer estão incorporadas a maiorias das pautas de reivindicação dos povos indígenas no país. Hoje, também, as possibilidades efetivas de criação de uma escola diferenciadas, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos, são preceitos igualmente estabelecidos na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras (p. 101).

Dentro desse cenário, é necessário anunciar as políticas destinadas à educação escolar indígena, implantadas pelos sistemas de ensino. Destaca-se a ampliação da garantia do direito à educação aos povos indígenas. O processo de implantação da educação escolar indígena prossegue em atendimento aos princípios da Constituição Federal – CF do Brasil de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996, às normas específicas definidas na legislação do ensino e às diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE de 2001, até o Plano Nacional de Educação de 2014. No entanto, há muito que ampliar as ações para concretização da educação escolar indígena, em especial na educação básica.

Por todo esse período, constatam-se inúmeras propostas de movimentos indígenas e entidades civis organizadas para a formulação das políticas públicas, em níveis nacional, estadual e municipal. A partir desse contexto, há o estudo da Educação escolar indígena nos planos de educação: PNE (2014 – 2024) e PME – Manaus (2015-2025): Avanços, Permanências e Desafios de (PINHEIRO; SANTOS, 2016).

O referido estudo denuncia que os sistemas de ensino têm inúmeros desafios para a educação escolar indígena de qualidade e a concretização da escola indígena, considerando a

diversidade linguística, as dinâmicas culturais, os processos próprios de aprendizagem, as experiências históricas e a situação territorial dos povos indígenas em que os desafios permanecem quanto à garantia do direito à educação dos povos indígenas e à efetivação das metas e estratégias para a concretização da escola indígena, específica, intercultural e diferenciada. Para que esse contexto seja efetivado, deve-se apontar as insuficiências da educação escolar indígena, sobretudo no âmbito de cada cultura específica (WEIGEL, 2000).

Tais insuficiências se devem a, pelo menos, três fatores: falta de uma política, por parte dos governos, mais compromissada com esta modalidade de educação; dificuldade no acesso a materiais produzidos pelas secretarias e pelas universidades; falta de qualificação dos profissionais da educação para lidarem com o planejamento do currículo escolar.

Vale destacar a pesquisa sobre o currículo de linguagens na educação escolar Munduruku: estratégias de planejamento, de Cardoso (2017). Esse trabalho aponta que o currículo da escola ainda é baseado no currículo da escola não indígena do Estado, cujos livros didáticos não contemplam conteúdos indígenas, muito menos conteúdo do povo Munduruku.

Reitera que uma dessas alternativas que estamos propondo, aqui, é a continuação da etnografia não só do letramento de textos ressignificáveis ao currículo escolar, mas também uma etnografia do letramento de modo geral, bem como uma etnografia das práticas sociais, o que tornará o planejamento muito mais viável do ponto de vista da materialidade dos fenômenos sociais e linguísticos, manifestados em enunciados científicos e pedagógicos (CARDOSO, 2017, p. 29).

O papel do professor na educação indígena é complexo e significativo, sendo permeado pela relação entre os saberes ancestrais e seu povo, e os conhecimentos ocidentais que ele adquire em cursos superiores e na formação continuada e assim contribuir com o fortalecimento das identidades e das línguas indígenas via escola. Oliveira (2006, p. 42) afirma que “é próprio da arrogância epistêmica desprezar por inútil o que lhe escapa à objetivação”.

De acordo com Walsh (2006), o decolonial não é uma condição a ser proposta, interpretada e implementada pelos governos e por instituições que mantêm hierarquias de poder e controle verticalizados:

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial, neste sentido, não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada (p.72).

Assim, enquanto processo, o decolonial é dinâmico e está em constante mudança. Em função da manutenção da colonialidade e do poder, é necessária uma luta constante para construir e tecer outras possibilidades e modos de vida que agreguem e articulem a luta por relações mais criativas, equitativas e equilibradas.

Corroborar com esse registro do estudo sobre o Protagonismo indígena no tempo presente: aspectos da educação escolar indígena específica e diferenciada de Fernandes (2018), que falar da História Indígena, é, sobretudo, abordar as agências indígenas nos processos históricos nos quais estiveram inseridos, reconhecendo sua agência, seu protagonismo e sua atuação.

Desde meados do século XX, os povos indígenas têm sistematizado atuações políticas por meio de instrumentos recorrentes entre os não indígenas, sem abandonar suas práticas milenares. Os movimentos indígenas atuam de modo amplo, pautando demandas e alcançando conquistas. Entre elas, a Educação é uma baliza importante. Cunha (1992, p. 75) indica que “[...] povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado ‘o encontro’ de sociedades do Antigo e do novo Mundo”.

A destruição de povos indígenas resultou de processos humanos e de micro-organismos, mas o motivo principal foi a “[...] ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil” (idem, p. 12). O termo “índio” genérico foi construído pelos colonizadores europeus ao chegarem ao chamado Novo Mundo, pensando ter chegado às Índias. Embora muitos povos indígenas tenham sido dizimados, outros continuaram existindo e mantendo sua organização social, política, histórica, cultural, linguística, econômica, científica, espiritual e seus sistemas educativos próprios.

Rosa (2015, p. 257) esclarece como se deu essa construção eurocêntrica nos conhecimentos, ao buscar “[...] contribuir para o debate crítico sobre os processos de nomeação, assim como para a descolonização das subjetividades por meio do processo de etnogêneses dos povos ameríndios”. Ao longo deste estudo, utilizamos o termo “indígena” com significado político e valor positivo, conforme é utilizado pelos povos indígenas em suas lutas contemporâneas.

Agora, para reiterar a análise das publicações do periódico pesquisado, é necessário acrescentar o quinto estudo que consiste em: A Pedagogia de projetos desenvolvida em Manaus: um estudo de caso na escola indígena Kanata T-Ykua (VIANA; RICARDO, 2019). Os pesquisadores analisaram a relevância e o alcance da Pedagogia de Projetos (PP) na escola indígena Kanata T-Ykua, seus conteúdos teórico-metodológicos. Mostram a luta dos povos indígenas pelo ensino sistematizado, que pode ser compreendida como uma das formas de enfrentar as adversidades da sociedade envolvente, uma vez que a educação ofertada não possui um currículo diferenciado que revitalize e dê continuidade à sua cultura.

Assim, o estudo considera necessário compreender como se desenvolvem esses projetos de aprendizagem na escola indígena Kanata T-Ykua. A pesquisa evidenciou que os projetos são fundamentais para a revitalização e manutenção dos conhecimentos tradicionais do povo Kambeba, o que possibilita o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos alunos sobre as temáticas estudadas, valorizando os processos educativos indígenas com a integração do currículo de forma que o fazer pedagógico seja ressignificado (VIANA; RICARDO, 2019).

Corroborando com a pesquisa de Pinheiro e Santos (2016), Educação escolar indígena nos planos de educação: PNE (2014 – 2024) e PME – Manaus (2015-2025): Avanços, Permanências e Desafios, enfoca a caracterização das políticas educacionais no Brasil mediante análise do Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação - Manaus para os povos indígenas. E essas reflexões/inferências do estudo através dos indígenas/curriculos escolares indígenas nessas legislações indigenistas resultaram da luta e de várias reivindicações, as quais, nos últimos anos, passaram a contar com a participação direta dos coletivos indígenas para que se possa atingir o ponto de ruptura com o modelo educacional anterior. Agora, a análise da revista Currículo Sem Fronteiras.

2.1.6 Revista Currículo Sem Fronteiras

Acredita-se que o levantamento da educação indígena no Brasil, nesta fase da análise dos trabalhos publicados nos periódicos selecionados, tornou-se impactante para a produção científica desse estudo, em que pese a identidade étnica indígena, e que elevou a revista Currículo Sem Fronteiras, por sua relevância na área de estudos curriculares interculturais na temática indígena. Esse periódico é uma publicação quadrimestral e tem parceria com a Associação Brasileira de Currículo (**ABdC**), Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, e foi classificada como "A1" na avaliação Qualis-CAPES parcial (2017-2018). Consequentemente, sua escolha para o levantamento da produção do conhecimento desta tese ocorreu também por sua relevância científica na temática de pesquisa advém da importância de inclusão do estudo sobre o currículo escolar no estudo de uma terceira via de periódico na identidade indígena, em que se buscou perceber que ainda persiste a necessidade de novos estudos.

Tal necessidade transparece, principalmente no que tange à investigação no currículo escolar na educação indígena, e considera-se importante identificar os estudos que se voltam para a formação docente, no escopo da referida revista sobre o conhecimento no currículo

escolar na educação indígena. Dessa forma, identificam-se onze publicações que discutem a temática Identidade Étnica/Indígena Currículo escolar indígena, coletadas do periódico e apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 15 – Termos “Identidade Étnica/Indígena Currículo Escolar Indígena” (11 publicações).

Termo	Nº	Ano	Título	Autor(es)
Identidade Étnica/Indígena Currículo escolar indígena	1	2018 v.18 n.2	PRODUZIR A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA: desafios aos educadores de um novo tempo	Genivaldo Frois Scaramuzza Adir Casaro Nascimento
	2	2015 v.15 n.3	MICRO E MACROPOLÍTICAS DE CURRÍCULO, (DES)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS: múltiplas perspectivas de abordagem	Maria da Conceição Silva Soares Rita de Cássia Frangelha
	3	2018 v.18 n.2	ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICOSMOLÓGICA COMO APROXIMAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	Rebeca Cássia Andrade Francisco Ângelo Coutinho
	4	2019 v.19 n.3	CONSERVADORISMO E SEUS IMPACTOS NO CURRÍCULO ESCOLAR	José Antônio Denize Sepulve
	5	2017 v.17 n.3	CURRÍCULO E EPISTEMOLOGIA: a des-criação da identidade/universalidade e a criação da diferença/multiplicidade	Sirley Lizott Tedeschi Ruth Pavan
	6	2012 v.12 n.1	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS	Nilma Lino Gomes
	7	2012 v.12 n.1	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná	Rosangela Celia Faustino
	8	2012 v.12 n.1	POVOS INDÍGENAS E FORMAÇÃO ACADÊMICA: ambivalências e desafios Antonio Jacó Brand Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni	Antônio Jacó Brand Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni
	9	2009 v.9 n.2	PESQUISA, EDUCAÇÃO E LUTA INDÍGENA: a experiência de professores sateré-mawé	Valéria Augusta C. M. Weigel
	10	2012 v.12 n.1	A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ensaios de educação intercultural	Maria Aparecida Bergamaschi Luana Barth Gomes
	11	2012 v.12 n.1	EDUCAÇÃO, CULTURAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRAS, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Iara Tatiana Bonin Maria Aparecida Bergamaschi

Fonte: **Revista Currículo Sem Fronteiras**. Elaboração do autor (2022).

As onze publicações, cujos termos indutores da pesquisa “Indígena/Currículo/Identidade étnica” aparecem no respectivo periódico, caracterizam-se

pelas variedades temáticas e especificidades na educação indígena, as quais estão diretamente relacionadas aos objetivos desta pesquisa. Os estudos apresentados buscam romper com os moldes eurocêntricos e hegemônicos de uma cultura dominante, contextualizando as “diferenças”, a “alteridade” a “pluralidade cultural indígena” que são temas do panorama educativo e na sociedade em geral e, mais do que nunca, à discussão da inclusão e da exclusão escolar.

Nesse sentido, as publicações possibilitam uma variedade de problemáticas que vem sendo pesquisada com aportes teórico-metodológicos diversificados e por grupos e pesquisadores vinculados a diferentes instituições nacionais e internacionais e a urgência da questão étnico-racial no espaço acadêmico e em diferentes produções culturais na atualidade; ao tema das identidades indígenas e processos de descolonização do saber.

Vale inicialmente citar a publicação: **PRODUZIR A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA: desafios aos educadores de um novo tempo**, de Scaramuzza e Nascimento (2018), em que a produção da interculturalidade e o reconhecimento da diferença têm-se tornado um desafio, principalmente para educadores indígenas frente a sistemas públicos de ensino que apresentam resistências na implementação de um modelo de educação que procura romper os padrões da colonialidade (QUIJANO, 2005).

O estudo investiga os desafios de professores indígenas no que se refere ao reconhecimento de suas diferenças pelo Estado, principalmente no processo de construção de uma escola capaz de permitir a formação de um sujeito integral, como pressupõe a concepção de educação de muitos povos indígenas balizados pelo princípio da interculturalidade, às lutas empreendidas para assegurar direitos específicos aos indígenas e afro-brasileiras; à problematização de certas práticas culturais excludentes e de certas representações alicerçadas no formalismo da mera adição de elementos culturais de povos indígenas e de uma suposta cultura nacional unificada e coesa que trouxe uma importante contribuição da educação intercultural e comunitária relacionando com o eixo teórico das práticas pedagógicas e o contexto da tese em questão.

A segunda publicação mencionada trata do **MICRO E MACROPOLÍTICAS DE CURRÍCULO, (DES)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS: múltiplas perspectivas de abordagem**. Os debates sobre as múltiplas relações possíveis de serem produzidas e/ou desveladas entre os currículos escolares e a fabricação de identidades, e, por tabela, de diferenças, compreendidas, predominantemente e de forma relacional, como tudo e todos que escapam às modelizações estabelecidas com essa operação.

Na educação, em articulação com estudos realizados nos Estados e Unidos e na Europa, as noções de multiculturalismo e de diversidade cultural foram tomadas, à época, como ideias/ideais potentes para pensar e orientar o atendimento às reivindicações das minorias (entendidas como grupos sociais que não têm vez e voz por suas diferenças étnicas, raciais, de gênero, de orientação sexual, de região geopolítica, de religião, de classe social, entre tantas outras, em relação às identidades hegemônicas).

Embora as ações empreendidas nessa perspectiva nem sempre se apresentassem/apresentem como suficientemente radicais e críticas para ir além das recomendações de respeito e de tolerância, deixando intactos os processos curriculares cotidianos, linguísticos ou gestuais, que produzem normalizações, disjunções, marginalização e exclusão (SOARES E FRANGELLA, 2015, p. 124).

Nota-se que o estudo centrou-se no sistema currículo-identidade-diferença, essa última tomada, ainda, apenas como o negativo da identidade hegemonicamente legitimada, parece ter, ao longo dos anos, perdido um pouco da efervescência, o sabor de novidade e a verve revolucionária, tal como eram praticadas e consideradas no início desse século XXI, embora um livro emblemático na emergência desse debate continue integrando a bibliografia básica da disciplina que trata de currículo em grande parte dos cursos de pedagogia, de formação de professores e de pós-graduação em educação por todo o Brasil (SOARES E FRANGELLA, 2015). Trata-se do livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva. Nele o autor afirma:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículo vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (2006, p. 150)

Então observou-se que a publicação “Elementos para uma educação multicósmica como aproximação à formação de professores indígenas” (ANDRADE e COUTINHO, 2018) deu continuidade a essa ideia, em que se procura contribuir para o debate de uma formação decolonizada de professores indígenas, rompendo com a concepção de que somente os povos europeus produzem conhecimentos, enquanto os demais produzem fetiches.

O estudo em tela apresenta no processo de pensar essa formação decolonizada e balizada pelo reconhecimento dos diferentes modos de compreensão do mundo. Por meio de dois exemplos, mostra-se a manifestação dos cosmos em um curso de formação de professores indígenas. Argumenta-se que as diferenças são inerentes às práticas, mas que não definem uma assimetria entre os cosmos. A simetria, com a qual foi acordado, não busca uma unidade

generalizada; mas, ao contrário, defende a multiplicidade e o encontro entre mundos compreendidos e aceitos como diferentes.

Desse modo, Weigel (2000, p. 79) colabora com o pensamento de que “acredita-se estar assentados sobre um modo promissor de construir uma formação de professores indígenas que consiga, pelo interstício, abrir espaço para a expressão dos múltiplos cosmos, frequentemente, silenciados”. A crítica ao modo como os povos indígenas são descritos na cultura brasileira e, particularmente, na tradição escolar (que ainda reitera o mito fundacional, a partir do qual se imagina o povo brasileiro como sendo forjado no encontro “harmonioso” de “três raças”), se estende também aos processos históricos de apagamento da imagem indígena, ao silenciamento de conflitos e genocídios praticados e às formas como, geralmente, se descreve os indígenas e então, torna-se imperativo a possibilidade real da construção de outro paradigma epistemológico.

Dessa forma, a PESQUISA, EDUCAÇÃO E LUTA INDÍGENA: a experiência de professores sateré-mawé (WEIGEL, 2009), pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, discute o significado da inserção de professores sateré-mawé em equipe de pesquisa que investigou aspectos da realidade sociocultural e educacional desse povo. A pesquisa é um importante instrumento de educação dos indígenas e de valorização da cultura. Além de instrumento de luta por vida melhor, embora implicasse o estabelecimento de certa disputa entre os indígenas, a autora ressalta que a escassez de trabalhos na área de identidade étnica dos povos indígenas torna um espectro de investigação abundante.

Vale ressaltar que é desde uma perspectiva de análise histórica que os autores desses artigos se movimentam, buscando compreender as condições a partir das quais se estabeleceram historicamente (e se revigoram contemporaneamente) profundas desigualdades sociais. Discute-se, nesse sentido, o “racismo à brasileira”, que subjuga e posiciona os afro-brasileiros em desvantagem relativamente ao acesso a bens simbólicos e culturais, a política assimilacionista que matiza as relações do Estado com os povos indígenas e vislumbra a sua dissolução; a perspectiva eurocêntrica que marca os textos escolares; a consolidação de um espaço escolar e universitário majoritariamente branco, entre outras questões.

E, ao problematizar a diferença indígena, os textos também indagam sobre as identidades constituídas nesse processo, que é, sempre, relacional. A reflexão de Silva (2000, p. 97) é oportuna nesse sentido:

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social, ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. (...) É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio

espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Canclini (2008) afirma que os povos ameríndios construíram um “patrimônio para a interculturalidade”, referindo-se aos conhecimentos constituídos historicamente e que resultam, por exemplo, em conhecer ao menos uma língua nacional para estabelecer o diálogo de fato com outras sociedades, em transitar entre saberes tradicionais e modernos, em lidar com economias de mercado e manter valores próprios da economia da reciprocidade, entre outras possibilidades.

Assim como uma sociedade, um povo constitui um patrimônio cultural que compreende o conjunto dos bens materiais e imateriais constituídos historicamente e que se referem às identidades e às memórias coletivas do grupo. O patrimônio para a interculturalidade refere-se aos bens materiais e imateriais que historicamente o grupo constituiu para dialogar com outras culturas, qual seja a prática do bilinguismo ou plurilinguismo entre os indígenas, ou o esforço que envidam para apreender os modos de vida de outros povos, que dialoga com a presente tese.

O estudo da referida revista corrobora para que se possa assumir a condição de pós-crítica e pós-estruturalista de currículo, em que enseja (PAVAN, 2007) que pretenderam ir além da crítica que se faz sobre o contexto da educação indígena. Como elemento central para a reconceituação do campo teórico do currículo escolar, é base do estudo em tela em que o estreitamento intitulado CURRÍCULO E EPISTEMOLOGIA: a des-criação da identidade/universalidade e a criação da diferença/multiplicidade discursivo dos campos da epistemologia e currículo que produzirá referenciais teórico-metodológicos capazes de subsidiar a leitura dos sujeitos culturais (SACRISTÁN, 2000), na compreensão e explicação da produção dos conteúdos históricos ensinados nas escolas.

Para que se tenha dimensão da multiplicidade de povos, culturas e línguas que compõem os indígenas brasileiros, deve-se mencionar a existência de 305 etnias e indicar uma população total de 896.917 pessoas autodeclaradas indígenas no Brasil, das quais 517.383 estão localizadas em terras indígenas e 379.534 fora de terras indígenas. Aponta ainda para a existência de 274 línguas indígenas (IBGE, 2012). Por sua vez, utilizando metodologia diferente, o Instituto Socioambiental (ISA) informa a existência de 715.213 indígenas, divididos em 252 etnias.

A diferença nos quantitativos decorre da diferença de metodologia: enquanto o IBGE considera inicialmente o indivíduo, por meio de levantamento direto, para depois encontrar o povo/etnia, por sua vez, o ISA utiliza fontes de campo, geralmente interessadas no total

demográfico de um povo, para, então, encontrar seus indivíduos. “É possível que a diferença que encontramos entre os dois totais populacionais refira-se principalmente à população que se declarou indígena, mas não especificou uma etnia” (RICARDO; RICARDO, 2017, p. 17).

Outro dado interessante levantado pelo ISA refere-se à diversidade de situações demográficas vividas pelos povos indígenas no Brasil: 24 povos têm uma população máxima de 100 pessoas; 86 povos têm entre 100 e 500 membros; 42 povos têm entre 500 e 1.000 pessoas; 70 povos, entre 1.000 e 5.000 pessoas; e apenas 27 povos contam com mais de 5.000 indivíduos (RICARDO; RICARDO, 2017).

Apesar de Weigel (2009, p 45) colocar “[...] a identidade étnica indígena como campo propício para estudos/pesquisas decorrente principalmente da escassez das produções científicas na área”, o trabalho citado não assevera para os reais motivos da falta das pesquisas nesse campo. Entretanto enfatiza o significado do processo de constituição identitária indígena e a relevância do docente como forte influenciador nesse processo, trazendo também a responsabilidade da sociedade para a consolidação desse trabalho nas escolas indígenas.

Isso faz sentido e, conforme corroborado nas pesquisas e os achados desta investigação de Doutorado, que já foi apresentada nas seções anteriores, evidenciam que a dinamicidade da construção da identidade étnica indígena é um processo que se constrói ao longo da vida através de múltiplos aspectos de sua diversidade cultural.

Concorda-se com a relevância do trabalho proposto por Faustino (2012), quando enfatiza a articulação do conhecimento teórico com o contexto escolar como elemento para a constituição da identidade profissional docente, a partir da temática TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná.

Para concluir esta parte da análise dos estudos encontrados na revista **Currículo Sem Fronteiras**, refere-se à publicação A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ensaios de educação intercultural. Destaca que a história e cultura indígenas são estimuladas a figurar nas escolas por meio de uma lei que criou a obrigatoriedade deste estudo nos estabelecimentos de ensino básico. Conquanto reconheçam-se seus limites, a lei se insere nos esforços para uma educação intercultural.

Por sua vez, os povos originários têm constituído historicamente um patrimônio para a interculturalidade, criando concretamente mecanismos que possibilitam a interação com outros povos. Este artigo, produzido a partir de pesquisas sobre a temática indígena,

constata como a história e a cultura desses povos originários vem sendo trabalhadas nas escolas, bem como que concepções de indígenas e que encontros interculturais se sustentam por meio de experiências de ensino (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 56).

A Lei nº 11.645/2008, que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, o ensino da história e da cultura indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio previstos na lei é um caminho no sentido da educação intercultural?

O estudo coloca questionamentos quanto à vivência que a educação ameríndia tem propiciado nos últimos anos. Nesse artigo, discorre primeiro sobre como a temática indígena vem sendo tratada na escola, como se insere hoje nas discussões que envolvem educação intercultural e que concepções de povos indígenas se constituem e se sustentam na escola por meio de propostas e experiências de ensino e, em especial, sobre um projeto, desenvolvido em uma dessas escolas, que propicia o diálogo intercultural, aproximando e fazendo conviver concretamente saberes e modos de vida indígenas e não-indígenas.

A partir dos achados no capítulo estado do conhecimento realizado, detectou-se que as pesquisas sobre a identidade étnica indígena e o currículo escolar indígena ainda são escassas. Em consonância, é importante reconhecer o aumento na quantidade de pesquisas sobre a educação indígena e, a partir de Weigel (2009), os resultados acerca das investigações asseveram a significação científica, acadêmica e social da pesquisa apresentada nesta tese de Doutorado, evidenciando sua relevância.

Então, nesse contexto que a investigação através do estudo bibliográfico foi direcionada com o diálogo sobre o objeto e problema da pesquisa com a averiguação da diversidade e complexidade dos povos indígenas existentes no Brasil, e a partir do estado do conhecimento e que se buscou no referencial teórico da tese, intensificasse a mudança de compreensão da concepção estática de identidade étnica por uma concepção dinâmica que visualize e potencialize todo o cabedal identitário de cada povo indígena, em particular o Palikur.

Parte-se do entendimento de que a identidade étnica, tal como outras identidades coletivas, é construída e transformada na interação de grupos sociais, seja em processos de inclusão, seja de exclusão, sempre em uma dinâmica de se estabelecer os limites entre tais grupos e aqueles que os integram ou não (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998). Dessa forma, o estudo bibliográfico verificou na investigação que o currículo escolar na educação indígena apresenta o esvaziamento do espaço do conteúdo teórico sobre a guisa da abordagem técnico/prático e, conseqüentemente, a escassez na literatura de um referencial curricular sobre

os estudos culturais, multiculturais e decoloniais, que possibilite a identidade étnica no currículo escolar indígena. Infelizmente ainda existem processos formativos no currículo dentro da lógica econômica produtiva, visando ao modelo tecnicista e conteudista da prática educativa hegemônica na estrutura educacional brasileira.

Então, o diálogo com as teorias de currículo buscou desvelar como a linearidade disciplinar nesse modelo de currículo e a integração mecânica entre áreas tradicionalmente condicionadas no atual modelo de currículo observadas nas pesquisas apresentadas que ainda produzem o caráter estritamente tecnicista do currículo, conforme analisado por Oliveira (2005). A partir da LDB, Lei nº 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S, a escola deve ser espaço de reinterpretação dos discursos engendrados fora dela. Assim, torna-se mais tácito entender como a produção e a circulação dos conhecimentos disciplinares se configuram no processo de apropriação dos currículos escolares.

Pode-se mencionar na pesquisa sobre *Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*. Esse texto de Gomes (2012) defendeu a necessidade de a educação adotar uma postura interdisciplinar com relação à materialização de seus currículos. Para o autor, é no fortalecimento das disciplinas que esse currículo real e concreto se efetivará para além dos “slogans” (SANTOMÉ, 1998) e como mecanismo central na organização do trabalho pedagógico, assumindo a condição pós-moderna sob um olhar pós-crítico e pós-estruturalista de currículo (SILVA, 2012). Nessa análise, é fator determinante a ruptura com esse modelo de currículo disciplinar e tradicional para educação indígena, e de acordo com a Resolução CNE/CEB n. 05/2012 de 22 de junho de 2012.

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

Cabe enfatizar que o estudo do conhecimento mediante as pesquisas encontradas e o objeto de estudo ocorreram por meio do diálogo ao longo da tese, em vista de assegurar a fenomenologia na pesquisa, onde se destacam as primeiras impressões para compreender o processo e as determinações das práticas pedagógicas no currículo escolar indígena que fortalecem a cultura e, conseqüentemente, a identidade étnica dos povos indígenas, “assume

que políticas de currículos são políticas culturais expressas em textos e discursos e modeladas” (SACRISTÁN, 2000) pela própria escola em seu cotidiano, de suas práticas que superem o cotidiano e formem seres humanos emancipados, capazes de interpretar e modificar, quando for preciso, sua realidade.

Em outro texto, Young (2007) lamenta a fragilidade atual da maioria das pesquisas em currículo e percebe que isso é resultado da fragilidade teórica dos cursos de formação de professores:

[...] os políticos responsáveis pelo estabelecimento do currículo nacional não prestam a menor atenção ao que dizem os teóricos do currículo, porque estes não têm nada a dizer. E, portanto, desenvolvem-se currículos frágeis, formulados por políticos e seus assessores, sem nenhum conhecimento especializado, porque eles não querem ouvir os teóricos do currículo [...] (SILVA, 2012).

Destarte, as últimas visões epistemológicas apresentam, entre perspectivas teóricas diversas, a retomada do pós-estruturalismo e do olhar pós-crítico como elementos sedimentares nas políticas curriculares desde os anos 2000. Basta ampliar a análise sobre muitas orientações e diretrizes curriculares que assumem essa posição e perceber que não carregam fortes elementos dessa perspectiva de currículo, como a adesão ao multiculturalismo sem a devida crítica (MALANCHEN, 2016) e tampouco fazem o uso de conceitos como “identidade”, “diferença”.

Por sua vez, após o estado do conhecimento e seguindo nesse quadro teórico sobre o estudo da identidade étnica no currículo escolar indígena, em que se justifica o uso da teoria crítica e pós-crítica da educação e do currículo e nesta linha reflexiva, entende-se por teoria como um “[...] conjunto de proposições logicamente inter-relacionadas e as implicações que delas derivam, usado para explicar algum fenômeno. Implícito em qualquer teoria há um conjunto de suposições e métodos [...]” (JOHNSON, 1997, p. 231).

O levantamento/estudo do conhecimento almejou o campo teórico fértil da educação indígena/identidade étnica e essas inferências e constatações, visam mostrar o campo do currículo indígena no Brasil, em que ainda reproduz um modelo clientelista e colonialista para os povos indígenas, que esse modelo de educação escolar e sua estrutura incipiente devem ser superados. Dessa forma, deve-se propor políticas educacionais e curriculares baseadas em experiências e cosmologias do próprio povo indígena, e contextual enquanto suas múltiplas identidades. Ainda se percebe, a partir do referido levantamento, a fragilidade e o esvaziamento teórico e, até mesmo, metodológico, descolados das próprias noções historiográficas do povo

indígena e dos documentos curriculares da educação indígena, que garantam e potencializem a cultura, saberes e experiências dos povos indígenas no Brasil.

Dessa forma, na sequência, apresenta-se o terceiro capítulo da tese: Caminho da pesquisa, que faz uma breve apresentação do contexto da pesquisa realizada, a justificativa para o uso do MFE e suas perspectivas filosóficas e pressupostos metodológicos, procedimentos metodológicos, sujeitos da pesquisa, levantamento do estudo, análise documental, entrevistas narrativas, e a análise de dados com o transcurso das exposições teóricas, que foram usadas no estudo, além de considerações acerca das interlocuções de a análise de conteúdo (AC), relacionando-as com o método fenomenológico empírico (MFE).

CAPÍTULO 3. CAMINHO DA PESQUISA

Este capítulo traz o panorama da pesquisa realizada, contornos do objeto de estudo e o aporte teórico-metodológico, bem como a relação com os objetivos da pesquisa mediante a opção do método fenomenológico empírico, partindo do problema de pesquisa: quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena, do segundo segmento do ensino fundamental na percepção dos professores não indígenas do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur, no Estado do Amapá?

O estudo apresentou contribuições teóricas e práticas significativas para a construção de um currículo escolar indígena que se refere às novas descobertas que foram feitas a partir da investigação das categorias finais da pesquisa (BARDIN, 2002) elencadas: a escolha do professor e formação continuada intercultural, currículo e a prática pedagógica intercultural dos professores e a dificuldade de acesso, precária estrutura física, administrativa e pedagógica.

É desse debate inicial que emergem as dimensões do objeto citado acima no capítulo e as seguintes seções: contexto da pesquisa; procedimentos éticos; o método fenomenológico empírico em educação; participantes da pesquisa; procedimentos, instrumentos e dados da pesquisa: análise documental; observação direta; entrevistas narrativas; estado do conhecimento e análise de dados.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O desafio que compõe o estudo da identidade étnica, compreende que o multiculturalismo empodera a pessoa em sua identidade local. *“A partir desta perspectiva, o*

multiculturalismo crítico é definido como aquele que se recusa a ver cultura como não conflitiva, harmoniosa ou consensual, que é necessário não ver a diferença como simples textualidade” McLaren (1997, p. 69). Torna-se preponderante para a construção do currículo escolar das populações indígenas, que consiste na formação de espaços escolares pluralizados e multiculturais (FERREIRA, 2018). O objeto de estudo desta tese apresentou-se a partir da identidade étnica do povo indígena, o qual deve ser reconhecido nas práticas curriculares e pedagógicas dos ambientes escolares, e ser dado o devido significado histórico, social e cultural.

Primeiramente, antes de abordar o contexto da pesquisa, é relevante informar que o estudo perpassou o período da Pandemia do Coronavírus, e considerou-se inevitável não se falar sobre algo que afeta a todos e que está sendo o real problema para tudo nesses últimos tempos e que impacta milhares de famílias que estão enfrentando a Covid-19, haja vista que todos estão passando por um novo contexto de aulas não presenciais e a “internet”.

A pandemia do coronavírus trouxe muitas mudanças na vida e na rotina de todos. A educação também teve uma drástica mudança. Com o apoio da tecnologia e novas ferramentas, foram realizadas inúmeras adaptações para alcançar famílias que estão em distanciamento social. Para pensar em soluções eficientes, evitar aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, surgiu o Parecer CNE/CP nº 5/2020 de 28 de abril de 2020, que recomendou que as atividades escolares fossem ofertadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior de forma remota, para que as famílias e os estudantes não perdessem o contato com a escola e não tivessem retrocessos no seu desenvolvimento. Mas a real situação tornou-se inviável para as comunidades indígenas, devido ao distanciamento geográfico das aldeias e a falta de acesso à internet e as tecnologias da informação e comunicação (TIC), expondo essas comunidades indígenas no Estado do Amapá em situações agravantes, já que estão sem qualquer atividade escolar desde março de 2020, ou seja, sem aulas presenciais e também de forma remota nas aldeias indígenas.

O Ensino Remoto Emergencial foi a forma de oferta da educação utilizada durante do período de pandemia da COVID - 19 e caracteriza-se como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. É fundamental que fique muito claro a todos que o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a estratégias de ensino-aprendizagem de uma maneira que seja rápida de configurar e entregar de forma simples e confiável durante uma emergência ou crise (HODGES, 2020).

Em decorrência desse cenário pandêmico na educação que assola drasticamente todas as comunidades indígenas em todo Brasil, e conseqüentemente o *locus* de investigação da pesquisa (observação direta), ocorreram algumas restrições de viagens para aldeia Kumenê, e foi necessário delimitar as entrevistas narrativas dos professores não indígenas para capital Macapá-AP, em consonância com os decretos e protocolos sanitários de proteção aos povos indígenas, para evitar a disseminação do vírus, e seguindo os planos de contingências orientados pelo Ministério da Saúde.

Então, o estudo empírico da tese caracterizou-se nas sete (07) entrevistas narrativas aos professores não-indígenas que foram realizadas de forma presencial, com o aceite dos termos de consentimento livre e esclarecido. Foram obtidas as respectivas autorizações (ANEXOS) para o contato com a aldeia indígena Kumenê, que ocorreu de forma mais restrita em (03) três visitas através de observações ao campo de pesquisa, feitas em alguns momentos na sala de aula, no alojamento dos professores e outros na aldeia devidamente registrados em diário de campo (observação direta).

Todas as entrevistas narrativas foram gravadas com a autorização dos professores. A gravação, segundo Ludke e André (1986, p. 37), “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda atenção ao entrevistado”. Por meio da observação, o pesquisador se aproxima mais do objeto, pois observa, *in loco*, as atividades cotidianas dos sujeitos e procura entender a sua visão de mundo, que se apresenta no significado atribuído à realidade que os cerca (TRIVIÑOS, 2011).

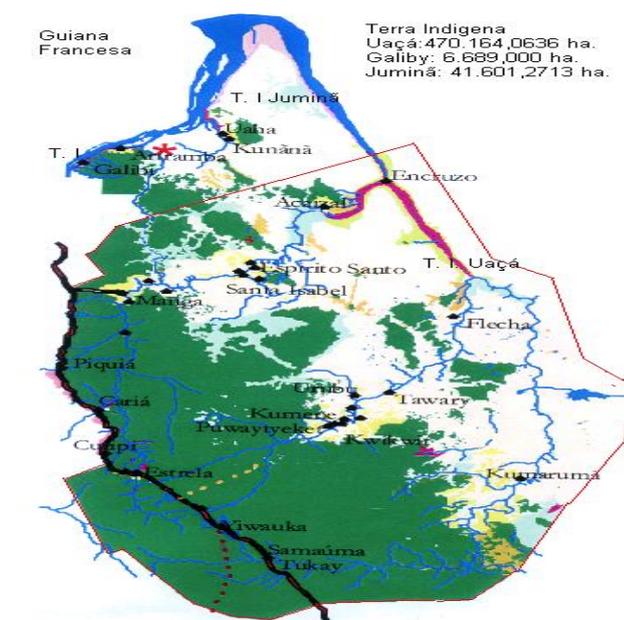
A observação direta e as entrevistas narrativas culminaram na aproximação aos professores em relação a suas experiências, metodologias e ao planejamento das aulas, com respectiva seleção dos objetivos, dos conteúdos e das metodologias, bem como, entender e acompanhar o desenvolvimento das aulas para identificar as práticas pedagógicas dos professores não-indígenas que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur.

O trabalho empírico transcorreu presencialmente com os respectivos professores não-indígenas, respeitando o uso de máscara, álcool e o distanciamento social, resguardando o cumprimento dos protocolos sanitários e as devidas limitações em tempos de pandemia. A pesquisa adotou todos os regulamentos sanitários e as medidas de distanciamento social para que a mesma não fosse interrompida por conta da pandemia e atentou-se para as normativas que tratam de pesquisa com população indígena, em especial a Resolução CNS 304/2000, que contempla norma complementar para a área de pesquisa em povos indígenas.

Dessa forma, os *loci* da pesquisa (APÊNDICE A¹³) ocorreram na unidade pedagógica do Núcleo de Educação Indígena – NEI (Figura 3), que está localizada na Av. Fab s/n, na capital Macapá, vonde os respectivos professores não-indígenas fazem seus assessoramentos e planejamentos pedagógicos e estão sob a gerência do Sistema de Organização Modular de Ensino indígena (SOMEI) na sede da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED), e também no segundo *lôcus* da pesquisa, que foi a Escola Indígena Estadual Moises Iaparrá, onde estudam os alunos do povo Palikur do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Localiza-se na Aldeia Kumenê no Município de Oiapoque, que se encontra na Terra Indígena Uaçá (homologada pelo Decreto 298, publicado no Diário Oficial da União 30.10.91), extremo norte do Estado do Amapá, à margem esquerda do rio Urucawá, em uma ilha de formação geológica recente, cercada de campos inundáveis fica na reserva Uaçá, em Oiapoque. Para se chegar a esse local, foi preciso percorrer os 590 quilômetros de Macapá até o Município do Oiapoque, e foi necessário navegar de barco ou voadeira pelo menos 10 horas pelo rio Oiapoque, no meio da selva amazônica, pois essa é uma das mais isoladas comunidades indígenas do Amapá.

É a região de maior concentração do povo indígena Palikur, conforme a Figura 4 a seguir:

Figura 04 – Mapa das terras indígenas do Uaçá



Fonte: Disponível em <http://www.povosindigenasdooiapoque.com.br/>. Acesso em: 20/07/2019

¹³Declaração da Instituição coparticipante. Página 143.

A vila Kumenê, localizada em Oiapoque, é uma cidade amazônica rica em sócio biodiversidade devido à imensa riqueza animal, vegetal, mineral e humana (diversidade de etnias indígenas e diversidades regionais na formação dos moradores) ali existente. Logo abaixo, há uma vista parcial de uma rua principal da Aldeia Kumenê e casas em Palafitas que são casas construídas acima da água, embora também possam ser construídas sobre terra ou areia, é sustentada por grandes estacas em virtude da cheia do Rio Uaçá, e na outra foto há a ponte binacional que divide a cidade de Oiapoque (Brasil) e Guiana Francesa (França) (BARREIROS, 2012).

Foto 18: Rua principal da Aldeia Kumenê



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

A seguir, na Figura 5, apresenta-se a ponte binacional sobre o Rio Oiapoque, que interliga a Cidade de Oiapoque (Brasil) e São-Georges (Guiana Francesa – Europa).

Figura 05 – Ponte Binacional



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4e/Oiapoque_%2830690937688%29.jpg.
Acesso em: 20/06/2016.

Por sua vez, é necessário explicitar também o contexto que resultou na organização de “Núcleos de Educação” ou “Núcleos de Estudos Indígenas” (BRASIL, 1996), que foram implantados em vários Estados e no Amapá administrativamente. O Núcleo de Educação Indígena - NEI está subordinado à Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED), é o espaço físico dos professores do SOMEI, para o planejamento de suas atividades pedagógicas na capital, Macapá (ALMEIDA, 2016).

A Figura 6 a seguir apresenta a entrada e uma das salas onde funciona o NEI/AP, uma ocupada pela gerência, a outra onde os professores indígenas e não-indígenas são recebidos para as orientações e assessoramento pedagógico. Esse núcleo dispõe apenas desses dois ambientes para atender toda a rede de educação indígena do Estado do Amapá, e foram observados e registrados no Diário da pesquisa de campo e discutidos na análise da categoria estrutura física desta tese.

Figura 06 – Entrada e a sala da gerência do NEI/SEED/AP



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

As observações da pesquisa que ocorreram também na comunidade Kumenê, mediante algumas visitas, foram registradas em diário de campo, e todas as viagens foram programadas com o Núcleo de Educação Indígena e as entrevistas narrativas com os professores não-indígenas aconteceram de forma gradual, por conta da pandemia e respeitados os protocolos

sanitários e cronograma de viagem do NEI, de acordo com a anuência da Secretária de Estado da Educação – SEED/AP.

A respectiva comunidade possui o maior número de habitantes do povo indígena Palikur, onde a prática pedagógica ocorreu. Partiu-se da análise das percepções dos professores sobre a identidade étnica desse povo e o currículo indígena. Em consideração ao caráter empírico do estudo, foram realizadas três visitas a esse campo de pesquisa, pelo trajeto Macapá – Oiapoque – Kumenê e na referida escola onde atuam os professores não-indígenas do SOMEI.

Importante que as observações da pesquisa de campo *in locus* da escola indígena em Kumenê apresenta o registro dos períodos de visitas que foram autorizados pelo NEI/FUNAI e Conselho Indígena Palikur. A primeira viagem ocorreu no dia 20/11/2019 e retorno dia 01/12/2019; e conseqüentemente outras visitas foram interrompidas devido a pandemia, que provocou o isolamento social das populações indígenas em decorrência da contaminação do COVID-19 e não foi permitida a visita na aldeia, que só foi autorizada, após a vacinação de todos os indígenas de Kumenê. Nesse cenário, a segunda visita ocorreu ainda durante o período de Pandemia, com a ida em 15/10/2021 e o retorno foi dia 21/10/2021. A terceira e última viagem até a aldeia, já com os índices de contaminação do COVID-19 controlados e o cancelamento do estado de emergência sanitária, ocorreu com a ida no dia 10/05/2022 e retorno dia 17/05/2022.

Todas as viagens eram planejadas com os professores não-indígenas do NEI/SOMEI e foram devidamente registradas no diário de campo. Uma dessas reuniões para o planejamento de viagem até a aldeia Kumenê com os professores não-indígenas ocorreu no auditório da SEED (foto a seguir), onde todos estavam de máscara e respeitando o distanciamento social, já que era outubro/2021, ainda havia um significativo aumento da contaminação e de mortes causadas pela Covid-19. Entretanto, a autorização pelas instituições de saúde e controle sanitário do Estado para atividade de pesquisa na aldeia Kumenê só foi possível em virtude do avanço da vacinação nessa comunidade indígena. Também se registra na foto a seguir o início da viagem em Oiapoque de barco até Kumenê, e informe-se que todos os professores não-indígenas (sujeitos da pesquisa) assinaram o termo de autorização do uso de imagem e voz na pesquisa e o TCLE para as entrevistas narrativas.

Foto 19: Reunião com SOMEI/NEI



Foto 20: Viagem de barco até Kumenê



Fonte: Acervo do Autor, 2021

As visitas proporcionaram o contato direto ao campo de pesquisa, proporcionando aproximação com essa realidade indígena, onde além das falas e dos espaços ocupados pelos sujeitos, onde todos os dados do contexto são importantes. Para Minayo (1994, p. 22), “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não em equações estatísticas”. Isso, porém, em nada desqualifica ou torna frágil esse tipo de abordagem, que deve seguir com rigor na busca pelo reconhecimento da realidade e na produção do conhecimento científico.

Continuando a apresentação do campo de pesquisa, agora no NEI, composto por uma gerência e pelas unidades pedagógica, antropológica e linguística, que são cargos remunerados indicados e homologados pelo governo do Estado. Entende-se que essas unidades concentram a formação de professores não-indígenas para as escolas indígenas do Amapá, e tem relação com o objeto desse estudo, principalmente no que tange a formação curricular, conseqüentemente, a do currículo escolar indígena do povo Palikur.

Deve-se observar a estrutura e a respectiva competência da unidade pedagógica, que é: identificar os processos próprios de aprendizagem de cada povo e o papel da escolarização para programar ações educacionais de acordo com as demandas existentes; discutir, planejar e coordenar a elaboração de propostas curriculares e pedagógicas para a educação escolar

indígena, garantindo as especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas; a partir de propostas curriculares específicas (ALMEIDA, 2018).

Destaca-se a percepção da importância de que a escolarização dos povos indígenas em um conjunto de medidas legais faz parte do rol de responsabilidades do Estado. Contudo, interessa, no contexto desta pesquisa, mencionar as populações indígenas que estão localizadas no Amapá e que possam ter uma educação escolar diferenciada intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, são trazidas as palavras de Paulo Freire (2004, p. 67) que adverte:

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador.

Tais finalidades e atribuições, para que sejam efetivamente desenvolvidas, requerem a implementação de políticas públicas em níveis federal, estadual e municipal, voltadas para o que já está garantido legalmente aos povos indígenas, e foram observadas inúmeras dificuldades para que os direitos constitucionais realmente possam ser materializados. Pode-se citar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do censo escolar de 2016, no qual 29,3% das escolas indígenas não possuem infraestrutura adequada para atender os educandos. Suas instalações, mobiliários e equipamentos são inadequados, o que compromete a qualidade do ensino ao subjugar os alunos, crianças e jovens a condições excessivamente precárias e indignas (ALMEIDA, 2018).

Essa realidade de descaso do poder público é permanente no contexto da educação indígena. Nesse sentido, a pesquisa tem como guisa o desvelamento da realidade educacional precária desses povos e compreender o objeto desse estudo da identidade étnica indígena, que deve ter o currículo escolar como imprescindível para etnicidade do povo Palikur, o qual deixa de ser um fato consumado para ser uma produção cultural, multiplicando-se por meio da educação que é de atribuição das políticas públicas.

Essas especificidades das etnias indígenas precisam ser atendidas e respeitadas na rica diversidade indígenas no Estado do Amapá, as quais estão sob a responsabilidade do núcleo de educação indígena, que coordena a educação escolar de nove etnias distribuídas em terras

indígenas situadas em solo amapaense e paraense ao norte. Conforme o quadro a seguir, tem-se um vasto e complexo repertório cultural e identitário das populações indígenas do Amapá.

Quadro 16 - Etnias do Amapá e Norte do Pará atendidas pelo NEI

Nº	Etnia	Língua Falada
01	Karipuna	Kheoul / Patuá /Patoá. Crioulo Francês
02	Galibi Marworno	Kheoul / Patuá /Patoá. Crioulo Francês
03	Palikur	Palikur. Família: Língua Aruak
04	Galibi do Oiapoque	Galibi. Família: Língua Caribe ou Karib.
05	Aparai	Aparai. Família: Língua Caribe ou Karib.
06	Wayana	Wayana. Família: Língua Caribe ou Karib.
07	Tiriyó	Tiriyó. Família: Língua Caribe ou Karib.
08	Kaxuyana	Kaxuyana. Família: Língua Caribe ou Karib.
09	Wajãpi	Wajãpi. Família: Língua Tupi –

Fonte: NEI, 2018.

Vale enfatizar que essa estrutura caracteriza o modelo de organização do SOMEI no trabalho com a educação escolar indígena, e que essas etnias foram organizadas em três regiões geográficas: Oiapoque, Parque do Tumucumaque e Pedra Branca do Amapari. Nessas regiões estão abrigados nove povos indígenas do Amapá. A distribuição foi feita de acordo com as suas respectivas terras indígenas, conforme o mapa a seguir:

Mapa 01 – Mapa do Estado do Amapá com as Terras Indígenas



Fonte: Núcleo de Educação Indígena – NEI/SEED/AP, 2017.

Observa-se nesse contexto a existência de uma abrangência da população indígena no Amapá por sua diversidade e singularidade, possuindo um cabedal cultural potencial a partir de suas linguagens, peculiaridades e subjetividades, que surgem através da sua dimensionalidade cultural. A seguir, apresenta-se o registro de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília - CEP/CHS.

3.1.1 Procedimentos Éticos

A pesquisa foi submetida a avaliação pelo Comitê de Ética das Ciências Humanas e Sociais – CEP/CHS do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – UnB, via Plataforma Brasil, com o Título: A IDENTIDADE ÉTNICA DO POVO INDÍGENA PALIKUR NO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO AMAPÁ, da Instituição Proponente: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – FE/UnB. Endereço: Bairro: Asa Norte. CEP: 70.910-900 Telefone: *Campus* Universitário Darcy Ribeiro – Sala BT-01/2 – Asa Norte UF: DF Município: BRASÍLIA - Campus Darcy Ribeiro. Através da CAAE: 46234520.0.0000.5540, com o Número do Parecer: 5.270.413.

A pesquisa foi aprovada mediante o termo consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 05 de março de 2022, mediante apresentação dos documentos obrigatórios e o atendimento das pendências apontadas no parecer anterior que foram resolvidas. Todos os participantes e instituições assinaram o termo de consentimento livre esclarecido e de anuência, de acordo com os Apêndices A, B, C, D, E, F e G, em que constam todas as informações relacionadas à pesquisa e firmam o compromisso ético do estudo.

A partir desse contexto, busca-se o diálogo entre teoria-método-técnicas/instrumentos e o instrumento constitutivo do percurso metodológico basilar na formulação das dimensões que cercam o objeto que foi pesquisado e que resulta nas contribuições teóricas e metodológicas da tese que, nas palavras de Minayo (1994), deve apresentar um rigor teórico e metodológico. Como se trata de uma pesquisa abrigada no campo educacional, pode-se argumentar de início, com base em Giorgi (2008), que o objeto de estudo na fenomenologia não pode ser analisado de maneira isolada, nem mesmo sob a ótica única da quantificação, buscando a neutralidade apriorística que a ciência positivista traz como princípio.

Para Gil (2008), é a dialética que fornece “[...] as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente” (p.14). Convém mencionar a sistematização do método fenomenológico empírico (MFE) na tese e sua operacionalização, com anteparo nos procedimentos elaborados por Giorgi (2008).

3.2 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO EMPÍRICO EM PESQUISA EDUCACIONAL

Inicialmente pode-se entender a “abordagem como pressupostos lógicos, do processo de raciocínio escolhido, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade” (LAKATOS, 2001, p.106), podendo ser também pressupostos epistemológicos, gnosiológicos, metodológicos e técnicos envolvidos em uma pesquisa.

Para esta tese, optou-se pelo método fenomenológico empírico em educação como base da investigação, já que se propõe a explicar como se processa o conhecimento da realidade e dialoga de acordo com a interrogação da pesquisa sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena, do segundo segmento do ensino fundamental, na percepção dos professores não-indígenas do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur, no Estado do Amapá.

Primeiramente deve-se explicitar a Fenomenologia, que, na sua história, se inaugura através dos trabalhos de Edmund Husserl (1859–1938), considerado o pai da fenomenologia clássica. Constitui-se uma ciência voltada para o estudo daquilo que se manifesta à consciência intencional (consciência de). Reitera-se a fenomenologia como ciência e método teórico-filosófico rigoroso que visa à reflexão sobre os fenômenos, aquilo que se manifesta, isto é, as experiências vivenciais (ALES BELLO, 2004).

O trilhar metodológico da fenomenologia predispõe que o pesquisador entre em contato com o conteúdo da vivência pré-reflexiva, deixando de lado paulatinamente tanto o posicionamento prévio de uma ciência e suas teses, como aquilo que define e valora o objeto de estudo, como pré-conceitos ou pré-juízos. Como uma atitude ou conversão fenomenológica, há o esforço de partir sem pré-teóricas ao olhar para o objeto, observando aquilo que é, deixando as coisas mesmas se manifestarem (HUSSERL, 2006, p. 27).

Husserl foi um lógico-matemático que se doutorou em Psicologia, sob a orientação de Carl Stumpf (1848-1936), na Universidade de Halle - Alemanha. Ressalta-se que a migração de Husserl da Matemática para a Psicologia e Filosofia decorreu do seu contato com Franz Brentano (1838-1917), que o indicou para estudar com Stumpf (PENNA, 2001).

Conforme Husserl (2006), o termo reflexão alude a "(...) uma designação para atos nos quais o fluxo de vividos é apreensível e analisável de maneira evidente, com todos seus diversos eventos (momentos de vivido, intencionalia)" (p. 171). Logo, essas premissas metodológicas serviram de base para capturar e entender os saberes e experiências indígenas que são processados de diferentes maneiras, principalmente são verbalizados e transmitidos pelos ancestrais na aldeia Kumenê, e devem ser reconhecidos no currículo escolar como processo identitário da cosmologia indígena Palikur. A utilização do Método husserliano propôs uma investigação epistêmica sobre o modo em que a consciência desses saberes e experiências indígenas foram capazes de conhecer o mundo.

Em ambos os momentos mencionados, ocorre a suspensão fenomenológica (*Epoché*), uma atitude de retirar de ação (tirar de circuito), durante certo momento, os atos de consciência, julgar (atestar, contestar ou ser indiferente) determinado fenômeno, que pode ser um objeto material, uma pessoa, uma ideia ou um acontecimento. No estudo em tela, o fenômeno foi entendido como tudo aquilo que se mostra (aparece) para a consciência de quem utiliza o método (HUSSERL, 2006).

O método fenomenológico surge, portanto, como crítica à influência das Ciências Naturais na Psicologia, que utilizava de métodos positivistas para estudar a consciência, reduzindo-a somente a aspectos objetivos observáveis e passíveis de manipulação experimental em laboratório (PENNA, 2001).

Vale mencionar que os fenômenos não existem somente por eles mesmos, independentes de uma dimensão subjetiva, pois há uma consciência que se direciona para eles. Eis o entendimento do que é intencionalidade, o *a priori* da correlação universal entre consciência e mundo (GOTO, 2008). Por meio das ideias de Husserl, nesse sentido, o método fenomenológico propõe a apreensão da realidade através de uma “volta às coisas mesmas”,

respondendo a outro princípio, o da intencionalidade. Para Husserl, a consciência é sempre intencional. E nas palavras de Forghieri (1993),

A intencionalidade é, essencialmente, o ato de atribuir um sentido; é ela que unifica a consciência, o objeto, o sujeito e o mundo. Com a intencionalidade há o reconhecimento de que o mundo não é pura exterioridade e o sujeito não é pura interioridade, mas a saída de si para um mundo que tem uma significação para ele (p. 15).

Mas para alcançar o mundo-vivido, a essência do fenômeno, é preciso um distanciamento de tudo que existe *a priori*, alcançado através da redução fenomenológica. Segundo Forghieri (1993), a redução fenomenológica consistiria em um retorno ao mundo vivido. Colocar em suspenso os conhecimentos, ideias, teorias e preconceitos, retornando, assim, à experiência do sujeito, visando alcançar a essência do conhecimento, no caso a identidade étnica indígena em sua diversidade.

O pensamento acima aponta para uma das diferenças reconhecidas entre Heidegger e Husserl, quanto à questão do objeto e método da Filosofia, já apresentada por Stein (1983), referindo-se às diferenças entre Heidegger e Hegel. Segundo ele, Heidegger se afasta do modelo especulativo dialético (triádico) de Hegel, em razão deste se apoiar na subjetividade, constituindo-se no seu estatuto fundamental. Desde “Ser e Tempo”, a superação da subjetividade coloca-se como a saída para o redimensionamento da questão do ser. Heidegger, no seu método fenomenológico, busca libertar-se das conotações subjetivas já presentes em Husserl.

Diante do que Stein (1983) afirma que o método especulativo-dialético de Hegel tem a razão ligada à subjetividade. Por sua vez, o método especulativo-hermenêutico, de Heidegger, “se constitui a partir da compreensão ligada ao ser”. As divergências filosóficas entre Husserl e Heidegger dão-se, principalmente, a partir da ideia de mundo da vida, da facticidade da vida e o ser-no-mundo. A compreensão do significado de interpretação, tal como utilizado aqui, apoia-se no entendimento proposto por Figueiredo (1994), que sugere um novo sentido para o termo. Ele propõe uma terceira via de entendimento da interpretação, além de outras duas mais comuns, apontadas por ele: aquela que envolve um juízo reprodutivo e outra, que considera o significado subjetivo da obra; ambas, no entanto, sustentando-se em uma relação sujeito-objeto.

Significa dizer que, ao contrário da pesquisa científica tradicional, a relação estabelecida nessa técnica de pesquisa situa-se muito mais próxima de uma relação de intersubjetividades, própria do existir humano e da própria clínica, a qual se insere em uma perspectiva existencial. Isso porque o encontro a que se refere aqui implica na abertura dos sujeitos à experiência, nesse

caso, pesquisador/pesquisado, quando um deles revela-se para o outro, que, por sua vez, é afetado por essa e na sua experiência. Para Figueiredo (1994), desde Heidegger, “compreensão e interpretação são dimensões originárias do estar-no-mundo; ou seja, o homem é compreendendo o mundo que se abre para ele e interpretando os entes que se mostram a ele dentro do mundo” (p. 18).

Assim como Heidegger e outros autores, Figueiredo (1994) também considera a linguagem como “meio universal da experiência” (p. 67), o que a institui como abertura ao “ser com”. Ainda em referência a isso, Stein (1983) diz que a experiência, porém, como objeto de pesquisa, delinea-se como objeto e conteúdo de uma busca, análoga à do narrador que, seguindo o impulso central do desejo do encontro, se abre à pluralidade de sentidos e esbarra sempre no indizível, no não alienável, no que não se entrega.

A linguagem ocupa um lugar central na filosofia heideggeriana. Sendo a linguagem considerada por esse filósofo como a morada do ser, é nela que o ser se desvela. É ainda a linguagem aquela que assume a condução na direção da elaboração do método e da analítica existencial. Assim, segundo Stein (1983),

(...) o método fenomenológico visa o redimensionamento da questão do ser, não através de uma abstrata teoria do ser, nem numa pesquisa historiográfica de questões ontológicas, porém numa imediata proximidade com a práxis humana, como existência e facticidade, a linguagem, o sentido, a denotação não são analisados num sistema fechado de referências, mas ao nível da historicidade. (...) podemos encontrar (...) no método fenomenológico de Heidegger uma certa ontológica do dizer, isto é, uma explicitação da dimensão pré-ontológica da linguagem, ligada à compreensão do mundo como horizonte da transcendência (p. 100).

É oportuno destacar a relevância desse aspecto da hermenêutica heideggeriana no que se refere à pesquisa científica. Fundamenta uma *práxis* que, ao mesmo tempo em que busca alcançar a experiência vivida, possibilita, em uma outra dimensão, o encontro da verdade do ser que se desvela na linguagem.

Essa dimensão do ser no-mundo constitui-se, ademais, no aspecto que interroga o ser, além de representar o núcleo que sustenta a fenomenologia por ter sido presenteada como fundamento ou raiz histórica das abordagens qualitativas (BICUDO 1989), ou como “postura” ou “atitude” do pesquisador (MARTINS, 1989 citado por SEVERINO, 2007). Nesta tese, a fenomenologia focaliza-se como objeto de mapeamento reflexivo e crítico sobre os pressupostos epistemológicos da pesquisa.

Ao analisar o pensamento de Wilhem Dilthey sobre a pesquisa nas ciências humanas, em sua lógica das Ciências Sociais, Habermas, ao tratar desse interesse cognoscitivo, refere-se aos enfoques fenomenológicos, hermenêutico e linguístico, aludindo a outros filósofos como Rickert, Winderband, Husserl, Schütz, Merleau-Ponty e Gadamer.

A ênfase do processo metodológico adotado nesta pesquisa estabeleceu-se através, da investigação na cultura indígena rica e diversificada para entender a amplitude da identidade étnica do povo Palikur, em que a fenomenologia, vislumbra-se a partir do exercício praxiológico permanente, da experiência, imaterial e flexível, que se ajusta ao longo desta caminhada da tese. A fenomenologia, “é uma forma radical de pensar” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 11).

Essa abordagem procura ver as coisas como se mostram para caracterizar o ser em sua unidade essencial e básica. Com isso, a fenomenologia, enquanto um pensar a realidade de modo rigoroso e não exato, é uma referência importante para a formação de professores (BUENO, 2003b), uma vez que irá à essência do fenômeno educacional.

Pode-se suscitar que os fundamentos e as categorias de análise, sempre com nexos teóricos e reais, quais estes, integram o método fenomenológico. Pode ser entendida, em virtude da construção do ser étnico no currículo da educação indígena, por meio das práticas sociais e culturais no processo escolar, pois se constitui mediante relações de contraste que podem contrapor concepções, valores, intencionalidades, projetos e estratégias.

Dessa forma se coloca como fenômeno social e cultural, sendo imprescindível o alinhamento do referido enfoque metodológico, para que possibilite o sustento metodológico da pesquisa, com a questão central do estudo, em que o instrumento se torna de reflexão teórico-prática, e pode estar colocado para que a realidade educacional seja compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

Nessa perspectiva, “[...] os estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises (...). O pesquisador usa um raciocínio complexo, multifacetado, interativo e simultâneo” (CRESWELL, 2007, p.187). Preferencialmente optou-se pela fenomenologia empírica, por compreender que atende aos objetivos definidos neste estudo, e sua aderência na investigação da identidade étnica no caso especificamente do povo indígena Palikur na percepção dos professores que atuam nesse círculo educativo, mais precisamente do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, cuja escolha decorre da quantidade maior de alunos indígenas matriculados no segundo segmento do ensino fundamental, sendo

recorrente a falta de demanda por vagas para o ensino médio nas aldeias, o que diminuiu drasticamente as oportunidades de ingresso na educação superior para os alunos indígenas.

A garantia constitucional impulsiona as lutas em prol de políticas públicas que materializem o acesso e a permanência na educação básica, uma vez que, segundo Baniwa (2013), a escola específica e diferenciada configura inovação laboriosa da prática educativa, seus problemas e proposições trarão possibilidades fecundas de novas demandas para a educação. Prosseguindo delineando os objetivos da tese, apresenta-se os seguintes sujeitos da pesquisa adotados na pesquisa e, posteriormente, os instrumentos de pesquisa: entrevistas narrativas, estudo bibliográfico e análise documental.

3.3 PARTICIPANTES/SUJEITOS DA PESQUISA

Inicialmente, o critério para a seleção dos sujeitos também ocorreu por meio de mediação de grupos de contatos e de indicação dos profissionais que trabalham com os Palikur, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação-SEED/AP, no próprio Núcleo de Educação Escolar Indígena dessa instituição e no SOMEI. Alguns contatos surgiram dessa rede e foram estabelecidos a partir da indicação de pessoas selecionadas, por estarem envolvidas permanentemente com os distintos sujeitos que compõem o campo da Educação Escolar Indígena do Amapá. De forma ampla, pode-se dizer que o critério inicial para a seleção de participantes seguiu a orientação de Rosa & Arnoldi, quando advertem que:

Essa primeira aproximação pode realizar-se tomando como intermediário algum responsável institucional ou líder natural do grupo. Dessa forma, evita-se abordar diretamente o indivíduo, sendo a ligação feita através de um canal social (ROSA & ARNOLDI, 2006, p. 218).

Acredita-se que os sujeitos desta pesquisa mostram uma relação simbiótica com a realidade indígena, já que todos trabalham por um longo tempo nessa realidade educacional indígena. A escolha ocorreu previamente com os 7 (sete) professores, a partir dos requisitos do perfil delineado do objeto de estudo: todos pertencentes do quadro efetivo de professores do estado e aprovados em processo seletivo para professores na Educação Indígena no Amapá e norte do Pará (não houve concurso público para o segmento investigado); que não fossem indígenas; ainda deveriam ter atuação/lotação no SOMEI/PALIKUR e atuar no segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da unidade pedagógica do núcleo de educação indígena – NEI, todos os professores foram das disciplinas da base comum curricular (matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências, artes, educação física).

É importante observar que as disciplinas da parte diversificada (cultura indígena e língua materna) são ministradas somente por professores indígenas do povo Palikur, que residem nas aldeias e torna-se difícil o contato direto para pesquisa com esses professores, já que seus processos de culturalidade ocorrem de forma permanente. No quadro a seguir, são apresentadas as características a serem elencadas no perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 17: Caracterização dos participantes da pesquisa (professores não indígenas)

Participantes PROFESSORES NÃO INDÍGENAS (todos apresentam graduação/licenciatura nas suas respectivas disciplinas)	Tempo Magistério Com o povo Palikur/Aldeia Kumenê	Experiência na Educação Indígena e Classes Multisseriadas	Formação Licenciatura Intercultural para atuação na EI, caso positivo, mencionar a instituição	Cursos/Estudos Línguas Indígenas Capacitação Indígena
1. Matemática	6 anos	Sim, 11 anos	Não tem	Não tem curso
2. Língua Portuguesa	14 anos	Sim, 24 anos	UNIFAP	X
3. História	18 anos	Sim, 24 anos	UVA	X
4. Geografia	11 anos	Sim, 17 anos	Não tem	Não tem curso
5. Ciências	5 anos	Sim, 09 anos	Não tem	Não tem curso
6. Educação Física	8 anos	Sim, 12 anos	Não tem	Não tem curso
7. Artes	+10 anos	Sim, 17 anos	Não tem	Não tem curso

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Vale destacar que os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados e serão representados por suas respectivas disciplinas como codinome, e foram informados e orientados sobre o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido- TCLE e assinaram de forma voluntária (Apêndice B), dando suas respectivas anuências como sujeitos da pesquisa (entrevista narrativas).

Dessa forma, o MFE enfatiza-se na tese como pauta a partir do fenômeno de pesquisa para com o diálogo (narrativas) entre o método, respeitando as cercanias epistêmicas e as categorias elencadas no estudo e podem contribuir criticamente para com o objeto de estudo e o aprofundamento da identidade étnica no currículo escolar indígena.

Portanto, no estudo, houve a compreensão sobre o que se faz na narrativa e sobre o como se faz, houve o que foi investigado, com as narrativas e há o que foi investigado sobre as narrativas em função do modo como são desenvolvidas “o que se faz”. Cabe explicitar um pouco sobre os sujeitos da pesquisa, do diário de campo realizado no NEI/SEED, que serviu para seleção dos professores e suas respectivas disciplinas e posterior entrevistas narrativas: 1.

Prof. Matemática, que atua, há 6 anos com o povo Palikur, apesar de não ter curso na área indígena, já tem uma vasta experiência com a educação indígena e ribeirinha, tem um projeto de lógica matemático que desenvolve a disciplina de Matemática básica na comunidade.

Na segunda narrativa, com a 2. Profa. Língua Portuguesa, viu-se que trabalha na educação indígena há 24 anos, e tem 14 anos de experiência diretamente com a população indígena Palikur, na comunidade Kumenê; é a única professora que fala um pouco a língua materna desse povo. Sua atuação como professora da disciplina de Língua Portuguesa nas aldeias indígenas do Oiapoque é reconhecida por seu trabalho com a produção de oficina de redação para alunos indígenas. Posteriormente em nosso momento de narrativa, que foi bem descontraído em sua residência em Macapá, conseguiu-se conversar com alguns alunos indígenas (Palikur e Karipuna) que estavam hospedados e estudando na casa da referida professora. Ela fez questão de mostrar seu planejamento de ensino e os projetos que utiliza na aldeia indígena Palikur.

Na sequência, o sujeito 3, professor de História, que ingressou na educação indígena em 1998 e passou a maior parte do tempo em Kumenê, foi o lugar também de sua entrevista narrativa, e importante citar que o professor cursou História na Universidade Vale do Acaraú – UVA. Ele mostrou durante a narrativa algumas de suas atividades de ensino e os projetos que desenvolve e que são vivenciadas pelos alunos na comunidade indígena.

A 4, Profa. Geografia, foi incisiva para que sua entrevista narrativa fosse realizada na escola indígena na aldeia Kumenê, onde trabalha há 11 anos. Observou-se que suas atividades de sala de aula envolvem a escola por meio de um projeto de educação ambiental de sua autoria, que a mesma desenvolve e se estende com as famílias dos alunos, junto com a comunidade.

5. Profa. Ciências trabalha na escola há 05 anos, é a professora com o menor tempo na comunidade Kumenê. Entretanto coordena as atividades da oficina do lixo, que é um projeto da escola, juntamente com os demais professores e a direção. Continuando com a 6. Professora Educação Física, trabalha por 08 anos na aldeia Kumenê e, tem atividades esportivas na escola e com a comunidade indígena na sua prática de ensino.

O 7. Professor de Artes, que tem produção de trabalhos e materiais construídos nas aulas, tem 10 anos de trabalho com a essa comunidade indígena. Posteriormente houve a entrevista em sua residência em Macapá, onde apresentou vários materiais e objetos da Arte Palikur usados em suas aulas.

Para Mattos (2001), entre as finalidades da fenomenologia, estão o estudo e a descrição dos povos, entre os elementos que poderão ser investigados estão: língua, raça, religião e manifestações materiais e imateriais. Os professores foram selecionados por desenvolverem

práticas pedagógicas com o povo Palikur; os professores não-indígenas ingressaram através do processo seletivo no SOMEI realizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). A seleção ocorreu por meio de análise curricular e entrevista, e os motivos que a levaram a atuar nas escolas indígenas foram: o interesse em conhecer outros povos, outras culturas e visões de mundo, além da gratificação para atuar no SOMEI.

Cabe mencionar, que os professores estão vinculados ao Núcleo de Educação Indígena (NEI) para desenvolver suas atividades docentes nas diferentes escolas indígenas. Geralmente esses professores não indígenas passam em média 50 dias em cada aldeia para ministrar a carga horária de sua disciplina. No caso, o ensino fundamental (1º ao 5º ano) tem a duração de 5 anos, está organizado em 10 etapas, duas etapas por ano e cada uma composta por 75 dias letivos, perfazendo 150 dias letivos por ano. De acordo com o quadro abaixo, tem-se a distribuição das disciplinas, carga horária, dias letivos do Ensino Fundamental II.

Tabela 4 – Matriz Curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do SOMEI.

DIAS LETIVOS ANUAIS		200		MÓDULO/AULA				50H			
DIAS LETIVOS SEMANAIS		06		HORAS ANUAIS		6º E 7º ANOS		933 H			
SEMANAS LETIVAS		40				8º E 9º ANOS		933 H			
	DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL/SÉRIE				C.H. ANUAL				TOTAL	
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º		
BASE COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	20	20	25	25	160	160	200	200	720	
	ARTES	10	10	10	10	80	80	80	80	320	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	10	10	10	10	80	80	80	80	320	
	TOTAL										1360
	MATEMÁTICA	20	20	20	20	160	160	160	160	640	
	CIÊNCIAS	15	15	15	15	120	120	120	120	480	
	TOTAL										1120
	HISTÓRIA	10	15	15	15	80	120	120	120	440	
	GEOGRAFIA	15	10	15	15	120	80	120	120	440	
	EDUC AÇÃO RELIGI	10	10	-	-	80	80	-	-	160	

	OSA(*)									
	TOTAL									1040
PARTEDIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA (**)	10	10	10	10	80	80	80	80	320
	CULTURA INDÍGENA	10	10	10	10	80	80	80	80	320
	LÍNGUA MATERNA	10	10	10	10	80	80	80	80	320
	TOTAL									960
	TOTAL GERAL	28	28	28	28	1120	1120	1120	1120	4480

Fonte: Núcleo de Educação Indígena/SEED, 2020.

A matriz tem duração de cada etapa, de 5 a 6 meses no total, com duração de 4 anos, organizado em 08 etapas, sendo duas por ano. Os alunos começam a frequentar a escola a partir dos seis anos de idade. A matriz curricular é composta pelas disciplinas: Língua Portuguesa, História e Geografia, Ciências, Artes, Matemática, Educação Física e Ensino Religioso. A referida matriz é alvo de críticas das comunidades indígenas do Estado do Amapá, em virtude de ser o modelo hegemônico da educação urbanocêntrica e não representar a culturalidade e etnicidade dos povos indígenas no currículo escolar.

As disciplinas são distribuídas por etapas, nessa matriz curricular que centraliza o conhecimento universal e não prioriza os saberes indígenas, já que saiu a disciplina Projetos que objetivava o conhecimento nas comunidades indígenas, e a disciplina Língua Materna migrou da Base Nacional Comum e foi para a Parte Diversificada, acarretando o prejuízo na aprendizagem da língua-mãe dos povos indígenas que não estão sendo priorizadas nesse modelo curricular. No caso da língua Palikur do tronco linguístico Aruak, o professor deve ser indígena, com formação em Licenciatura Intercultural na área de Humanas, promovido pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Em relação a avaliação da aprendizagem, a Sistemática de Avaliação, Recuperação e Progressão Parcial seguem o regulamento padronizado da zona urbana da Secretaria de Estado da Educação-SEED/AP, já que não existe uma específica para a Educação Escolar Indígena e toda a educação do Campo. Em relação ao calendário escolar, as escolas indígenas têm dificuldades para adotar o calendário civil brasileiro, em virtude das especificidades, é o caso da escola pesquisada na comunidade Kumenê do povo indígena Palikur, pois a programação

das atividades escolares não leva em consideração a organização social da aldeia (ALMEIDA, 2019).

Em virtude da pandemia (Coronavírus), o calendário letivo dos anos de 2020 e 2021 com todas atividades escolares ficaram suspensas no período de março de 2020 até abril de 2022, em toda a Educação Escolar Indígena no Estado do Amapá e norte do Pará. E somente a partir de maio de 2022 os respectivos professores conseguiram retornar com aulas presenciais nas escolas estaduais das aldeias indígenas. No caso, todos os alunos da rede pública estadual de educação indígena foram submetidos aos exames de reclassificação e progressão para que os estudantes indígenas não ficassem prejudicados em decorrência da suspensão das aulas no período de Pandemia do Covid-19.

Cabe relatar que se realizou a maioria das entrevistas narrativas na cidade de Macapá, onde residem os professores não-indígenas, e foram realizadas verbalmente. Foram utilizados como indicadores o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos professores. A gravação, segundo Ludke e André (1986, p. 37) “[...] tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda atenção ao entrevistado”. As observações que foram realizadas durante as visitas na aldeia conforme mencionado anteriormente, foram feitas nos espaços em que ocorreram as práticas pedagógicas: em alguns momentos na sala de aula, no alojamento dos professores e outros na aldeia (casas, rios, floresta, roça).

Por meio da observação, o pesquisador se aproxima mais do objeto de estudo, pois observa, *in loco*, as atividades cotidianas dos sujeitos e procura entender a sua visão de mundo, que se apresenta no significado atribuído à realidade que os cerca (TRIVIÑOS, 2011). A observação do ambiente natural da escola na aldeia Kumenê possibilitou uma aproximação do fenômeno de pesquisa que consiste na identidade étnica do povo Palikur na percepção dos professores não-indígenas em relação ao planejamento de suas aulas, de seus objetivos, os conteúdos e as metodologias para com a cultura desse povo indígena, bem como, a identificação de suas práticas pedagógicas na educação escolar indígena.

Para Heidegger (1927/1999), “A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão” (p. 204). Compreensão e interpretação, desse modo, andam juntas em direção a uma abertura do ser. Isto é o que se pode apreender das palavras de Heidegger (1927/1999): “Toda compreensão guarda em si a possibilidade de interpretação, isto é, de uma apropriação do que se compreende” (p. 218).

Essa concepção torna-se fundante para pesquisa com os povos indígenas, e a opção do pelo método fenomenológico justifica-se por compreender a cultura pela vivência concreta nela, ou seja, participar de seus cotidianos, [...] a ideia subjacente é que uma cultura só se faz inteligível pela participação do pesquisador em suas instituições. Não basta observar os fenômenos, não basta entrevistar as pessoas que participam, não basta conhecer os documentos materiais ou ideológicos de uma cultura, é preciso vivenciá-la (MALINOWSKI, 1986, p. 29).

A partir das narrativas em que houve uma interação com os professores durante as entrevistas, tornou-se marcante para conhecer suas histórias de vida, suas visões de mundo, concepções de educação; bem como, olhar a relação que mantém com as comunidades indígenas e os alunos dentro e fora da escola, como ensinam e aprendem no cotidiano na escola e nas aldeias.

Na fenomenologia empírica adotada na presente tese, os instrumentos representam fontes de informação que permitem gerar significações sobre o problema a ser investigado, de modo que são flexíveis, e do engajamento dos sujeitos no contexto social da situação investigada. Os instrumentos são compreendidos como “toda situação ou recurso que permite o outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa” (GASKELL, 2011, p. 42). A seguir apresenta-se o delineamento da metodologia que inclui as escolhas dos procedimentos que poderão elucidar as questões propostas da pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

a) Entrevistas Narrativas

Adotadas como instrumento na construção dos dados, as entrevistas narrativas permitiram o desvelamento do objeto de estudo, trazendo elementos para a análise do fenômeno investigado. A entrevista narrativa, em meio aos vários tipos de entrevista, entre as quais a semiestruturada é a mais comum, deu-se porque esse tipo de instrumento permite dar voz ao informante, em uma escuta ativa, empática e interessada em manter a interação com o entrevistado, mas sem intervenções diretivas que possam prejudicar a fala do sujeito (SCHÜTZE, 2011). Na concepção de Flick (2004, p. 109), as narrativas “[...] permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo”.

Em consonância com esse autor, Weller (2005), afirma que os atos de lembrar e narrar as experiências vividas sequencialmente oportunizam o acesso de forma natural às perspectivas particulares dos atores sociais. De acordo com Menezes (2016), esse tipo de entrevista foi apresentado inicialmente pelo sociólogo alemão Fritz Schütze como parte de sua teoria da pesquisa autobiográfica, e os preceitos desse instrumento de coleta de dados são discutidos e utilizados atualmente por pesquisadores do mundo inteiro, nas mais diversas áreas de conhecimento.

A ideia básica de Schütze (2011) é reconstruir tão diretamente quanto possível os acontecimentos sociais sob a perspectiva dos entrevistados (BAUER e GASKELL, 2008; WELLER, 2005, p. 5). Ele acrescenta que a entrevista narrativa foi criada com o intuito de compreender os contextos nos quais as biografias foram construídas e os elementos que produzem mudanças e impulsionam as ações dos portadores da biografia.

Amatuzzi (1996) aponta esquematicamente alguns passos norteadores da pesquisa e do método em pesquisa fenomenológica. Manzini (2004) também apresenta, de maneira mais diluída, o local e o papel da entrevista em pesquisa qualitativa. Esta seção destaca aspectos da elaboração lógica da pesquisa científica, vistos sob a ótica fenomenológica e orientados à pesquisa qualitativa. Primeiramente, é preciso destacar o papel da definição do objeto e do objetivo dentro do processo investigativo. Podemos entender que o estudo em tela, foi guiado.

Segundo Dale (1996, p. 310), a entrevista narrativa no método fenomenológico tem início a partir de uma questão que guiará o processo de coleta; ou seja, é uma questão norteadora e disparadora da narrativa. Para isso, no decorrer do relato, destaca-se a atenção ao conteúdo relatado por parte do pesquisador/entrevistador, direcionando a entrevista ao conteúdo buscado e para elucidar possíveis pontos obscuros durante a narrativa. Uma vez que por parte do entrevistado é de forma espontânea, possibilita o acesso primeiro às experiências e percepções do sujeito. Sendo assim, há não somente a liberdade da manifestação desse tipo de conteúdo subjetivo na entrevista, mas a própria intenção de que assim seja, para que se garanta o acesso fenomenológico pretendido.

Importante que, sobretudo, as narrativas trazem mais fortemente essa dimensão de desvendamento ou de revelação da pessoa, dando um sentido a sua experiência. No caso desta pesquisa, as entrevistas e as descrições das vivências e experiências dos professores não-indígenas sobre a identidade étnica do povo Palikur, e como encaminhavam sempre a histórias

de vida, porque a experiência contada se insere sempre em uma duração e a modifica, discutindo a questão da interpretação e da narrativa. E essa necessidade de contar é fundamentalmente um ato interpretativo, onde o indivíduo reflete sobre sua própria história e lhe dá um sentido.

Mas, no final, esse desconforto mostra-se em Berteaux (1979). Apesar dos inconvenientes da utilização do gravador, esses registros foram preciosos para o trabalho posterior de leitura e de interpretação dessas narrativas. As anotações feitas no diário de campo foram igualmente preciosas, sobretudo no que diz respeito à observação das experiências dos professores não-indígenas e pelas conversas que não foram gravadas revelou apenas uma questão a mais a ser resolvida nessa fricção e nesse diálogo “interculturais”. Em muitos momentos, a presença real e explícita do pesquisador facilitou o acesso a certas informações e a situações de enunciação de narrativas que não teriam aparecido de outro modo. Trata-se da dimensão subjetiva e pessoal, marcante nas narrativas contadas pelos professores que falam das suas experiências e de seus sentidos sociais.

Foi a singularidade de cada professor e um percurso individual e sua inscrição em um sentido social da experiência que permitiu uma compreensão do fenômeno da identidade étnica do povo Palikur, a qual não teria sido possível por uma abordagem restrita às instituições, entre as muitas histórias e a história comum a todos foi aqui tomado em seu sentido idêntico e subjetivo.

Dessa forma, a gravação e a transcrição foram feitas na íntegra das narrativas dos professores não indígenas, e tiveram como objetivo fundamental em que a leitura dos relatos no momento da análise, o esforço necessário para o relato do sujeito condiz com a caracterização do método desde a postura inicial do pesquisador/entrevistador para que esteja sempre atento no momento da entrevista, principalmente, ao relato do sujeito, testemunhando a experiência vivida do outro (PEZZELA, 2003, p. 113).

Ales Bello (2004) aborda a empatia/entropatia na relação entre os seres humanos, pois assim, reconhecendo no outro um outro eu (alter ego), “o outro se manifesta como outro semelhante a mim: semelhante, não idêntico” (ALES BELLO, 2004, p. 118); e como “modo no qual os sujeitos humanos se reconhecem reciprocamente tais, sujeitos e não objetos” (ALES BELLO, 2004, p. 44) manifesta-se a intersubjetividade e, conseqüentemente, o reconhecimento da vivência estranha. Simplesmente, “não se trata propriamente de uma identificação, mas da possibilidade de uma proximidade” (ALES BELLO, 2004, p. 119) no presente caso, a se destacar na relação entre o sujeito e o pesquisador, e pensando o estudo da identidade étnica do povo Palikur que proporcionou ao pesquisador desta tese uma suspensão do cotidiano para imersão na cosmologia indígena desse povo.

A consonância com tal modo de pensar a experiência e a narrativa como a sua expressão, levam-nos a eleger a narrativa como uma técnica metodológica apropriada aos estudos que se fundamentam nas ideias fenomenológicas, através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador e nesse sentido, a narrativa, como modalidade adotada na pesquisa fenomenológica, vai ao encontro de um pensamento filosófico que, acima de tudo, respalda e sustenta uma maneira de se fazer o saber científico (ALES BELLO, 2004, p. 114).

No entender de Heidegger (1999, p. 220), “o discurso é constitutivo da existência da presença, uma vez que perfaz a constituição existencial de sua abertura. A escuta e o silêncio pertencem à linguagem discursiva como possibilidades intrínsecas”. [...] O discurso é a articulação “significativa” da compreensibilidade do ser-no-mundo, a que pertence ao ser-com, e que já sempre se mantém num determinado modo de convivência ocupacional (HEIDEGGER, 1999). Mas significa, além de tudo, uma forma de existir com-o-outro; significa compartilhar o seu ser-com-o-outro.

Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, no que se refere aos depoimentos dos professores não-indígenas, estes foram gravados, transcritos e literatizados e foram submetidos à apreciação dos entrevistados, para que eles possam conferir a sua fidelidade à narrativa feita (ALES BELLO, 2004).

A seguir, os depoimentos são comentados e interpretados, a partir dos significados que se revelam na experiência narrada e como produto das reflexões feitas pelo pesquisador na sua trajetória de prática pedagógica e profissional, quanto as suas percepções da identidade étnica no currículo escolar do povo Palikur e ancoradas em uma ótica existencial da condição humana que estão colocadas nas narrativas dos professores não indígenas.

Assumir uma estratégia qualitativa do método fenomenológico, como a narrativa, significa, antes de tudo, que se adota a existência como um fio condutor teórico e filosófico, compreendida na experiência vivida dos professores não-indígenas. Pode-se compreender a experiência humana que representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem se constitui em uma subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência (FLICK, 2004).

A linguagem, por sua vez, é fluida, processual, semelhante e distinta de todos os outros, o que exclui a possibilidade de explicá-la por meio de verdades estáticas e aplicáveis a todos os outros seres. Dessa forma, a escolha da entrevista narrativa, portanto, considerou essa dimensão do mundo vivido, e que sinaliza com a possibilidade mais autêntica do método. “Essas regras

serviram de guia e orientação para narração e o objeto de estudo, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista e mantendo a disposição do sujeito investigado de contar uma história sobre acontecimentos importantes para com o tema” (BAUER e GASKELL, 2008, p. 68).

No método de pesquisa da fenomenologia empírica, adotou-se a especificidade da investigação por meio das entrevistas narrativas com base na questão gerativa: “Eu gostaria que você me contasse como você se tornou professor? Como foi sua trajetória até a Educação Indígena? Não é necessário que você tenha pressa. Tudo o que for importante para você acerca da sua trajetória profissional nesse nível de ensino”.

Isso permitiu ouvir de forma mais efetiva o que os professores não-indígenas traziam de conteúdos acerca daquilo que se estava pesquisando, haja vista concordar-se com o pensamento de Goodson (2013) de dar voz ao professor. Como se pode perceber em Flick (2004), Weller (2005) e Schütze (2011), esse tipo de entrevista se constitui como uma técnica adequada para a coleta de dados de história de vida. Além disso, baseado no que foi dito por Weller (2005), dessa forma, adota-se a orientação de que a narrativa, depois de propor uma questão gerativa, não é direcionada a respostas pontuais (SCHÜTZE, 1992b).

O primeiro contato com os professores foi feito por telefone, explicitando a natureza e o teor da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de construção de dados da tese. As entrevistas narrativas foram realizadas em datas e locais sugeridos pelos próprios professores, em respeito à própria pandemia sanitária. As entrevistas narrativas seguiram o quadro de orientação descrito por Schütze (1992). Para a marcação, sempre se recomendou aos professores que fosse um local da preferência deles, no caso, (02) professores não-indígenas foram entrevistados na Aldeia Kumenê (Oiapoque) e os demais na cidade de Macapá, ou seja, onde ficassem bastante à vontade para fazer os seus relatos de vida, bem como que a data e o horário fossem marcados de maneira que lhes fosse conveniente, a fim de que pudessem estar tranquilos, sem nenhuma preocupação. Antes do início da entrevista, era entregue o TCLE (APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Tese) para assinatura, e eram esclarecidas dúvidas que surgissem com a relação à participação na investigação de Doutorado.

b) Observação direta

A observação direta foi realizada em visitas programadas com NEI/SOMEI nos dois locais de pesquisa mencionados anteriormente, e as respectivas observações estão registradas

mediante um diário de campo. Os dados foram utilizados na análise dos resultados da pesquisa (APÊNDICE C – Roteiro de Observação direta).

c) Estudo bibliográfico/estado do conhecimento

Visando alicerçar a pesquisa investigativa apresentada no Capítulo 3 desta tese e o constante diálogo com os dados empíricos, desde a construção do “estado do conhecimento” até a apropriação no levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Curt Nimuendaju; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Plataforma Sucupira (CAPES), e a produção na Revista Brasileira de Educação (RBE) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), posteriormente, a **Revista Amazônida do PPG** da UFAM e Revista Currículo sem Fronteiras aqui elencados, ressalta-se que esse procedimento permitiu uma atividade metódica para análise e que cujo texto produzido, de revisão da literatura e argumentativo. “[...] sequenciam-se assuntos (há um enredo), sustentam-se controvérsias (quando existem), intercalam-se posicionamentos (quando necessário), extraem-se consequências (conclusivas ou implicativas), levantam-se indícios, hipóteses, etc”. (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 53).

O intuito foi familiarizar-se com os eixos pesquisados e a delimitação progressiva do foco de estudo (LUDKE; ANDRE, 1986), de forma a atender, de maneira coerente, aos elementos que se constituírem para responderem à tese. Esse momento é relevante, pois garante uma apreensão e análise de dados mais concentrada e produtiva, já que é assentada no que se tem avançado e no que é preciso progredir a despeito do objeto de pesquisa. O estudo ocorre por meio da consulta à literatura especializada, que pretendeu atestar que o problema proposto na tese somente poderia ser investigado a partir do levantamento do conhecimento/acervo cultural existente.

Chizzotti (2001, p. 33) observa que, para se chegar a uma pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla, é preciso que haja um constante diálogo entre teoria e objeto investigado: “[...] articulação criativa, na aplicação de conceitos; [...] além da humildade do pesquisador em reconhecer que todo conhecimento científico tem caráter aproximado, provisório, é vinculado à vida real e condicionado historicamente”. Pretendeu-se captar os múltiplos olhares sobre a organização curricular da educação indígena e suas práticas

pedagógicas em torno da identidade étnica, e foi percebida a escassez literária que tange a especificidade do objeto de estudo da tese.

Reitera-se o foco da pesquisa sobre identidade, currículo e práticas pedagógicas, sempre direcionada ao povo Palikur e, portanto, é possível afirmar que a identidade étnica desse povo deve ser reconhecida na educação escolar indígena e, conseqüentemente, no currículo, pois sua cultura faz parte dessa totalidade educacional e não se pode tratá-la de modo isolado. O estudo do fenômeno em sua gênese, sua espiritualidade, em seu movimento e de suas contradições direcionou a pesquisa para uma constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes do objeto pesquisado, possibilitando captar sua essência e seu movimento.

Logo, entende-se que a educação escolar indígena encontrou o alicerce metodológico, já que a pesquisa fenomenológica empírica exige uma constante revisitação e reconstrução da teoria, justamente porque esse enfoque parte da historicidade do fenômeno. E, por se tratar também de conhecimento cultural, histórico e relativo, cria-se uma nova cultura, com novos valores, uma nova ordem social, possibilitando-se um diálogo entre os objetos específicos desta pesquisa, referencial teórico, procedimentos metodológicos e os eixos teóricos da pesquisa.

A Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiram os princípios da educação escolar indígena. Entre eles está a interculturalidade, um desafio para os educadores, sejam eles indígenas ou não. Destaca-se a identificação étnica como um processo em construção permanente, em uma dinâmica que afirma ou nega pertencimentos, que recria e modifica significados, que denota propósitos e intencionalidades.

Esse processo está ancorado em condições históricas, econômicas, políticas concretas, e está marcado por relações de poder. Assim, é preciso estar advertido da natureza política da identidade, ela não tem um caráter, uma dimensão ou um aspecto político, mas é uma prática política (FREIRE, 2004, p. 38).

Dessa forma, o diálogo do estado do conhecimento com o problema e os objetivos, exigiu do método fenomenológico uma imersão no contexto, o qual se desenvolve baseado na prática pedagógica dos professores sobre a identidade étnica no currículo escolar indígena. Bogdan e Biklen (1994, p.48) afirmam que os investigadores qualitativos “[...] frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência”. Nesse bojo da educação para os povos indígenas, é um recorte da realidade dos ambientes escolares indígenas,

que ganham significado tanto na particularidade do momento histórico em que é concebida, como nas determinações universais que estão inseridos no contexto global.

Cabe identificar que o objeto de pesquisa em questão, identidade étnica indígena, coloca-se, assim, como uma categorização que resulta também da confrontação do poder: poder de impor uma visão de mundo, impor comportamentos e significados, impor domínio de territórios, impor controle dos meios de produção e o reconhecimento como um povo cultural e sujeitos de história (FREIRE, 2004).

d) Análise Documental

Considera-se o estudo sistemático dos documentos que ancoram os objetivos e o problema de pesquisa, em que prevalece o diálogo entre dados e teorias que se deu ao longo da tese para assegurar a essencialidade da fenomenologia. Em termos gerais, a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos. O método mais conhecido da análise documental é o método histórico, que consiste em estudar os documentos visando investigar os fatos sociais e suas relações com o tempo sociocultural-cronológico (RICHARDSON, 1999).

A partir desse enunciado, nesta tese, optou-se pela análise documental com relação às leis de abrangência nacional que têm ligação com o objeto de estudo. Nesse caso, o documento legal e normativo mais recente que trata dos direitos e das garantias da educação indígena é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica Resolução CNE/CEB 5/2012 (BRASIL, 2012). E colocar a pertinência da análise documental do Referencial Curricular Amapaense, Educação Infantil e Ensino Fundamental: Resolução nº 15/2019 (RCA, 2019), primordialmente a análise documental, buscou focar o caráter pedagógico e as áreas específicas da docência que sustentam o eixo empírico da pesquisa, de modo que a escolha se dá pela “análise de conteúdo”.

Talvez seja preciso explicitar a diferença entre as duas técnicas de pesquisa, mesmo com um próximo item detalhando a “análise de conteúdo”. A partir de Richardson (1999, p. 230), é possível inventariar as seguintes características que auxiliam na identificação e diferenciação desses dois processos investigativos: a análise documental trabalha sobre documentos.

A análise de conteúdo, sobre as mensagens, inclusive dos documentos; a análise documental é essencialmente temática; esta é apenas uma das técnicas utilizadas pela análise de conteúdo; o objetivo básico da análise documental é a determinação fiel dos fenômenos sociais; a análise de conteúdo visa manipular mensagens e testar indicadores

que permitam inferir sobre uma realidade diferente daquela da mensagem (SILVA, 2017, p. 35).

Observou-se no trabalho de análise dos documentos como fontes de pesquisa as advertências de Barros (2005): crítica da natureza e do contexto histórico da fonte documental, problematização dos atores sociais que participaram da escrita e mesmo dos que foram silenciados na aprovação do documento e processos de recontextualização do documento com o período histórico atual. A pesquisa dessa natureza, de base documental, deve, mais do que nunca, buscar capturar a essência do objeto para além da aparência de modo a não perder de vista que os significados atribuídos por qualquer pesquisador ao dado por ele analisado é permeado por contradições que são fruto da prática social, sob a qual a matéria estudada se faz presente, como pondera Silva (2017).

É pertinente também a conceituação de análise documental que Ludke e Andre (1986) apresentam e pela qual esta tese se orienta: representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. O caráter de pesquisa documental não exclui a necessidade de orientação teórica e metodológica com relação à compilação dos dados captados da realidade. Por isso, esta tese centrará seu percurso de inferência empírica tendo como sustentação a proposta que cerca o conjunto de técnicas denominado “análise de conteúdo” (BARDIN, 2002; MINAYO, 1994; RICHARDSON, 1999 e FRANCO, 2006).

Acerca do estudo de arquivos, Lüdke e André (1986, p. 38) destacam que o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado como uma técnica exploratória. A análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados, possibilitando ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Partindo das categorias de análise da pesquisa em tela, busca-se compreender a identidade étnica do povo indígena Palikur a partir da percepção dos professores não-indígenas que atuam nesse círculo educacional, comprovados pelos documentos investigados em comparação aos objetivos do estudo como forma de investigação processual educacional.

Cabe elencar aqui que alguns documentos concernentes à educação indígena não foram analisados em virtude de suas atualizações já estarem elencadas na Resolução e no Referencial Curricular Amapaense em análise. Vale ressaltar que novos documentos poderão ser agregados posteriormente a esta análise e ao trabalho empírico e às conclusões na produção da tese e

defesa. Do mesmo modo, isso se dá com outras temáticas inerentes às particularidades dimensionadas para o currículo escolar indígena e questões da pesquisa para compor o complexo campo de normatizações da etnicidade e da culturalidade sobre a educação escolar indígena.

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros e programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38).

Percebe-se, assim, que os documentos constituem fonte inestimável de retirada de evidências para fundamentar afirmações e declarações de outras fontes, tanto do recorte teórico, quanto de outras fontes de dados. Isso pode ser explicado devido ao fato de que os arquivos representam uma “fonte natural de informação que [...] Surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39). A partir desse contexto documental, entende-se melhor a praxiologia dos professores e favorece como mediador da realidade (APÊNDICE D – Roteiro para Análise documental).

3.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados construídos durante toda a investigação foi produzida por meio de teorizações progressivas em um processo interativo com a produção de dados, pois, de acordo com Triviños (1987, p. 34):

[...] em estudo qualitativo o jeito certo para analisar dados é fazê-lo simultaneamente com a coleta de dados. Sem dúvida, sem análise contínua os dados podem não ter foco. A coleta e a análise de dados acontecem simultaneamente dentro e fora do campo.

Os dados sistematizados partiram da definição de categorias de análise (práticas pedagógicas, identidade étnica e currículo escolar), que aqui serão consideradas *apriorísticas*¹⁴ por agruparem os principais temas relacionados à questão de pesquisa inicial.

¹⁴ As categorias utilizadas podem ser **apriorísticas** ou **não apriorísticas**: Se **apriorística**, o pesquisador de antemão já possui, segundo experiência prévia ou interesses, categorias pré-definidas. Geralmente de larga abrangência e que poderiam comportar subcategorias que emergissem do texto. O que permitiria ao pesquisador classificar diretamente suas unidades de análises dentro destas categorias preferenciais e a partir daí diversificá-las em subcategorias. No caso da escolha pela categorização **não apriorística**, essas emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao

...conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2002. p.42).

Dessa forma, foi possível promover uma leitura detalhada de todo o material transcrito para a identificação do conjunto de palavras que tenham sentido para a pesquisa, para a categorização. Primeiramente, será elaborado um roteiro prévio para auxiliar na pesquisa, conduzindo a entrevista com objetivos específicos e delimitados.

Dessa maneira, a análise de conteúdo tem como base a comunicação com a utilização de preceitos para analisar o conteúdo das falas (entrevistas narrativas) para que, posteriormente, sejam feitas as inferências, como afirma a referida autora: “O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2002, p. 39).

Pelas inferências, far-se-á o diálogo com o referencial teórico e com os conteúdos das mensagens oriundas das entrevistas narrativas. Para Triviños (2011, p. 36), “a inferência parte das informações que fornece o conteúdo da mensagem e das premissas oriundas dos dados coletados na comunicação”. O autor ressalta as classificações dos conceitos, a codificação e a categorização dos procedimentos para fazer uma análise clara de conteúdo.

A codificação, segundo Franco (2008, p. 34), “[...] é o processo através do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias e que permitam posteriormente a discussão precisa das características relevantes do conteúdo”. Já o procedimento de categorização é “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero” (BARDIN, 2002, p. 117).

As categorias abrangem uma variedade de temas de acordo com as aproximações entre si que, por meio da análise, expressam sentido e elaborações voltados para os objetivos da pesquisa, podendo ser classificadas em apriorísticas ou não apriorísticas. As primeiras são pré-definidas tendo como base o referencial teórico e a experiência do investigador, assim, o pesquisador faz a classificação das unidades de análise dentro destas categorias e, a partir daí, divide-as em subcategorias.

material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2002).

Por outro lado, as não apriorísticas emergem da análise dos dados construídos na pesquisa de campo. A codificação, que pode ser feita com sinais ou com outra espécie de símbolos, é fundamental para a organização do material produzido para, em seguida, ser classificado nas categorias e subcategorias.

O estudo elaborou as unidades de análise temáticas, oriundas de recortes do texto das entrevistas narrativas e das observações, de acordo com o problema e com os objetivos da pesquisa, assim como o referencial teórico adotado. A relevância da rigorosidade é destacada por Bardin (2002, p. 117):

No uso da análise de conteúdo para alcançar os objetivos e responder ao problema de pesquisa. Portanto, com o propósito de averiguar a significação dos dados coletados, a autora apresenta as etapas de desenvolvimento da técnica, sendo composta por: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase consistiu na leitura flutuante do *corpus* que foi analisado, no atual caso, as entrevistas narrativas transcritas. Posteriormente, organizou-se a leitura do material investigado, com a finalidade de identificar os aspectos importantes para a análise. “Na leitura flutuante toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações” (BARDIN, 2002, p. 118).

Após a conclusão da pré-análise, na segunda fase, realizou-se a codificação do material lido por meio dos recortes dos textos em unidades de registros, bem como a ordenação das informações em categorias temáticas. Os textos das entrevistas foram separados em parágrafos e frases para constituir as unidades de registros.

Em seguida, a categorização das divisões iniciais foi aglutinada de acordo com os temas comuns, dando origem às categorias intermediárias que também foram aglomeradas em função da ocorrência dos temas, resultando na classe final. A codificação para o agrupamento em categorias ou subcategorias foi feita utilizando o sistema alfanumérico. Na terceira fase, por fim, realizamos o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, na qual foram captados os conteúdos, os manifestos latentes do material coletado, que estão organizados em classes para estabelecer o diálogo com o referencial teórico adotado, que é importante que os resultados da análise de conteúdo devam refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos no conteúdo das comunicações (FRANCO, 2006, p. 45).

Dando continuidade, após o caminho da pesquisa, reitera-se necessário relatar, na próxima seção, a análise documental correspondente à Resolução CNE/CEB nº. 05/2012, de 22 de junho de 2012 e o Referencial Curricular Amapaense, Educação Infantil e Ensino Fundamental - RCA: Resolução nº 15/2019, selecionada para este estudo em virtude de suas

atualizações e as inferências na ligação com o objeto estudado e o diálogo com a temática a partir das reflexões extraídas no documento analisado.

3.6 O QUE RELATAM OS DOCUMENTOS LEGAIS E CURRICULARES INVESTIGADOS SOBRE A IDENTIDADE DOS POVOS INDÍGENAS

Frisa-se aqui que o estudo sistemático do documento ancorou-se na questão do problema de pesquisa que versa sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não-indígenas no currículo escolar do segundo segmento do ensino fundamental, que fortalece a identidade étnica do povo indígena Palikur. Para Ludke e André (1986), os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam, afirmações e declarações do pesquisador.

Dessa forma, primeiramente procurou-se evidenciar a dinâmica da legislação exposta, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, na Resolução CNE/CEB n. 05/2012 de 22 de junho de 2012. O diálogo entre dados e teorias ao longo dessa tese deu-se em vista de assegurar o movimento científico e objeto de estudo baseado no método fenomenológico empírico. Esta seção apresenta as primeiras impressões para compreender o processo e as determinações das práticas pedagógicas no currículo escolar indígena que fortalecem a cultura e, conseqüentemente, a identidade étnica dos povos indígenas, a partir do que está relatado no documento investigado.

Em termos gerais, a análise documental aqui proposta analisou o documento por meio dos eixos teóricos e os indicadores do objeto de estudo. E alerta que poderão surgir novos documentos a partir deste estudo, a depender das particularidades dimensionadas ao currículo escolar dos povos indígenas e às circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados com a apreensão do conteúdo do fenômeno estudado.

Apresenta-se no próximo quadro a estrutura da análise sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. A Resolução CNE/CEB nº. 05/2012 está relacionada com as categorias de análise deste estudo e investigadas nos documentos, de acordo com os eixos teóricos e indicadores do estudo em questão.

Quadro 19 – Dados sobre a Resolução CNE/CEB Nº5/2012.

CATEGORIAS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução CNE/CBE Nº 5, de 22 de junho de 2012
-------------------	---

DE ANÁLISE	Principais títulos e eixos teóricos	Indicadores do objeto de estudo
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	<p>Título I – Dos objetivos: Art. 2º II: Educação Escolar Indígena projeto orgânico, de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas especificidades dos processos educativos indígenas; III - assegurar que os princípios da especificidade, organização comunitária e da interculturalidade; IV - consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;</p> <p>Título II - Dos princípios da educação escolar indígena. Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas, pluralidade cultural, reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.</p> <p>Título IV do projeto político-pedagógico das escolas indígenas - § 4º suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena (grifo deste pesquisador).</p>	<p>Dessa forma pode-se considerar alguns indicadores na relação com o objeto desta pesquisa, tais como: projeto orgânico, pluralidade cultural, diferentes concepções pedagógicas e especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena. Cabe elencar que os povos indígenas são considerados como grupos étnicos diferenciados, com direito de expressarem-se em sua própria língua materna e com direito a uma educação apoiada nos processos próprios de aprendizagem, mas a uma necessidade de uma mudança paradigmática no modelo de escola e de prática pedagógica que ainda está apoiada em um modelo homogêneo de aprendizagem. Em decorrência das disposições constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece, nos artigos 78 e 79, o atendimento escolar às comunidades indígenas em suas especificidades em prol de uma educação indígena diferenciada e a partir de uma formação apropriada do professor e de uma diferenciação metodológica com base na cultura, nas diferenças (grifo deste pesquisador).</p>
IDENTIDADE ÉTNICA	<p>Título I - Dos objetivos: VII - especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;</p> <p>Título II - Dos princípios da educação escolar indígena Art. 3º I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;</p> <p>Título IV do projeto político-pedagógico das escolas indígenas § 1º os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, comunitária e territorialidade (grifo deste pesquisador).</p>	<p>Partindo do pressuposto que uma identidade étnica sempre é consequência das interações significativas com outros grupos. Ela se constrói na interação entre seus membros e outros grupos étnicos. Ela é relacional, observou-se a relação com a segunda categoria de análise da pesquisa – Identidade Étnica que conforme na investigação do documento Resolução CNE/CBE Nº 5/2012 temos os seguintes indicadores: bem viver dos povos indígenas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; grupos étnicos interculturalidade, bilinguismo, multilinguístico, especificidade, comunitária e territorialidade. As análises relativas a esses indicadores indicam em criar a escola indígena como um espaço de organização do grupo e comunidade. Esse esforço que consta na</p>

		Constituição de 1988 (artigos 210, 215, 231) que insere e fixa as bases de um novo modelo político afirmando-se na autonomia dos povos indígenas, garantia de suas tradições e uso da língua materna e formulação do projeto pedagógico, áreas de apoio e desenvolvimento escolar indígena (grifo deste pesquisador).
CURRÍCULO ESCOLAR	Seção I Dos currículos da Educação Escolar Indígena Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas , das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural , devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola § 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática. § 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, numa perspectiva interdisciplinar. § 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas (grifo deste pesquisador).	Importante pensar no currículo como a incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. (GOMES, 2008, p.30). A partir da terceira categoria de análise – Currículo Escolar apresentou-se alguns eixos da análise documental, por exemplo: o papel sociocultural da escola; modos de organização dos tempos e espaços da escola, identidades, perspectiva intercultural. Dessa forma o currículo escolar em face ao documento investigado evidenciou a necessidade de uma abordagem que discuta as relações interculturais, para conduzir a inclusão da temática indígena no currículo e a quem realmente interessa que essa abordagem ocorra da forma apresentada. A implementação da nova política indigenista e sua base de âmbito federal se projetam para que as secretarias estaduais e municipais possam investir seus novos empenhos na dinâmica das políticas educacionais indígenas. Um novo cenário de produções ligadas a essas leis e novas tendências pedagógicas emergem como demandas desta nova era e de seu caráter emancipatório (grifo deste pesquisador).

Fonte: Elaboração do autor.

No sentido de seguir com a análise da fonte de pesquisa, de revelar o caráter pragmático do texto legal da abordagem na Resolução CNE/CBE N° 05/2012, buscou-se relacionar com as categorias dessa pesquisa e seus objetivos, preconizando “as especificidades dos processos

educativos indígenas, considerando as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades”, afirmando seus propósitos em uma concepção pluriétnica (BRASIL, 2012).

Observa-se que os indicadores buscam investigar no documento em tela quais as contribuições que trazem para o fortalecimento da cultura e identidade dos povos indígenas, correspondendo ao objeto de estudo desta pesquisa. Partiu-se do pressuposto de Paulo Freire (2004, p. 71), ao salientar que:

Na **ação pedagógica junto com os indígenas é necessário ter sensibilidade histórica e cultural** para reconhecer e respeitar o movimento interno das culturas como também suas relações com a sociedade nacional. Numa perspectiva crítica, para que a ação pedagógica possa ser libertadora e não reproduza teorias colonizadoras que esmagam culturas (grifo nosso).

As análises relativas à categoria “práticas pedagógicas” consideram as iniciativas educacionais a partir da resolução estudada de que o debate, com relação à educação indígena, assuma esse novo modelo político para se afirmar a autonomia populacional, na garantia de suas tradições e uso da língua materna.

A observação dos documentos de segunda categoria mostrou a dimensão da importância de reafirmação das identidades étnicas, da valorização das línguas e das ciências dos povos indígenas. Nesse ponto analítico, instala-se o reconhecimento da diversidade sociocultural e da viabilidade de novas práticas pedagógicas interculturais no âmbito das manifestações indígenas, a introdução de novos decretos na orientação política indigenista, na garantia a na oferta de educação escolar bilíngue e intercultural.

Dessa forma, as bases de um sistema educacional para as escolas indígenas devem levar em consideração os próprios sujeitos do processo escolar, aqueles que elaboram, a partir das condições dadas, a rede de interações em que o étnico interfere na construção de significados. Busca-se uma base epistemológica que,

Refleta ao mesmo tempo a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gênero, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmação de identidades, valores, vivências, cultura. (ARROYO, 1996. p. 7)

A partir desse ponto de vista, a última categoria é tendenciosa para a discussão sobre a educação escolar indígena e o currículo adotado nessas instituições. É importante vincular os eixos teóricos encontrados no documento dessa fase, no que diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades na construção dos planejamentos

curriculares. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas pelo CNE em 1999, regulamentadas pela Resolução nº03/CNE/99, reafirmaram os aspectos de autonomia e diversidade, além de terem estipulado pontos sobre a escola indígena nos sistemas de ensino com o estabelecimento de normas e ordenamento jurídico próprios, autonomia pedagógica e curricular.

Um novo cenário de produções ligadas a essas leis e novas tendências pedagógicas emerge como demandas da atual era e de seu caráter emancipatório. Entre as ações notórias, cita-se a integração à política do MEC, que propõe viabilizações de demandas educacionais com estímulo à contratação de professores e funcionários indígenas indicados pelas comunidades, e proposta de formação do professor indígena. Foram definidos os princípios de autonomia e os objetivos da escola indígena, reafirmando-se as propostas de interculturalidade e de diversidade dessas escolas.

Dada a importância do objeto em estudo, após a exposição teórica da educação escolar indígena e seus pressupostos, assume-se que, para a identidade étnica, é imperativo que os povos indígenas do Amapá, e particularmente a historiografia do povo Palikur, seja ressaltada. Observa-se a relação com o problema e os objetivos da pesquisa por meio do diálogo com a identidade étnica, da cultura, dos saberes indígenas, e que ainda não se tornou uma preocupação da matriz curricular produzida nas práticas pedagógicas das escolas indígenas do Estado do Amapá.

3.6.1 Achados no Referencial Curricular Amapaense – RCA

Nesta seção será desenvolvida a análise documental do Referencial Curricular Amapaense, Educação Infantil e Ensino Fundamental: Resolução nº 15/2019 (RCA, 2019). Destaca-se que o estudo do documento se baseia a partir dos objetivos desta pesquisa, que visa compreender o currículo escolar da educação indígena e seu processo de elaboração, na implantação do Referencial Curricular Amapaense, e quais as contribuições para as práticas pedagógicas na educação indígena.

Dessa forma, busca-se compreender o desenvolvimento e as deliberações das práticas pedagógicas no Referencial Curricular Amapaense que fortalecem a cultura e, conseqüentemente, a identidade do povo indígena, a partir do que está relatado no documento investigado. Para esta análise, elencam-se características que contribuíram para sua construção,

pautadas em eixos teóricos e indicadores do objeto de estudo, os quais proporcionaram maior compreensão sobre o currículo escolar e práticas pedagógicas voltadas para a educação indígena, dados esses que serão expostos no quadro a seguir.

Quadro 20 – Dados sobre o RCA aprovado pela resolução nº 15/2019.

EIXOS TEÓRICOS	Referencial Curricular Amapaense, Educação Infantil e Ensino Fundamental: Resolução nº 15/2019.	
	Eixos Teóricos	Objeto de Estudo
CURRÍCULO ESCOLAR	<p>De acordo com (BRASIL, 1996). Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:</p> <p>I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com as crianças de zero a cinco anos.</p> <p>(BRASIL, 1996). Art. 79. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.</p> <p>§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:</p> <p>I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;</p> <p>II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;</p> <p>III - desenvolver currículos e programas específicos, neles</p>	<p>Pensar no currículo é pensar na inclusão da diversidade, onde o mesmo não deve ser entendido como um modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser visto como um direito.</p> <p>A concepção que se tem sobre o documento, é que o mesmo trata a Educação Indígena de forma sequencial, a partir do momento em que o mesmo põe objetivos de aprendizagem a serem alcançados por todas as comunidades indígenas, invalida as diferenças existentes entre eles, entre as escolas e aldeias indígenas, ou seja, nesse contexto de organização não respeita a identidade, a educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; suas línguas e cosmologias e seu tempo de aprendizagem.</p> <p>Ao problematizar a questão indígena, cabe indagar os textos sobre as identidades constituídas neste processo, que é, sempre, relacional. A reflexão de Silva (2000, p. 97) é oportuna neste sentido: O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social, ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. (...) É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (grifo deste pesquisador).</p> <p>Pode-se dissertar que a temática indígena, figurando como matéria de preocupação pedagógica e curricular, tem produzido mudanças significativas no plano político e legislativo. Particularmente na última década, surgiram novos princípios normativos, a exemplo das alterações feitas no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que asseguraram a abertura dos currículos escolares indígenas para a pluralidade de povos e culturas, não mais pautado no discurso celebratório, que exalta</p>

	<p>incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;</p> <p>IV -Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.</p> <p>No RCA o organizador curricular para a Educação Indígena vem copiando a mesma estrutura determinada na BNCC, no qual está estruturado por Campos de Experiências, com o elenco de experiências integradoras por faixa etária que se articulam com os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (RCA, 2019 p. 43 - grifo deste pesquisador).</p>	<p>apenas as particularidades, os exotismos e as “contribuições” trazidas por estes diferentes sujeitos. Tal alteração foi regulamentada pela Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, referendada pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, novamente o referido artigo da LDB é reformulado, agora pela Lei nº 11.645/2008, estabelecendo que: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” Esclarece a referida lei que “os conteúdos referentes à história e Educação, culturas indígenas e afro-brasileiras, relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008). Muitas questões podem surgir desse fato: é necessário formalizar em lei uma forma de abordagem e/ou um conteúdo curricular, tal como a cultura dos povos indígenas? Há pessoas com formação adequada para desenvolver tal conteúdo? Há suficiente literatura, capaz de munir educadores para uma adequada abordagem do assunto? Pode-se dizer que a inclusão de documentos normativos, não é, por si só, suficiente para que realmente as histórias e as memórias dos povos originários da América possam ser valorizadas (BONIN E BERGAMASCHI, 2012), visto que de que forma serão legitimados tais conteúdos nas escolas indígenas, embora represente um avanço importante, principalmente porque responde também a demandas expressas por movimentos indígenas de se repensar as formas como são abordadas, na escola, as identidades, histórias e culturas indígenas.</p>
<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</p>	<p>O trabalho pedagógico na educação infantil precisa ser flexível e atento para que a consciência do fazer pedagógico perceba a integralidade do desenvolvimento da criança. (RCA, 2019 p. 70). LDB, art. 31, Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural nas comunidades indígenas.</p>	<p>Na educação indígena, o aluno é um sujeito social de direitos, e as práticas pedagógicas devem estar articuladas para o pleno desenvolvimento dos mesmos, porém observou-se que o RCA não dar autonomia aos docentes na elaboração de seu planejamento, pois o mesmo vem direcionando o que o professor tem de ensinar aos alunos indígenas. Enquanto conceito de contribuir nas práticas pedagógicas a compreensão que temos sobre o RCA é que o mesmo vem reproduzindo a mesma oferta de parâmetros mínimos da educação precisando reforçar conteúdos que são necessários para a educação brasileira e por se tratar de um Referencial voltado para a educação indígena amapaense deve levar em consideração a cultura das aldeias e comunidades indígenas, os costumes, as crenças que pertencem a cada população indígena, para que de fato se torne significativo para a identidade étnica na educação indígena amapaense (grifo deste pesquisador).</p>

Fonte: Elaboração do Autor (2021).

Posteriormente a apresentação da análise sobre o Referencial Curricular Amapaense, percebe-se que o primado sobre a educação indígena para discutir as implicações de um currículo para essa modalidade de ensino precisa levar em consideração as especificidades da escola e a comunidade Indígena. Dessa forma, ele, precisa ser construído de forma colaborativa, com acompanhamento constante do processo de ensino para diagnosticar se esses campos de experiências propriamente ditos nos currículos estão prontos.

Sabe-se que, em cada contexto, a população indígena se organiza e se desenvolve de acordo com sua cosmologia. E, por isso, o currículo indígena é de vital importância e deve ser tratado com responsabilidade, visto que o desenvolvimento e valorização da cultura, línguas, tradições e crenças dos povos indígenas são o suporte para o processo de ensino- aprendizagem e a interação com o mundo.

Com isso, Barbosa (2006, p. 73) aponta que “[...] o currículo deve estar articulado às práticas culturais e ter significado para o grupo com o qual se trabalha, ou seja, quando pensar na elaboração do currículo para a educação indígena”. É necessário refletir a formação de um sujeito social e histórico, e pensar num ambiente que proporcione interação entre os diversos aspectos no processo de desenvolvimento desses sujeitos sociais, produtores de conhecimento, e saberes que devem ser construídos socialmente. De acordo com Freire (1998, p. 139), é de fundamental importância que se compreenda “[...] a leitura de mundo do educando”, ou seja, suas experiências e vivências na cultura que o pertence, no qual isto é revelado no seu cotidiano.

Nota-se, que as políticas públicas educacionais hegemônicas têm uma relação estreita com a proposta da BNCC, pois propõe competências para o mercado, flexibilização do controle estatal sobre a educação privada, individualização do ato pedagógico, avaliação tecnocrática para estimular a competição entre as instituições educacionais por meio de rankings, prêmios e castigos, educação compensatória elementar (ler, contar e escrever) para os chamados pobres (LEHER e MOTTA, 2012, p. 578).

Contudo, o RCA vem reproduzindo a mesma oferta de parâmetros mínimos denominadores da educação (linguagem, matemática e ciências), tais como o prescrito na Base Nacional Comum Curricular. Em síntese, o escopo para educação indígena não desenvolve conteúdos que são necessários para a etnicidade e diversidade, como, por exemplo, as questões de gênero, educação para relação raciais e culturais, entre outras.

E, por se tratar de um referencial voltado para a educação amapaense, deve levar em consideração a cultura do Estado, os costumes, as crenças que pertencem a diferentes contextos educacionais, no caso específico aqui abordado, a população indígena, para que de fato se torne significativo para a educação amapaense. A escola não se destina a ser um lugar reduzido para

preparar os educandos para as provas, mas sim para formar pessoas, formá-las para que saibam se localizar no mundo em que vivem, tornando-se serem críticos e pensantes, assim proporcionando autonomia intelectual e moral.

Diante do exposto, percebe-se que há uma contradição no conceito da BNCC e posteriormente no RCA, pois o sistema governamental propaga uma democratização na educação, sendo a educação um direito de todos, fundamentado no princípio da igualdade, porém percebe-se que o documento vem impor o que as escolas devem trabalhar no processo de ensino, impondo o que os educandos e professores devem aprender e ensinar.

A BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e os conteúdos de Norte a Sul, determinando o que as escolas devem ensinar e em que tempo. Em vários países onde esta política educacional foi implantada, inclusive nos Estados Unidos, não se observou melhoria nos níveis de educação. No entanto, floresceram tanto a indústria educacional quanto a privatização da educação. Tal medida, somada aos cortes nas bolsas das/os indígenas, quilombolas e pessoas de baixa renda, aos cortes nos recursos gerais das Universidades – em que as/os primeiras/os a serem atingidas/os são as/os estudantes das periferias das cidades e estudantes do campo – indicam um período de fechamento do acesso das classes trabalhadoras do campo e da cidade ao Ensino Superior (FONEC, 2018, p. 2).

Sendo assim, o referido documento de prescrição curricular não respeita a autonomia das escolas, não considera os interesses que os discentes trazem para a escola, ou seja, acaba ferindo a emancipação do projeto político pedagógico das escolas. Dessa forma, conclui-se que não existe uma base comum curricular, mas sim um currículo único.

Sobretudo a BNCC, e conseqüentemente o RCA, se limitam a um modelo de padronização tecnicista que não traz contribuições para os docentes que trabalham em comunidades específicas, em virtude de seu esvaziamento quando executado nas realidades dessas escolas e de seus alunos. O RCA tem o escopo universal conhecimentos específicos dos povos tradicionais da Amazônia não são valorizados. Conseqüentemente, o documento em análise está alheio da vivência do povo amapaense, em suma, as especificidades da educação quilombola, ribeirinha e principalmente indígena não estão assistidas no respectivo documento, já que não abordam questões sociais, culturais e o tratamento com o meio ambiente dessas especificidades educacionais não são trabalhados no ambiente escolar, visto que o nível educacional padrão é imposto nacionalmente, sem considerar as variações de cada realidade escolar. Dante disso, enquanto pesquisa, não se concorda com as competências e habilidades defendidas na BNCC e no RCA, pois cada indivíduo se desenvolve de maneira diferente; cada um tem seu modo e tempo de aprender, todos têm suas especificidades, as quais devem ser respeitadas. Barbosa e Quadros (2017, p. 56) consideram que:

Todos os sujeitos são impregnados de singularidades que as tipificam como seres extraordinários, imprevisíveis, com uma lógica inventiva e perspicaz – e que, por vezes, não compreendemos, por não conseguirmos deixar de lado o nosso adulto centrismo. Compreender as linguagens e as lógicas dessas pessoas é uma das capacidades mais belas e complexas que um educador pode construir. Todos são capazes de compreendê-las, mas poucos o fazem, pois isso exige ousadia, empatia e respeito.

Portanto, nas práticas docentes, devem ser consideradas as linguagens dos educandos e suas especificidades, dando-lhes oportunidade de se expressarem. Deve-se promover atividades pedagógicas interativas, atrativas e enriquecedoras que despertem nos estudantes o desenvolvimento de sua criatividade, afetividade e autonomia.

Analisando o RCA, que fundamentalmente tem-se mostrado uma proposta curricular tecnicista e eminentemente tradicional, vê-se que, por sua vez, ele não cumpre a sustentação curricular para atender a complexidade da cultura e etnossaberes indígenas do Estado, fundamentais para a construção identitária desses povos no contexto escolar. E o referido documento sedimenta uma padronização curricular nas suas práticas pedagógicas que impede a diversificação do currículo indígena para uma proposta intercultural. Na análise do RCA, percebe-se que, em relação ao currículo indígena, o mesmo deve ser construído a partir do chão da escola, com a participação dos sujeitos das comunidades indígenas. Ao invés disso, o documento é descontextualizado das práticas dos professores em aldeias indígenas e, por isso, deve ser construído de forma colaborativa, com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2015).

É sempre importante lembrar que na teoria tradicional o currículo era compreendido como um item burocrático e técnico, pois o foco estava em “como” ensinar e a preocupação centrada na produtividade. Mas esse conceito é desconstruído pelas teorias pós-críticas, o qual defendem a concepção de currículo não no foco de “como ensinar”, mas sim o “porquê” de se estar ensinando determinado conhecimento e não outro (MOREIRA, 1990, p. 39).

Ao se estruturar o planejamento, é preciso considerar alguns aspectos importantes, tais como ser sabedor de que a realidade familiar é diversificada, a cultura e a classe econômica são inúmeras, ter ciência dos níveis de aprendizagem de cada criança e como se embasar no RCA, se ele não apresenta uma sugestão eficiente, visto que não está considerando a regionalidade amapaense. Nos conteúdos para a educação indígena que o documento traz, já vem definido o que deve ser ensinado e o que deve ser absorvido pelos educandos nas instituições de ensino. Sendo assim, a prática pedagógica nas comunidades indígenas segue o modelo hegemônico em sala de aula.

Observa-se, na análise do RCA, que em nenhum momento ocorre uma compreensão e referência sobre as práticas pedagógicas na educação indígena. Ou seja, não constam no documento os parâmetros e diretrizes para embasar o contexto escolar indígena e, por se tratar de um documento regional, entende-se que ele não abrange a cultura dos povos indígenas do Amapá, visto que vem estruturando um currículo universal desenvolvido a partir da BNCC, estando distante da realidade do povo amapaense.

Na nossa região em estudo, ainda se encontram muitos modelos tradicionais de ensino e, para que esse cenário avance, entre outras ações importantes, todo o corpo docente precisa dar ênfase a sua formação continuada, com destaque aos estudos curriculares. Na concepção de Chimentão (2009), a formação continuada resulta da necessidade de transformação docente, visto que é por meio do constante aprimoramento que são possíveis o desenvolvimento profissional e a progressão na carreira. Para o autor, a formação continuada só se torna significativa a partir do aprimoramento do conhecimento em todo o contexto educacional, ou seja, na união da *práxis*.

Diante disto, parou-se para refletir sobre o Referencial Curricular Amapaense, que não traz um planejamento curricular e educacional pensado para a educação indígena. Conseqüentemente, há a falta de participação dos conselhos, especialistas e professores indígenas no processo de elaboração do próprio documento. São com essas indagações que se chegou à conclusão, após a análise documental do RCA, de que não houve uma discussão permanente para implantação do RCA com os professores da rede de ensino e nenhum planejamento participativo na gestão educacional da SEED, sendo o planejamento um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento de ações. Segundo Libâneo (1998, p.22), o planejamento tem grande importância por tratar-se de: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

É neste cenário educacional que domina a lógica capitalista excludente que determina o modelo homogêneo de formação de professores, e que o atual sistema de ensino, por meio da BNCC, estabelece as diretrizes da política liberal que aprofunda ainda mais o processo de desvalorização e exploração dos trabalhadores em educação. Enfatizando a padronização curricular, o conteudismo e a disciplinarização, propagam-se características de um processo supracitado de “neotecnicismo”. Essa formulação do autor é configurada em três elementos: responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, 2012, p. 383).

Estes aspectos estão a serviço da racionalidade técnica como ‘standards’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea.

Diante disso, o professor tornou-se objeto de políticas, ações e regulamentações, visto como uma variável de relação direta entre os resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações estandardizadas, na formação e no trabalho docente. Portanto, houve uma preocupação política para constituir marcos regulatório para modificar os parâmetros para a formação, para a atuação, para a profissionalização e para a carreira docente (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012). A Base Nacional Comum Curricular faz parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes Organismos Multilaterais.

Portanto, o documento normativo foi colocado de cima para baixo, sem planejar o ato de organização e das atividades de implantação do referencial, que tem o intuito de que sejam elaboradas e executadas de forma eficiente. A seguir, apresentam-se os três capítulos que dão sustentação teórica e possibilitaram a interpretação dos dados empíricos e as concepções metodológicas adotadas. A discussão do problema estrutura-se a partir dos seguintes eixos de teóricos: a identidade étnica, o currículo escolar e as práticas pedagógicas.

Dessa forma, na sequência, anuncia-se o quarto capítulo da tese: Eixos teóricos da pesquisa e suas dimensionalidades, que vislumbra a identidade étnica na sequência da pesquisa, com uma breve fundamentação dessa perspectiva, em uma linha da educação intercultural para os povos indígenas.

CAPÍTULO 4. EIXOS TEÓRICOS DA PESQUISA E SUAS DIMENSIONALIDADES

O estudo apresenta no quarto capítulo da tese os eixos teóricos da pesquisa (identidade étnica, currículo escolar e práticas pedagógicas) sendo desenvolvidas no contexto do objeto do estudo para produção da sustentação teórica necessária para alicerçar o método fenomenológico empírico (MFE), que implica o contexto abordado da identidade étnica à guisa de possibilitar a valorização e a potencialidade da cultura indígena no currículo escolar por meio de práticas pedagógicas dos professores não indígenas na comunidade Kumenê, como forma de construir relações com o outro (branco), e que proporcionem uma educação intercultural e inclusiva a partir das diferenças entre as culturas indígenas, e essas discussões, para se validada pelo MFE que assumem a mesma atitude, a qual reconhece que “(...) o sujeito só pode ter sentido em sua

relação com o objeto, e, de igual modo, o objeto pressupõe em si o fato de estar ligado à subjetividade” (Giorgi, 2008, p. 389). Então, segue o primeiro eixo da pesquisa.

4.1 IDENTIDADE ÉTNICA

Como foi acentuado na introdução dessa tese, a identidade étnica como categoria de análise da pesquisa em que existe um processo de identificação e diferenciação e, que marca pela conjunção de pluralidades mais ou menos coerentes quanto às identidades dos povos indígenas, a partir da sua vida coletiva e da cultura local. Enveredar pelos estudos sobre etnicidade e a constituição de povos étnicos (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998; BARTH, 1998, 2000, 2003; OLIVEIRA, 1976, 2006; CUNHA, 1992) têm nos possibilitado analisar as identidades étnicas dos povos indígenas no currículo escolar a partir das relações interétnicas em distintos contextos e, no caso dessa pesquisa, entre os indígenas Palikur, localizados no município do Oiapoque-AP.

Dessa forma, cabe fazer um esboço primeiramente sobre a concepção da etnicidade como forma de organização social baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998). “As etnicidades trazidas e construídas por imigrantes são situacionais e não identidades primordiais imutáveis, diversos momentos os imigrantes e seus descendentes podem abraçar tanto sua identidade de referência histórica, quanto à identidade do país de acolhida” (LESSER, 2001, p.34).

Entretanto, esse processo de construção dessas identidades híbridas não foi um processo fácil ou suave, e as tentativas de legislar ou impor a brasilidade nunca tiveram êxito na história das políticas identitárias no Brasil que instaura o campo de pesquisa designado pelo conceito de etnicidade, em que o estudo dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores sociais identificam-se e são identificados pelos outros na base da dicotomização nós/eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõem derivados de uma origem comum e realçados nas interações sociais (BARTH, 1997).

À medida que o processo de identificação pessoal ou grupal chega a estar mais condicionado pela sociedade envolvente do que pelas fontes originais dessas mesmas identidades e que um dos mais importantes postulados das teorias da etnicidade é que a identidade étnica nunca se define de maneira puramente endógena, pela transmissão da essência

e das qualidades étnicas por meio da herança. Ela é sempre e, inevitavelmente, um produto de atos significativos em relação a outros grupos (Barth, 1997; Poutignat & Streiff-Fenart, 1998).

Ela se constrói na relação entre a categorização pelos não-membros e a identificação com um grupo étnico particular. A identidade étnica é uma construção cultural que se realiza em um período histórico, onde grupos étnicos em situações reais se recriam constantemente. A etnicidade é sempre reinventada para fazer frente à realidade que muda (CONSTANTINO, 2000).

Esta cena mostra bem as proposições de Barth, e de que maneira a etnicidade ou que ela seja pensada como subjetiva ligada simbioticamente ao modo de vida e as formas de organização social e claramente o objeto desse estudo em que deve ser abordada, por ora o contexto da educação escolar para os indígenas que se iniciou com a colonização e a ocupação dos europeus e dos missionários jesuítas, em que era instituir uma educação baseada na catequização e a conversão religiosa e o uso da mão de obra indígena.

Em razão dessa disjunção de cultura e etnicidade, geralmente admite-se que o grau de enraizamento das identidades étnicas nas realidades culturais é altamente variável, e que toda cultura étnica é, em certa medida um remendo, ou seja, a etnicidade não é vazia de conteúdo cultural (BARTH, 1997).

A afirmação de Barth, (1997) traz à tona o ponto crucial da identidade étnica e dessa pesquisa de doutorado, já que esses trabalhos sobre etnicidade datam pela primeira vez em 1969, é um marco e uma referência fundamental para os estudos sobre etnicidade e permitiu um enorme avanço teórico na conceptualização dos grupos étnicos, substituindo as concepções substancialistas dos grupos e das situações interétnicas, por meio da análise crítica aos aspectos relacionais e dinâmicos da etnicidade em que o nós constrói-se em oposição aos eles. Barth é responsável pelo deslocamento de uma concepção rígida do grupo étnico por uma concepção flexível e dinâmica, para a qual as divisões étnicas devem estabelecer-se e reproduzir-se de modo permanente.

Como já advertiu Meliá (1979), mesmo com a continuidade do processo civilizatório de etnocídio dos povos indígenas, perpetrado ao longo dos últimos cinco séculos, as tradições culturais indígenas resistiram com diferentes modulações através de práticas religiosas ancestrais, informadas por suas sociocosmologias e ontologias, o que tem possibilitado, processos de reorganização étnica e de afirmação de identidades perante o estado brasileiro, nas últimas décadas do século passado, a exemplo dos indígenas Kiriri, localizados no Município

de Ribeira do Pombal, Banzaê e Quijingue, no estado da Bahia, como já apresentado por Côrtes (1996), Chates (2011), dentre outros.

No contexto atual, a educação escolar tem sido pensada e construída pelos povos indígenas como um instrumento de luta, de afirmação de identidade, de reelaboração cultural, portanto, uma escola que esteja a serviço dos próprios indígenas e de seus projetos de futuro, em contraposição a um modelo de escola que, ao longo de nossa história, tentou negar e assimilar os indígenas ao discurso e a um projeto de nação hegemônico e contrário aos povos indígenas.

Nesse sentido, o “ressurgimento” dos Kiriri, tupinambá, dentre outros, se constituiu a partir de um discurso que vai se afirmando com referências nos valores tradicionais indígenas, com a invenção dos sentidos de grupo cultural no decorrer dos processos históricos. Contemporaneamente, as agendas educativas nacionais foram moduladas por agenciamentos de diferentes alcances, (re)fazendo-se nas correlações de forças dos povos indígenas para com o Estado, sem que estes deixassem de lado sua relação com os demais extratos de povos do campo e das matas.

Junto a isso, perfilam-se e disputam-se outras discussões e possibilidades de constituição do modelo de educação para os povos indígenas no país a partir do surgimento das primeiras organizações de professores/as indígenas, as quais, de modo geral, valorizaram pautas como a busca pelo reconhecimento legal de experiências de educação alternativas ao modelo tradicional, culminando no modelo atual de educação escolar indígena específico, diferenciado e intercultural.

Assim, inicialmente devemos descrever o campo de saliência dessas identidades nas diversas situações de contato, assevera que esse caso de investigação sobre a identidade étnica indígena, cabe um breve percurso histórico de maneira geral na educação escolar indígena, em que as primeiras escolas, no Brasil, foram criadas em decorrência da chegada dos jesuítas, a ordem religiosa católica ligada ao movimento de Contrarreforma. Essa escolarização e catequese no século XVI, o ensino permanece estritamente ligado à Igreja durante o Período Colonial brasileiro até o século XVIII e, em virtude disso, estreitamente vinculado às formas e ao repertório da Europa (CHATES, 2011, p. 47)

A ordem jesuítica aqui permanece, inicialmente, durante dois séculos e se torna responsável pelo sistema educacional do Brasil Colônia (FONTERRADA, 2005). Outro elemento da educação colonizadora foi a segregação. Para isso criou-se todo um aparato escolar, composto pelos colégios e as escolas-internato. Por meio da força e do poder emanados pela metrópole, as crianças indígenas foram retiradas das aldeias e enclausuradas nos colégios

com o fato de se tornar mais fácil a missão de destruir suas identidades e subjetividades, pois os ameríndios não conceberam a escola como parte de seu cotidiano, sendo ela totalmente estranha à sua cultura.

Enclausurados, longe do contato com seus semelhantes, tornaram-se mais frágeis, o que facilitou o trabalho do colonizador. A razão principal da implantação dos colégios estava em mantê-los isolados dos seus semelhantes para favorecer a aprendizagem da cultura eurocêntrica, já que a educação imposta era totalmente descontextualizada da realidade em que viviam. Porém, “bastava que eles voltassem ao convívio com outros que, mesmo aqueles que eram batizados, retornavam aos seus costumes e crenças.” (HENRIQUES, 2015, p. 54).

Ainda a respeito desse assunto, tem-se a pertinente reflexão de Fanon (1979, p. 27):

Não se desorganiza uma sociedade, por mais primitiva que seja, com tal programa se não está decidido desde o início, isto é, desde a formulação mesma deste programa, a destruir todos os obstáculos encontrados no caminho. O colonizado que resolve cumprir este programa, torna-se o motor que o impulsiona, está preparado sempre para a violência [...].

A homogeneização dos povos indígenas foi outro artifício para a destruição dos obstáculos encontrados no caminho dos colonizadores. A diversidade étnica foi ignorada e os indígenas concebidos como um só povo que deveria ser extinto ou assimilado. Para isso, a educação colonizadora contribuiu como um aparato político e pedagógico que tinha como finalidade a extinção de suas línguas e a negação de suas culturas, bem como a aprendizagem da língua e da cultura europeias obrigatória a todo o continente dominado pelo europeu (GROSFOGUEL, 2008).

Esse processo foi intenso no estado colonial português e motivado no intuito de destruir a identidade dos grupos indígenas. Dentre as estratégias utilizadas inicialmente destacam-se: a alfabetização das crianças (ensinar a ler, escrever e contar - cálculos matemáticos) e o ensino da doutrina cristã, que ocorriam nas missões volantes; as casas para a doutrina dos indígenas não batizados e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e indígenas batizados e onde “[...] a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores (índios convertidos ao cristianismo) que ajudavam os jesuítas na conversão de outros índios.” (RIBEIRO, 1984, p. 127).

De acordo com Klein (2016), essas primeiras instituições escolares em solo brasileiro eram as escolas de ler, escrever, contar e cantar, escolas nas quais os jesuítas concentraram os seus esforços educativos nas crianças indígenas – curumins que demonstravam sensibilidade e

apreço pela dança, pelo teatro, pela música e pelo canto; crianças mestiças e crianças portuguesas. Com a saída dos jesuítas da Colônia brasileira, outras ordens religiosas, como franciscanos, carmelitas, mercedários e beneditinos foram assumindo a direção de colégios e escolas. Isso nos remete a Nóvoa (1992, p. 67),

O qual revela a importância de diversos grupos sociais leigos ou religiosos jesuítas e oratorianos, que dedicaram cada vez mais tempo e energia ao trabalho docente a partir do século XVI e, posteriormente, contribuíram para a construção do corpo de saberes e técnicas e do conjunto de normas e de valores específicos da docência.

Neste período, a educação escolar ignorava totalmente os saberes dos povos originários, a cosmogonia indígena foi praticamente aniquilada, como algo irracional, dando lugar a ciência europeia que se caracterizava pela transmissão de informações tidas como verdades absolutas e inquestionáveis, ou seja, utilizava-se a educação como estratégia de dominação, abdicção e submissão, buscando convencer os ‘invadidos’ da sua inferioridade.

Para Freire (2014, p.28), “[...] uma das características do processo de dominação colonialista, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado”. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado.

É recente na história desse povo de cultura ancestral, no entanto, sabe-se que antes do contato com o europeu, já existia uma educação indígena; os conhecimentos eram transmitidos oralmente, através de histórias e rituais. Esse processo educativo se perpetuou em muitas aldeias apesar das interferências externas e das políticas adotadas do Estado (FREIRE, 2014, p. 57).

Assim, procura-se constatar por essa historiografia da educação escolar indígena perante seu processo de sobrevivência/resistência que suas identidades essas se tornaram fatores preponderantes na existência humana, e que sedimentada pela noção de etnicidade, que de maneira mais geral de colocar e atestar a existência de cada povo indígena e étnico como problemática, ou seja, em colocar como problemática a consubstancialidade de uma entidade social e de uma cultura pela qual define-se habitualmente um povo étnico, cabendo uma teorização da etnicidade, em que não significa um pluralismo étnico como modelo de organização sociopolítica, mas examinar as modalidades dos povos étnicos (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

Segundo as quais essa visão de mundo étnica e tornada pertinente pelo povo específico e seus sujeitos e aqui interessa o povo indígena Palikur para o aprofundamento do respectivo

objeto de estudo da tese e suas associações da identidade étnica como suporte de cultura, e as formas de interação como a identidade social.

Do mesmo modo, é interessante uma visão profunda da identidade social e a etnicidade que a partir de autores como Tajfel (1981) considera que o comportamento social pode ser entendido a partir de um continuum de um lado estaria o nível puramente interpessoal, referindo qualquer encontro entre duas ou mais pessoas em que a interação é determinada pelas relações pessoais e pelas características pessoais respectivas e, de outro lado, o nível puramente intergrupais, em que todo o comportamento de dois ou mais indivíduos é determinado pela pertença a grupos diferentes.

Problematiza-se que o nível interpessoal se relaciona à interação entre dois ou mais indivíduos derivada de suas características individuais ou relações pessoais, não sofrendo efeito da pertença grupal. (Tajfel, 1981, p. 291).

A categorização social pode ser entendida como um sistema de orientação que ajuda a criar e a definir o lugar do indivíduo na sociedade, ou seja, uma representação cognitiva da estrutura social colocada a partir de grupos ou categorias, portanto, um elemento que desempenha o papel de definir em termos mais gerais o autorreconhecimento do indivíduo. O nível intergrupais corresponde à interação entre indivíduos ou grupos inteiramente influenciada pela pertença grupal, não sendo afetada pelas características individuais ou relações pessoais. Apesar desta conceitualização dicotômica acerca do processo de relações intergrupais, é importante ressaltar que não é provável que esse processo ocorra a partir de um dos níveis isolados na realidade, sobretudo, o interpessoal.

Cabecinhas (2002a, p. 69) acrescenta que, “em relação a este continuum, as condições que determinam a adoção de formas de comportamento social que estejam mais próximas de um extremo ou de outro”. Por exemplo, as condições que circundam o conflito intergrupais. Quanto mais intenso é um conflito, maior será a probabilidade de que os membros dos grupos se comportem afetados por suas pertenças grupais, mais do que afetados por suas características individuais ou relações interpessoais.

Para Tajfel (1981) e Moscovici (1985), a posição de um indivíduo, no contínuo da estrutura de crença mobilidade social versus mudança social, é um determinante poderoso tanto para a base interpessoal quanto para a intergrupais do comportamento social. Entretanto, um conflito institucionalizado ou explicitamente de interesses intergrupais, não é suficiente para explicar as diversas situações em que o comportamento dos indivíduos de grupos distintos se aproxima do extremo intergrupais. Contudo, diferenciação intergrupais não é um simples produto de um conflito de interesses, mas emerge da necessidade principal de atribuir significado ao status intergrupais, de forma a fortalecer a identidade social, aumentando as diferenças entre os grupos ou criando diferenças que, de fato, não existem (Álvaro e Garrido, 2003, p. 59).

Em acréscimo, Tajfel (1981) coloca o extremo interpessoal como incoerente, quando pensado isoladamente, pois parece improvável, no contexto de interação entre duas pessoas, que essas não sejam afetadas por suas pertencas mútuas numa variedade de categorias sociais a partir das quais expectativas são construídas em relação as suas características e ações. Sendo o outro extremo, o comportamento puramente intergrupo, empiricamente menos arbitrário. Como exemplo, o autor cita uma tripulação da força aérea que bombardeia um alvo de população inimiga. Neste caso, o comportamento intergrupo parece conduzir a ação, no entanto, não é provável que aspectos do extremo interpessoal também não estejam presentes (MARVAKIS, 2015).

Entendendo que para Tajfel (1981, p. 293), “[...] a base dessas distinções entre comportamento interpessoal ou intergrupar, consiste em que no primeiro caso, os indivíduos agem enquanto indivíduos e, no segundo caso, os indivíduos interagem segundo suas pertencas de grupo”. Assim, a condição básica para o aparecimento de comportamentos extremos intergrupo é a crença de que as fronteiras sociais relevantes entre os grupos são imutáveis, sejam quais forem as razões é impossível que os indivíduos de um grupo se movam para outro grupo.

Neste caso, pode-se entender que o estudo da identidade no contexto da pesquisa com as populações indígenas, deve destacar que esses povos tiveram a negação de suas diversidades culturais, suas formas de produção do conhecimento e seus comportamentos grupais, e a destruição do seu universo simbólico (Almeida, 2019, p. 33), “os padrões de comportamentos foram impostos de grupos externos, onde a diferenciação intergrupar foi rejeitada é sobreposta pelo modelo hegemônico, desfavorecendo e invisibilizando a identidade social desses povos indígenas, levando a inculcação de outras culturas”.

Conforme também explica Silva (2011), como parte de um processo de produção simbólica e discursiva, pode-se dizer que a identidade e a diferença constituem uma relação social atrelada a relações de poder e resultante, portanto, de disputas sobre quem tem o poder de narrar a identidade e marcar a diferença. Nesse terreno de disputas, nada é inocente, e o processo de afirmar a identidade e traduzir a diferenciação implica a presença produtiva do poder em estratégias como incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar, normalizar.

Então, cabe que para esse modelo, a pertença a uma categoria específica se torna cognitivamente predominante na auto-percepção, guiando a percepção como um todo e o comportamento das pessoas. Do mesmo modo, a condição básica para o comportamento puramente interpessoal de indivíduos que se incluem em grupos distintos, é a crença de que as mesmas fronteiras intergrupais relevantes são flexíveis, mas que há grandes dificuldades que impedem a mobilidade social de indivíduos de um grupo para o outro (TAJFEL, 1981).

Desta forma, Tajfel (1981) enumera quatro atributos psicológicos sociais que determinarão possíveis formas de comportamento social: (1) o consenso entre os grupos envolvidos de que os critérios de estratificação são tão legítimos como estáveis (impossíveis de se alterar); (2) o consenso de que os critérios não são legítimos nem impossíveis de se alterar; (3) o consenso de que os critérios são ilegítimos, mas imutáveis por conta, por exemplo, de grandes diferenças de poder entre os grupos; (4) o consenso de que os critérios são legítimos, mas instáveis (possíveis de se alterar). A combinação de ilegitimidade com instabilidade é capaz de incitar tentativas de mudança do status quo intergrupais, ou de resistência a tais mudanças por parte dos grupos que se sentem ameaçados por tais mudanças, ou seja, a transposição da linha divisória de um conflito latente para um conflito extremo e explícito pode ser o resultado desta combinação.

De qualquer forma, a percepção de ilegitimidade ou de instabilidade de estratificações intergrupais por si, pode também gerar tentativas de mudar a situação intergrupais que podem culminar em resultados sistematicamente semelhantes aos resultados prováveis dos dois critérios em conjunto. É neste sentido que Tajfel apresenta um continuum entre mobilidade social e conseqüentemente a identidade social, em que a mobilidade social define uma estruturação subjetiva de um sistema social cujo pressuposto está na flexibilidade e permeabilidade do sistema que permite um movimento inteiramente livre de um grupo para o outro.

Para Rodrigues (1998) aponta que o fator que pode determinar as formas de agir de membros de grupos desfavorecidos frente à desigualdade, é a sua percepção da estrutura intergrupais, caso seja percebida como ilegítima ou instável, pode contribuir para a consciência de alternativas de mudança à estrutura intergrupais existente, o que levará a uma diversidade de respostas coletivas para melhorar a posição do grupo.

Em resumo, a pertença grupal associada às normas do grupo em função da comparação social são os elementos que em conjunto determinam o julgamento e o comportamento social das pessoas. Muito embora Tajfel e Turner (1979) tenham enfatizado que o modelo da identidade social leva em conta a realidade social e os aspectos dela resultantes, posto que argumentam que as variáveis psicossociais são derivadas de processos econômicos, políticos e sociais. Para a teoria da auto-categorização, as pessoas representam os grupos sociais em termos de protótipos, entendendo estes como a representação subjetiva dos atributos definidores que são ativamente construídos e dependentes do contexto (Turner & Reynolds, 2011).

Reitera que a teoria da identidade social e a teoria da auto-categorização, muito embora tenham recebido críticas, permanecem sendo perspectivas de grande relevância no estudo dos

processos grupais. Particularmente dada suas contribuições substanciais para a compreensão do comportamento social e dos fenômenos pertinentes às relações intergrupais. Como defendem Scandroglio e seus colegas (2008), “esta perspectiva pode ser especialmente pertinente ao oferecer um marco que conceitualiza as categorias sociais não como elementos estáticos ou performados vinculados à mente dos sujeitos, mas sim como emergentes que se constroem no momento da interação.” (p. 87).

Nesta linha de pensamento, enfatizou a necessidade do estudo da identidade étnica para uma melhor compreensão dos fenômenos ligados aos povos indígenas, como seus processos grupais, sociais, culturais e fortalecimento de sua identidade social, assegurando aos indígenas o direito de sua organização social e de uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Isto ocasionou uma mudança conceitual aos direitos culturais e educacionais dos povos indígenas, implica em dizer que, estes são portadores de direitos conformadores de sua cidadania no contexto da sociedade brasileira. E ainda, esses direitos foram conquistados na luta impulsionadoras pelo respeito às suas identidades étnicas e à autodeterminação na condução de seus destinos, apesar dos grandes desafios para dar efetividade a esses direitos (SILVA, 2002). Assim, deve-se assinalar o campo étnico como;

Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas etc. que são ou foram etnias nações. (MUNANGA, 2003, p.7)

O contexto educacional brasileiro é historicamente marcado por uma monocultura dominante europeia, com raízes etnocêntricas que deixaram reflexos na cultura escolar desde a modernidade até na pós-modernidade. Prioritariamente, quanto à concepção de identidade e de reconhecimento da diferenciação étnico-cultural, não foi considerado o amplo e complexo os campos dos processos identitários de outras culturas nesse contexto.

A identificação étnica é, assim, um processo em construção permanente, uma dinâmica que afirma ou nega pertencimentos que recria e modifica significados, denota propósitos e intencionalidades. Em Rodriguez (1998. p.5), a identidade nos currículos escolares foi trabalhada de maneira monolítica e homogênea, como algo dado e acabado, suscetível de ser transmitido.

Por intermédio da educação e do currículo tradicionais, foram negados os saberes críticos nas formas de organização social, política, econômica e religiosa, sendo internalizadas as do colonizador. Essa negação fez com que os primeiros habitantes brasileiros perdessem suas identidades, tornando-se fracos, inseguros e mais dóceis para a dominação. Vale ressaltar Paulo Freire (1998, p. 87),

A identidade cultural e étnica como ponto fundamental a ser considerado na prática educativa que leve à independência, e por afirmar a dimensão política da educação em que a assunção ou a não identidade no contexto está em volta nessa dimensão política. Esse processo está ancorado em condições históricas, econômicas e políticas concretas, marcado por relações de poder.

Assim, é preciso estar advertido da natureza política da identidade: “Ela não tem um caráter, uma dimensão ou um aspecto político, mas ela é uma prática política” (FREIRE, 2004, p. 37).

Nessa perspectiva, a nacionalidade é dada, deve-se ser transmitida. O ser brasileiro significa algo monolítico, sem diferenças entre regiões e grupos étnicos. Eric J. Hobsbawm (1990) também realça essa perspectiva, ele enfatiza que com os nacionalismos étnicos institucionalizou-se uma língua em detrimento de outras, criando-se centros de identificação básica para a nacionalidade, inventando formas de adesão e de exclusão.

Em relação às diversas etnias, construiu-se uma representação que melhor correspondesse à edificação do projeto nacional, com fortes reflexos para o processo escolar. De acordo com (BRASIL, 1988) os indígenas são considerados sujeitos de direitos, sobretudo territoriais, e o reconhecimento a esses povos do direito de manter sua própria cultura.

Dessa forma, assim como sua maior visibilidade em lutas pela garantia desses direitos, tiraram esses grupos dos bastidores da história, garantindo-lhes um “lugar no palco”, despertando o interesse dos historiadores e de outros pesquisadores que passaram a percebê-los como sujeitos ativos dos processos históricos, possibilitando novos entendimentos das ações dos grupos indígenas nos processos em que estavam envolvidos (FAUSTINO, 2006, p.84).

Pode-se aceitar algumas visões teóricas para entender o modo como a cultura dos povos indígenas é percebida e como esses grupos são identificados. Para Canclini, discutindo o conceito de hibridação cultural,

[...] quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram, [...] falar das identidades como se se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação. (2008, p. 23).

Nesse sentido, Almeida chama a atenção para o necessário entendimento das “[...] identidades como construções fluídas e cambiáveis que se constroem por meio de complexos processos de apropriações e ressignificações culturais nas experiências entre grupos e indivíduos que interagem” (2010, p. 24),

Para corroborar nesses termos, não é possível pensar a identidade fora das relações de poder político. A constituição e a assunção de uma identidade é um ato político, é um exercício e um ato de poder. Assim, é preciso estar advertido que existem forças que trabalham contra esta assunção e em favor de sua negação. Paulo Freire (1982, p. 42) afirma “A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode ser da virgem do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção”.

No que concerne à identidade étnica, para Poutgnat (1998) ela é construída e constituída de uma relação dialética entre a autodefinição dos membros e a definição dos outros grupos. Segundo o autor, as autoatribuições e as atribuições dos outros não podem ser separadas porque estão em uma relação de contraste dialético. Um grupo não pode ignorar o modo pelo qual os não membros o categorizam, como se relacionam e interagem entre si.

Barth (1998) expressa o sentido político e as relações de forças entre as identidades étnicas ao reconhecer injustiças e desigualdades: um grupo pode controlar os meios de produção de outro grupo, exercer o domínio territorial, impor significados, sendo que o extremo é a situação de colonização em que se usa o aparato repressor sobre uma identidade para a sua negação.

A reflexão aqui objetiva-se sobre a educação intercultural ter expressão no cerne das temáticas ligadas à diversidade étnico-cultural e à valorização da alteridade que amplamente assemelham-se às propostas dessa pesquisa. Os pontos em questão aparecem na discussão sobre a necessidade do fortalecimento da identidade étnica através da prática educativa, visto que o ser étnico está projetado nas práticas sociais, históricas e culturais. O entendimento de que a apropriação de um elemento originariamente não indígena, que é a escola e configura-se na sua prática educativa, e vai sendo tornada parte da cosmologia indígena, ou seja, domesticada por este povo (CHATES, 2011).

Assim, entre os povos indígenas, a reflexão e o enfoque sobre a educação intercultural ocorrem no contexto dos movimentos em torno do reconhecimento e valorização de suas identidades étnicas, de suas autonomias e de seus direitos. Rodriguez (1998, p.29) define a

compreensão intercultural como o "desenvolvimento de um processo ativo de comunicação e interação entre as culturas para seu enriquecimento mútuo".

Partimos do pressuposto de que os povos indígenas sempre tiveram relações sociais e interculturais com a sociedade nacional, permeadas por grande conflito e imposições também no que se refere ao contexto escolar. A construção de uma identidade supõe sempre a alteridade, permitindo autodescrever-se dentro de um grupo que lhe dá referências para a ação, permitindo entender a realidade mediada pela diferenciação.

Primeiramente para assegurar uma educação verdadeiramente indígena deve ser objetivada a conquista e afirmação das identidades dos povos indígenas em que consiste compreender que existem hoje mais de 3 mil escolas em territórios indígenas no Brasil, em que a fala sobre o desenvolvimento de programas para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas significou um avanço nas políticas educacionais brasileiras. (BRASIL, 1996).

Mas ainda, perdura-se a imposição de um currículo único que ignora as condições e especificidades da educação indígena. Os processos de aprendizagem são próprios e específicos e estão ligados ao fazer diário: organização social, trabalho, lazer, festas, danças, ritos e mitos. "A Educação Indígena tem que estar referenciada no território, na língua e na cultura" (MELIÁ, 1979).

O estudo apresentado tem seu objeto centrado no entendimento de que a identidade étnica é um processo social e relacional que é preponderantemente construído na prática educacional. Em relação aos povos indígenas, deve-se assegurar uma educação própria e digna, que valorize e potencialize a identidade de cada aldeia. "Esta faz parte do fazer diário das comunidades indígenas nas quais os conhecimentos, filosofias e ciências foram construídos ao longo de milênios, com alto grau de criatividade e sensibilidade de seus membros" (CLEDES, 2006, p. 76). Por isso a importância do enfoque intercultural, os indígenas consideram o processo histórico das interações, mas propõem que as relações com a sociedade nacional sejam repensadas para que haja uma mudança nas interações.

4.1.1 Os Povos Indígenas do Amapá

Os povos indígenas do Brasil, na colonização calcula-se que, no início do século XVI, época da chegada dos primeiros portugueses, a população indígena girava em torno de 5 milhões de pessoas, aproximadamente mais de 2 mil povos cada um com sua cosmologia e

organização, no território onde hoje se encontram os limites do Brasil. Tassinari, (2008, p. 34) “Na década de 1960, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão oficial do governo federal, estimou essa população em menos de 100 mil pessoas”. Os dados mostram uma realidade inegável: houve um violento processo que por pouco não fez os indígenas desaparecerem do mapa (FERREIRA, 2001).

Desde os primeiros contatos, as relações entre Estado, colonizadores e povos nativos resultaram em inúmeros conflitos, que não raro produziram extermínio, articulando expropriação de terras, confinamento e matanças sistemáticas. Sob a força da espada ou contaminadas por doenças, diversas sociedades, culturas, línguas e religiões que aqui existiam há centenas de milhares de anos foram completamente dizimadas (FAUSTINO, 2006).

A violência utilizada para colonizar o território brasileiro foi a base para garantir os ciclos econômicos de extração de recursos naturais, monoculturas e expansão da fronteira agrícola. Os indígenas tiveram suas terras roubadas pelos colonos, e foram utilizados como mão de obra escrava durante o período colonial, sobretudo nas regiões mais pobres (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

O Exército Brasileiro, na figura do marechal Candido Rondon, foi um dos protagonistas históricos da política indigenista no país. Grupioni (1995, p. 58) “Rondon era diretor do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), cuja função, em princípio, era garantir a sobrevivência das populações indígenas remanescentes, incluindo a prestação de serviços básicos de saúde”. Mas havia também outros objetivos: integrar os indígenas ao Estado-nação, evitar que eles se percebessem como “não-brasileiros”, e pacificar as tribos hostis ao contato com os “brancos” culturais (ALMEIDA, 2016, p.35).

Era uma mistura de política assistencialista com uma política de aculturação progressiva. Protegia-se, eventualmente, o indivíduo, mas matava-se, pouco a pouco, sua cultura. Nos anos 1940 e 1950, antropólogos e sertanistas atuaram na criação de grandes reservas indígenas, como forma de proteger os índios das violências e regulamentar o uso de suas terras pelas várias etnias e povos. “A Expedição Roncador-Xingu, liderada pelos irmãos Villas Boas nos anos 1940, culminou na criação do Parque Nacional do Xingu, em 1961”. (AZEVEDO, 1978, p.20)

A história do mais famoso parque indígena do país expressa os dilemas e as contradições da política indigenista do Estado brasileiro. Em seus formuladores, notava-se uma

mistura de autoritarismo e paternalismo. Ao mesmo tempo em que visava “proteger” o índio do contato predatório com os brancos, preparava uma política de pacificação e confinamento dos povos indígenas, para abrir caminho para a interiorização do desenvolvimento capitalista (SECCHI, 2005).

Os povos indígenas sempre lutaram e resistiram por sua sobrevivência e identidade, e ainda permanece a percepção dos indígenas na sociedade brasileira com uma visão romantizada do indígena ingênuo, ligado eternamente à natureza, e, por outro, a visão diabólica (bárbara ou selvagem) do indígena, tendo-o por sujeito cruel, preguiçoso e/ou traiçoeiro, que deve ser rompida para uma identidade gestada pelo próprio indígena, com identitário de ser indígena, identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato (LUCIANO, 2006, p. 40).

“A história de luta pelos direitos indígenas, iniciou-se com o surgimento do movimento indígena, na década de 1970, e a difusão das organizações indígenas formais, servem de fundamentação para o fortalecimento político dos povos indígenas brasileiros” (FAUSTINO, 2006). A repercussão do seu protagonismo na luta pelos direitos indígenas contribuiu decisivamente não só para o fortalecimento do orgulho de ser indígena, mas também para a mudança na relação de poder existente entre povos indígenas e Estado brasileiro.

Essas lutas levaram à ampliação da relação do Estado com os povos indígenas, “[...] a partir da criação de diversos órgãos em vários ministérios com atuação com os povos indígenas, quebrando a hegemonia da FUNAI” (LUCIANO, 2006, p. 73) e, além disso, à superação formal da tutela dos povos indígenas por parte do Estado brasileiro, e com o reconhecimento normativo da diversidade cultural e da organização política dos indígenas.

Em contraste, ao contexto integrador e colonialista no qual os povos indígenas foram submetidos, deve-se ressaltar toda sua riqueza e diversidade de suas diferentes cosmologias, como por exemplo das línguas indígenas no Brasil. Algumas publicações anotam perto de 150, outras copiam uma estimativa antiga de 180. O Censo, baseado em autoidentificação, indica o número de 274, uma cifra alta demais. Um fato, no entanto, é definitivo: o Brasil é rico em línguas, isoladas ou aparentadas (FAUSTINO, 2006). Como é o caso das línguas indígenas que não apresentam similaridades sistemáticas com nenhuma outra, e algumas são consideradas isoladas, sem parentes e ancestrais identificáveis. De acordo com Tassinari (2008, p. 85) diz;

O Brasil, há nove delas: em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, o guató; em Rondônia, os idiomas Kanoé, Kwazá e Aikanã; em Mato Grosso, Trumai e Iranxe e, em Roraima, Máku e Arutani. É o caso também da língua Yaathê, em Pernambuco”. Agora, quando um idioma se expande, diferentes comunidades passam a falar de modos cada vez mais divergentes. Surgem então dialetos que podem originar línguas novas, porém semelhantes. Juntas, elas são chamadas de família linguística, por descenderem de uma mesma raiz ancestral.

No Brasil há cerca de 15 famílias linguísticas presentes em países vizinhos, como Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname, Guiana Francesa e mesmo no Equador. As maiores, que incluem dezenas de línguas, são aruak, tupi e caribe (FERREIRA, 2001, p. 84-85), que diz:

Originárias da Amazônia, elas se expandiram pelo continente. Aruak e caribe chegaram até mesmo às Antilhas. Também com dezenas de línguas, o conjunto macro-jê é exclusivo do território brasileiro, atravessando-o de Norte a Sul, desde o Pará e o Maranhão até o Rio Grande do Sul. Outras famílias ocupam áreas menores, mas ainda expressivas. As famílias Tukano e Nadahup estão no Alto Rio Negro, chegando até a Colômbia e a Venezuela. A família pano está no Acre, na Bolívia e no Peru. Em Mato Grosso, também, a família Bororo e Nambiquara já ocuparam grandes territórios (AZEVEDO, 1978, p. 26).

No Amazonas, o Pirahã e o Tikuna tinham línguas irmãs, mas atualmente elas estão extintas. Portanto, hoje eles são os últimos representantes das suas respectivas famílias linguísticas. Do contato colonial também surgem as línguas crioulas, que contam com muitas palavras oriundas das línguas dominantes. No Amapá, o kheuól, que vem do contato escravocrata entre o francês e línguas africanas, é falado por populações indígenas, inclusive pelos Palikur.

Esse contexto alicerçado com sua ancestralidade e além das línguas orais, existem ainda línguas de sinais surgidas entre os povos Ka'apor, no Maranhão, e terena, em Mato Grosso do Sul, entre outras. É no Brasil que está presente boa parte da diversidade linguística do mundo. Colabora (FERREIRA, 2001, p. 84-85).

Essas línguas, tão diferentes entre si, são ainda desconhecidas: pela opinião pública, que ignora mesmo seus nomes, pela falta de estatísticas coerentes e pela ciência linguística que apenas começou a descrevê-las. Em línguas, o Brasil é um país tem um cabedal enorme de variações linguísticas e juntamente com os costumes, crenças, tradições, e da organização social específica de cada povo indígena englobam suas cosmologias.

Os povos indígenas no Estado do Amapá e no Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque aparecem com registro em torno de 127 aldeias Indígenas¹⁵, cada uma com suas especificidades e complexidades, identificadas como: Galibi- Marworno, Galibi do Oiapoque, Karipuna, Palikur, Wayãpi, Wayana- apalai, Zo'é, Tiriyo, Aparai e Katxuyana. Dentre o amplo contexto das variedades populacionais indígenas, ocupam “Na faixa de terras que se estende do estado do Amapá ao norte do Pará, há 8 terras indígenas demarcadas – sendo 7 homologadas – onde se distribuem, atualmente, 10 povos indígenas” (GALLOIS e GRUPIONI, 2003, p.10).

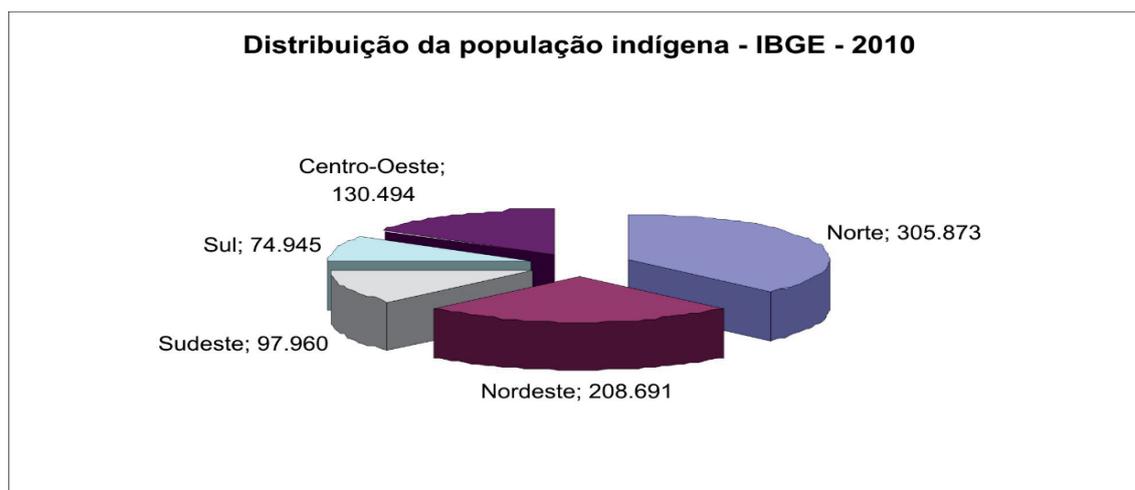
¹⁵Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010>.

específicos de suas sociedades. Esses conhecimentos são processados de maneiras diversas, geralmente por meio da oralidade perpassada pelos ancestrais, como pajés e xamas, que usam métodos e regras específicas de ensino e aprendizagem.

Seguindo essa linha, Schaden (apud MELIÀ, 1979, p. 13) diz que: “Para compreender o processo educativo numa tribo qualquer, seria necessário a rigor conhecer a fundo o sistema sociocultural a que ela corresponde”. Então, em nenhuma hipótese pode-se considerar que existe uma educação indígena igual para todos os povos, pois cada um desenvolve processos educativos específicos, de acordo com sua organização social e cultural.

De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, realizado em 2010 (BRASIL, 2010), constatou que há no Brasil cerca de 817.963 indígenas. Desse total, 502.783 encontram-se na zona rural e 315.180 habitam os centros urbanos. O censo também identificou, em parceria com a FUNAI, 505 terras indígenas, representando 12,5% do território brasileiro; e 274 línguas indígenas. Desse total de terras, apenas dez apresentam população maior que 10.000 habitantes.

Figura 07: Distribuição das populações indígenas



Fonte: Funai, 2010

Enfatiza-se que a compreensão dos moldes em que a educação indígena está posta na sociedade atual, sendo necessário desmistificar ideias equivocadas que muitas pessoas têm a respeito da educação indígena por conta do processo de homogeneização. A diversidade étnica dos povos indígenas ainda é ignorada pela política educacional brasileira.

O estudo apresentado tem seu objeto centrado no entendimento de que a identidade étnica é um processo social e relacional que é preponderantemente construído na prática

educacional. “Em relação aos povos indígenas, deve-se assegurar uma educação própria e digna, que valorize e potencialize a identidade de cada aldeia” (Grupioni, 2009, p. 87). No Brasil, em virtude da complexidade das comunidades indígenas, leva-nos a pensar sobre a concepção de educação intercultural que esteja principalmente relacionada com propostas de educação indígena. Souza e Fleuri (2003, p. 20) destacam “que é necessário ampliar a concepção de interculturalidade que não é apenas restrita à convivência entre sujeitos de etnias diferentes”.

As questões norteadoras desse estudo manifestam-se na investigação das práticas pedagógicas no currículo escolar indígena, em como elas fortalecem a identidade étnica desse grupo. Isso devido ao fato dessas atividades ainda não serem valorizadas no processo escolar, por ainda predominar o padrão curricular hegemônico. Partiu-se desse contexto que o estudo e a escrita dessa tese referenciam na temática indígena que devem apresentar as premissas: reconhecimento de que o Brasil é uma nação constituída por diferentes etnias, com histórias, saberes, valores e culturas próprias, entre os quais muitos povos indígenas; reconhecimento do que os índios construíram ao longo da história, as organizações sociais, os saberes, as filosofias pela pesquisa e reflexão.

Em que caminhe para o reconhecimento do direito dos povos indígenas, da sua autodeterminação e autonomia em relação as suas vidas e projetos, incluindo a educação escolar e do reconhecimento do direito constitucional, como cidadãos brasileiros a uma educação diferenciada, que considere suas especificidades étnicas e culturais (ALMEIDA, 2016, p.56).

Cabe mencionar como fundamento curricular da questão indígena o percurso da história da educação. A partir da década de 1950, hegemonicamente influenciados pela modernidade e pelas novas relações internacionais do trabalho, passaram a ser incorporados nos países do chamado Terceiro Mundo, novos instrumentos jurídicos e objetivos para a educação escolar das “populações tribais e semitribais” (SECCHI, 2005).

A Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT/1957) preconizou, entre outros dispositivos, a garantia de educação em todos os níveis (art. 21); a realização de estudos antropológicos prévios à elaboração de programas escolares (art. 22); a alfabetização em língua materna seguida de educação bilíngue (art. 23); e uma campanha de combate ao preconceito (art. 25). Como se pode ver:

Art. 24. O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas **conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional**. [...] Art. 26 -1. Os governos deverão tomar medidas [...] com o objetivo de lhes fazer conhecer seus direitos e obrigações especialmente no que diz respeito ao trabalho e os serviços sociais. [Grifos meus.]

No Brasil, esses dispositivos ingressaram no mundo jurídico somente uma década mais tarde e se materializaram, de fato, na Constituição Federal de 1988. Mesmo assim, careciam de maiores explicitações, o que seria formalizado, em meados da década de 1990, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). “Ao longo desses 30 anos de maturação jurídica e política, muitos atores compuseram o cenário da Educação Escolar Indígena” (GRUPIONI, 1995). A década de 1970 foi marcada pela emergência do chamado “indigenismo alternativo” e por ensaios dos primeiros movimentos indígenas tidos como estratégias de oposição e superação do paradigma integracionista. Nesse período, as escolas oficiais foram vistas com cautela, quando não com desconfiança.

Em seu lugar, foi proposta a criação de escolas alternativas, mormente de aceção freiriana, desatreladas do espaço do Estado e das instituições que o representavam. Na década de 1980, a escola indígena ancorou-se no tripé: organização indígena, reflexão acadêmica e militância indigenista; parceria que produziu uma vasta documentação, participou do processo constitucional e ostentou a chancela de ver as suas bandeiras (AZEVEDO, 1978, p. 56).

Nessa conjuntura, o modelo educacional de integração dos indígenas foi preponderante na sociedade, culminado com o processo de desmonte de organizações sociais e matrizes culturais. Somente após a implementação das políticas do SPI, da FUNAI e do estatuto do índio, é que os indígenas tiveram assegurados os direitos em relação aos costumes, crenças e tradições, assim como o reconhecimento das línguas e do direito a uma educação escolar com a utilização das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, que conforme;

Ao longo de séculos as culturas indígenas foram desprezadas em nome da cultura dos colonizadores. A legislação posterior à Constituição de 1988 e a LDB de 1996 rompem com essa concepção e propõem a valorização da cultura, das tradições e das línguas indígena (BANIWA, 2013, p. 6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9394 (BRASIL, 1996) pontuou alguns pressupostos que direcionavam a educação escolar indígena para a emancipação do processo educativo, focando na língua materna e na atenção às memórias do grupo como algo a ser considerado nas vivências em sala de aula. Ela trata a educação escolar indígena a partir do princípio de respeito à cultura específica de cada povo, conforme prévia, as leis anteriores a 1988 e o próprio Estatuto do Índio, assim, deixa de ter caráter integracionista. Essa portaria ainda antevia a criação do Comitê de Educação, composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, para a elaboração das Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena e os Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias

Estaduais de Educação, tento como desígnio apoiar e assessorar as escolas e priorizar a formação dos professores indígenas e isonomia salarial para esses profissionais.

Ainda para cumprir os princípios relacionados à educação estabelecidos na carta Magna de 1988, a LDBEN, 9394/96. Em consonância aos pressupostos enunciados na Constituição, esta reconhece a diversidade sociocultural existente no país, especialmente, nas comunidades indígenas. Cita no artigo 32, que o ensino será ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (FAUSTINO, 2006, P. 36).

Com essas determinações, a LDBEN deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo, da interculturalidade e da participação da comunidade na elaboração de um projeto pedagógico que contemple aspectos importantes relacionados ao seu território e ao seu povo. Ou seja, reportar-se aqui o direito inscrito no Capítulo 210 da Constituição Federal (GRUPIONI, 1995).

A outra referência à educação escolar indígena está nos artigos 78 e 79, isto é, nas “Disposições Gerais”. O documento citado foi lançado em 1993 e é inspirado em documentos formulados por movimentos de professores indígenas de diversas regiões do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano. Ela estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a educação infantil até a educação superior. Também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, esta lei está abaixo da Constituição e é de fundamental importância, porque trata, de modo amplo, de toda a educação do país (GRUPIONI, 2009).

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...] (BRASIL, 1996, p. 117).

Os objetivos propostos fizeram desdobrar diretrizes e orientações de ações pedagógicas para educação escolar indígena, que se corporifica a partir de alguns documentos-chaves produzidos pelo MEC: (1) Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; (2) Referenciais para a Formação de Professores Indígenas; (3) Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Sem grandes esforços na análise, percebe-se que houve um avanço considerável sobre a situação anterior à Constituição Federal de 1988.

Outro decreto importante, no intuito de reafirmar a necessidade de efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada foi o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Esse criou os Territórios Etnoeducacionais. Nas palavras de Luciano (2011, p. 241), os TEEs podem ser assim definidos: Territórios Etnoeducacionais (TEE) são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. Funcionam como uma mesa de diálogo por meio de uma comissão gestora, que elabora diagnóstico, plano de ação e acompanha o desenvolvimento das ações.

A ideia que parece nortear os TEE é a criação de uma organização educacional em conformidade à territorialidade de povos vizinhos, independente da divisão política entre estados e municípios. As ações possibilitam a discussão sobre território, língua, costumes e crenças, tendo a educação como princípio orientador. A origem legal do documento tem base na concepção de terras indígenas expressa na Constituição Federal de 1988 e na noção de territórios indígenas formalizada na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, tratado internacional ratificado pelo governo brasileiro em 2002, que passou a vigorar no ano de 2003 e foi promulgado por decreto presidencial em 2004. Acompanha ainda a tendência política do período, em que várias políticas federais pensavam o “território” como categoria de sistematização e gestão de suas ações (SOUSA, 2016, p. 101).

Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. O Indígena Baniwa, professor da Universidade Federal do Amazonas, doutor em antropologia social pela Universidade Federal de Brasília e coordenador geral da Educação escolar indígena no Ministério da Educação - MEC de 2008 a 2012, autor do projeto. O decreto veio tentar operacionalizar o que já era previsto nas legislações e documentos anteriores, especialmente referente à organização e participação dos povos indígenas na elaboração de um currículo específico e na efetivação de uma escola diferenciada. Assim, no primeiro artigo é estabelecido: “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009b).

O parágrafo seguinte apresenta os objetivos que deverão nortear a política dos TEE. I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II- fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III- formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV- desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V- elaboração e publicação sistemática de material didático específico e

diferenciado; e VI- afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009a).

Percebe-se que o decreto não traz em si inovações quanto aos princípios norteadores da educação escolar indígena institucionalizada, estes já estavam contemplados em documentos anteriores. Porém, deve-se reconhecer que os avanços obtidos foram em relação a tentativa de organização do sistema escolar, a criação e um espaço para participação dos povos indígenas na elaboração da proposta, sendo a própria, criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, deixando claro o caráter autônomo do processo educacional, em que não foi conquistado até atualmente.

Esse esboço das representações anteriormente retratado, que se evidencia infelizmente, o não cumprimento do papel institucional no que tange a educação indígena que é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências e garantindo aos indígenas e as suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades seja elas indígenas ou não.

Nesse contexto, é importante observar os princípios apresentados, pois esses que alicerçam a educação escolar indígena e dialogam com alguns conceitos desenvolvidos por Paulo Freire a partir da crítica à educação bancária (FREIRE, 1998). No entanto, o debate sobre interculturalidade só emerge a partir da década de 1990, como nos mostra Oliveira (2003, p. 120): Assim, a “cultura” e o “diálogo” presentes na educação popular de Paulo Freire contribuíram na construção da educação intercultural no Brasil.

Entretanto, o debate sobre a interculturalidade aparece nas obras de Paulo Freire somente nos anos 1990, influenciado pelo vivenciado no período de exílio. A convivência em vários países com diferentes culturas lhe possibilitou compreender melhor as diversas formas de viver dos seres humanos no mundo, é oportuno mencionar que a tese versa sob a identidade étnica e o currículo da educação indígena. Assim, a perspectiva intercultural é proposta como estratégia de novas relações entre etnias e culturas diferentes, em que se busca promover identidades, reconhecer e valorizar a alteridade indígena, mas ao mesmo tempo, sustentar a relação e interação crítica e solidária entre elas. A seguir, prosseguir com o eixo teórico sobre o currículo escolar.

4.2. CURRÍCULO ESCOLAR

Para iniciar esse segundo eixo da tese em que ao tentar conceituar o currículo encontra-se dificuldade em uma definição universal, única. Para Sacristán (2000, p. 147) não há sentido

em dar uma definição ao termo currículo, ainda que existem muitas delas. Visto que compreender que cada definição de currículo atende a uma Teoria. Pode-se buscar da etimologia do termo, que provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado, descreveríamos:

A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. Ainda que o uso do conteúdo do termo remonte a Grécia de Platão e Aristóteles, entra em cheio na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massa que necessita estruturar-se em passagens e níveis. Aparece como problema a ser resolvido por necessidades organizativas, de gestão e de controle do sistema educativo, ao se necessitar uma ordem e uma sequência na escolarização (SACRISTAN, 2000).

Ao percurso percorrido de toda experiência e de saberes, que se pode adentrar na concepção de currículo escolar da Educação Indígena nas políticas educacionais dos povos indígenas, que visam ampliar as possibilidades de cada povo indígena de criar seus sistemas próprios de aprendizagem. Assim, a proposta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2009) e relacionando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos seus Artigos 78 e 79, e pela própria Constituição Federal, nos seus Artigos 210, 231 e 232 em que buscam apresentar alternativas para a construção de uma educação escolar diferenciada, compatível com a realidade sociocultural de cada povo indígena, preconiza.

O RCNEI, documento que consolida uma trajetória histórica, direcionou e aprofundou a temática, mostrando situações específicas, e ainda buscou didaticamente diminuir distâncias. Em termos de documentos e legislações, os povos indígenas obtiveram um salto qualitativo na valorização do ser étnico em suas comunidades, nas especificidades de suas culturas, proporcionando um caminho para a educação que valorize suas identidades étnicas. (BANIWA, 2013, p. 5).

O contexto explicitado nesta seção dos povos indígenas no Amapá e no Brasil só é concretizado nas práticas sociais e relacionais dentro, principalmente, do processo escolar, visto que, o objeto proposto para este estudo enseja uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas, os professores na educação escolar indígena, sobre o que precisa ser considerado no contexto escolar para que se tenha uma formação adequada e completa.

Segundo Sacristán (2013, p. 10, *apud* ARROYO, 2015, p. 48), “[...] a escola sem os conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável. O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura”. Para Meliá (1979, p. 11), “a educação indígena permite, de fato, um alto grau de espontaneidade, que facilita a realização dos indivíduos dentro de uma margem de muita liberdade”. Para os indígenas, a liberdade de movimento faz parte da cosmologia; a relação com a terra, a

agricultura está intrinsecamente ligada à forma de sobrevivência, sendo um dos motivos da construção do calendário escolar diferenciado e para as sociedades étnicas, o ano escolar não precisa ser cópia fiel ao ano civil da sociedade nacional, antes do contexto educacional.

Como foi estabelecido, a partir da conjuntura legal enfatiza-se a representação dos povos indígenas, que em 1991, o Decreto Presidencial nº 26/91 retirou da Fundação Nacional do Índio - FUNAI – com muita resistência – o encargo exclusivo de administrar os processos educacionais escolares em povos indígenas. A responsabilidade foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura – MEC, e a execução das políticas foi conferida aos estados e municípios. BANIWA (2013) essa transferência trouxe avanços para educação indígena escolar na esfera administrativa, que infelizmente não se configurou como representatividade material em favor dos povos indígenas.

É imperativo assinalar, que esse modelo normativo e burocrático não é inteiramente, o qual concordemos para ser oferecido aos povos indígenas, pois, como já apontou Esteves (1993), “a escola não deixa de ser um aparelho do Estado, o que acaba gerando um esquema de classificação e de concorrência entre os próprios indígenas”.

Então, cabe é oferecer um suporte reflexivo no intuito de construir um currículo cada vez mais compatível com a realidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, e em particular ao povo Palikur, pois não dá para negar o fato de que esse modelo sedimentado na educação formal pela política educacional brasileira, já tem grande aceitação por parte dos vários segmentos sociais indígenas, que veem a escola como uma oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, à universidade ou a algum cargo público, e simultaneamente não potencializa as diferentes identidades indígenas.

Verdadeiramente, o currículo da educação escolar ainda necessita, pensar a escola do indígena e não para o indígena, e necessário o aprofundamento dos debates sobre os modelos curriculares que estão sendo apresentados, aos vários povos indígenas, pelas secretarias de educação e pelo próprio Ministério da Educação, responsável pela articulação que estabelecerá a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Importante, destacar que a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (2016) traz a Educação Escolar Indígena enquanto uma das oito modalidades de educação escolar, ressaltando sua organização em territórios etnoeducacionais. Já a terceira versão da BNCC (2017) retira esta categoria, o que, a nosso ver, pode ser considerado um retrocesso ante as propensões do movimento indígena (CARDOSO, 2017, p. 164).

Reitera, que a Base, é o documento principal que orientará a educação básica do nosso país, inclusive a chamada reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, passando a vigorar já em 2018. Nesse sentido, o Ministério da Educação

ignorou as reivindicações de décadas, já que retirou do texto final da Base a categoria Educação Escolar Indígena, simplificada ao reconhecimento de “matrizes africanas e indígenas” no conteúdo curricular nacional.

Obstante que a Educação Escolar Indígena é amparada por outros dispositivos, como a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que consta na análise documental da tese, em que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a LDB. Mas, como a Educação Escolar Indígena é concebida?

De maneira geral, a educação escolar indígena enquanto prática é a interação entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos ocidentais, cuja mediação é realizada pela escola, que ainda é instituição recente entre os povos indígenas, mas que já possui a mesma força simbólica das sociedades não indígenas, para quem a vaga em uma escola é um direito obrigatório e dever do Estado oferecê-la (CARDOSO, 2017).

Em que uma das grandes preocupações dessa força simbólica de que se reveste a escola é sua autonomia. Pode-se apontar, significativos retrocessos nesse contexto da legislação atual não somente para a Educação Indígena, mas, sobretudo a estrutura educacional brasileira, em que pelo menos dois elementos centrais devem ser considerados: a padronização curricular alinhada à BNCC e a formação por competências.

No primeiro elemento, a padronização das ações políticas e curriculares torna explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da BNCC, como forma de consolidar um currículo que permita o controle por avaliação externa da escola e da prática docente, conforme indicações internacionais, principalmente da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, responsável pelo PISA. O segundo elemento é a formação pelas competências, cuja ascensão como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo de política econômica neoliberal (FREITAS, MOLINA, 2020).

Deve-se registrar, como centro de orientação da educação nacional a BNCC (BRASIL, 2017), cuja terceira versão foi bastante criticada por não ter uma ampla discussão pela comunidade científica, uma vez que mudou substancialmente o texto da versão anterior, reduzindo-a de 652 páginas para 395 páginas. “Demonstra-se como expressão do neotecnicismo, e a centralidade em um governo acerbamente ultraliberal, e a Base tem demasiadamente o perfil pronto e acabado nas competências e habilidades” (FREITAS, MOLINA, 2020), logo, continua definindo o modelo hegemônico de currículo escolar e legitimando o conhecimento oficial para as escolas, ainda atrelada à proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está a Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica - BNC (BRASIL, 2019), que encontra-se caracterizada pelas entidades que defendem a educação como um retrocesso e descaracterização da formação de professores.

O modelo anacrônico de formação de professores, numa sociedade complexa e mutante como a nossa, impõe um ideário dissonante ao afirmar que “o bom professor” ou a “boa professora” é aquele/a que sabe fazer. A quantidade de competências envolvidas neste modelo de formação, traduzem uma compreensão de que “o profissional competente é aquele que faz”. Assim, o modelo anacrônico não possibilita que convivamos, não possibilita que esta sociedade o instaure como modelo, pois foge a seu tempo. A proposição que fazemos é a sua subversão total. Não aceitamos este reducionismo proposto pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 para a formação de professores/as no Brasil (COIMBRA, 2019).

Em uma formação de professores voltada à codificação de avaliações quantitativas, e não por acaso, modificando a função da escola e o trabalho docente.

Então a Resolução nº 2 de 2019 não considera as políticas instituídas anteriormente como consta na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica - Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015); ignora a produção e o pensamento educacional brasileiro – as pesquisas e avanços na área educacional; retoma concepções ultrapassadas como a Pedagogia das competências e a concepção tecnicista da Didática; apresenta uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracteriza os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignora a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a Educação Básica; e relativiza a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015 (LEAL E RIBEIRO, 2019).

Cabe-se, então esclarecer que o Parecer CNE/CP Nº: 22/2019, para atender os desígnios da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), apresenta “de um lado a ausência de apropriação de um referencial teórico curricular calcado na teoria crítica educacional, lapso proposital; de outro a defesa da educação liberal, sustentada nos referenciais privatistas de produtividade e competitividade a pretexto da pretensa qualidade educacional.” (BORGES, 2015). A necessária e indispensável participação efetiva da comunidade educacional na elaboração das propostas curriculares que são levadas a efeito no cenário educativo, que vai muito além da interação midiática em uma plataforma, é uma questão recorrente entre os curriculistas inseridos em processos educativos democráticos, entre eles pode-se destacar Sacristán (1998).

Macedo (2014) em suas pesquisas a respeito do mapeamento dos sujeitos do debate em torno da BNCC, no qual o foco está centrado no pressuposto de uma “[...] fantasia idealizada de crise do sistema educacional” (p. 136), cuja solução virá da ação conjunta entre o público e o privado que é criada ideologicamente, demonstrando que esse argumento não se sustenta. Moreira (2012) já nos advertia:

A respeito das inconveniências do currículo colonizado. Além de tentarmos unir sistemas educativos em cenários diferenciados, cujas condições de materialidade

também são incompatíveis na maioria dos casos, apreendemos como referência o mundo ocidental, capitalista.

O currículo escolar vem sendo modificado durante a história de acordo com cada ideologia presente em sua época de formulação, do tipo de cultura e das relações de poder intrinsecamente ligadas a uma determinada sociedade (Apple, 2000). Aqui, de acordo com o exposto anteriormente sobre a educação escolar indígena, busca-se um currículo pluralizado e multifacetado na construção de uma identidade étnica intercultural.

Partindo dos objetivos propostos para essa pesquisa, que almejam às práticas pedagógicas desenvolvidas dos professores no currículo escolar que fortaleçam a identidade étnica dos povos indígenas, é imprescindível sua relação com o campo curricular. Porém, também se entende, assim como Guibal (1997), que há um movimento de superação do centrismo epistemológico que leva a significações absolutas, avançando na desconstrução crítica em que se entende que as concepções devem ser interpretadas a partir da significação cultural múltipla.

O estudo em questão tem como via uma articulação necessária que busca ancoragem nas teorias curriculares fundamentadoras da interculturalidade, no currículo com um terreno fértil para os processos educativos e pedagógicos nos ambientes escolares indígenas, que é o propósito da discussão desse objeto de pesquisa.

Afinal, o que vem a ser uma Teoria do Currículo? Como conseguir entender os diferentes conceitos de Currículo baseando-se na Teoria do Currículo? Estas respostas exigem o estudo do campo do currículo na pedagogia. Silva (2006, p. 12) desloca o conceito de teoria para o conceito de discurso. Para o autor uma Teoria do Currículo deve ser entendida como um Discurso sobre o Currículo. Silva (2006) parte de Bobbit (1918, *The Curriculum*) para problematizar o tema. Escreve Silva (2006, p. 12):

[...] no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). O currículo é visto como processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de Currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é a administração científica, de Taylor. No modelo de Currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como produto fabril.

Silva (2006) mostra que o modelo de Bobbitt carrega uma noção tradicional de teoria. No discurso de Bobbitt (1918) o currículo significa a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados. Bobbitt, segundo Silva (2006), realça concepções de como a realidade deveria ser influenciada por

diversos fatores, econômicos, políticos e sociais. Para Silva (2006, p. 14) “uma definição não nos revela o que é o currículo; uma definição apresenta o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. Há de se explicitar as vertentes de Silva (2012), que alocam as teorias curriculares sob três perspectivas: tradicionais, críticas e pós-críticas.

Tem-se então a tradicional, pensada e voltada ao professor, fortemente conservadora e reguladora. Dessa forma, importa nesse estudo as teorias de base crítica, compreendendo que tanto a escola como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista (SILVA, 2003, p. 12).

Então, deve-se questionar a teoria do currículo é saber qual o conhecimento a ser ensinado, ou seja, o que ensinar é a preocupação de toda teoria curricular seja ela tradicional ou crítica. Este questionamento está vinculado a outra dimensão: o que eles ou elas(alunos/alunas) devem ser ou devem se tornar (SILVA, 2006). Para responder essas perguntas (o que os alunos (as) devem ser ou se tornar), as teorias do currículo recorrem as discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade, ou seja, recorrem as concepções que adotam. Para Silva (2006, p. 15):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Nesse sentido, cabe a análise diante da teoria, seja a tradicional, à crítica, ou à pós-crítica (SILVA, 2012) para viabilizar o entendimento das significações produzidas nos processos educacionais, e das perspectivas étnicas diversas e complexas. Para isso, esclarece-se que:

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes acabam por se concentrar em questões técnicas [...]. As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. [...] (SILVA, 2012, p. 16).

Mostra-se fundamental nesse aporte que a teoria crítica curricular elenca a escola relacional e dinâmica, e busca questionar as contradições da sociedade capitalista a partir das categorias: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2011, p. 17). Cabe citar que a teoria crítica é um projeto interdisciplinar que, partindo da teoria marxista de mudança social, foi muito divulgada pela escola de Frankfurt, sua base é a reflexividade e seu interesse emancipatório dos agentes (PAYNE, 1996).

Desse modo, “a teoria crítica é uma metáfora para uma certa orientação teórica que tem a sua origem em Kant, Hegel e Marx, a sua sistematização em Horkheimer está associada ao Instituto para a Investigação Social, em Frankfurt” (Neto, 2011, p. 1). Apesar de uma fundamentação filosófica inicial, a teoria crítica é reconhecida hoje em dia nos mais diversos campos, e é traduzida pela “teoria que não reduz a realidade ao que existe” (SANTOS, 1999, p. 197).

Em que pese, as teorias curriculares críticas basearam seu plano teórico nas concepções marxistas e nos ideários da chamada Teoria Crítica, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Nota-se que “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2012, p. 31).

Por isso, é essencial caracterizar e refletir sobre como produzir conhecimentos coerentes para a emancipação humana (SILVA e BORGES, 2018). Cabe esclarecer que, entre as preocupações que marcam o campo curricular está a pergunta sobre os tipos de sujeito que se pretende formar através dos processos educativos desenvolvidos no espaço escolar. Moreira (2006), por exemplo, afirma que as teorias curriculares críticas investem na constituição de um sujeito autônomo, com perfil ativo, propositivo, voltado à concretização de ideais democráticos.

Segundo Libâneo (1998, p. 73), deve-se propor uma “[...] teoria curricular crítica, para além de uma Sociologia da Educação”, que supere a suposta distância entre os campos do currículo e da didática. Então, essa função do currículo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, seria também a de conter uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. (SILVA, 2003).

Prosseguindo com esse sentido, o currículo escolar, que busca a necessidade da produção da cultura, deve estar estruturado de acordo com os saberes, as experiências e os costumes dos povos indígenas. “Nesses termos, a abordagem crítica concorda em projetar um currículo como construção social privilegiado da política da identidade e da representação cultural” (WALSH, 2006, p. 55).

Destarte, o currículo estaria atrelado aos interesses e aos conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado no contexto dos grupos sociais

subordinados; deveria importar-se com os aspectos críticos presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico; e deveria não se deixar conduzir predominantemente pela análise economicista (HORKHEIMER, 2000). “Os curriculistas críticos precisam empenhar-se mais em dar operacionalidade às suas propostas em vez de criticar os didatas por tentarem fazê-lo” (LIBÂNEO, 1998, p. 76).

Nessa perspectiva, a escola pode ser concebida como o espaço de encontro entre as diferentes formas de ser, de pensar, de sentir, de valorizar e de viver; elas são construídas em um marco de tempo e de espaço que dão pertinência e identidade a indivíduos e a grupos sociais, e eleva-se a opção pela teoria pós-crítica de currículo leva à necessidade de refletir uma reconfiguração do campo educacional, quiçá do currículo deste estudo, trata-se das práticas pedagógicas no currículo escolar no cenário cultural e no fortalecimento da identidade indígena. Deseja-se despertar na comunidade escolar indígena para a perspectiva intercultural, para uma sociedade aberta, marcada pela diferença cultural (WALSH, 2016, p. 47).

Essa discussão coloca o estudo em tela, já que a temática da cultura mostra espectro maior para os processos identitários, principalmente nas vinculações entre cultura e educação quando entende que aquela é conhecimento, assentada na concepção curricular pós-crítica, e que se a escola é produtora de conhecimento, conseqüentemente ela é cultura. Também é nesse contexto que o currículo escolar está implicado na construção da identidade étnica na lógica de uma educação intercultural.

Para isso, o aparato teórico e epistêmico das teorias pós-crítica colabora com a discussão, já que ainda se percebe que há na educação escolar indígena uma generalização e fragmentação de suas práticas curriculares, e ao mesmo tempo com informações desvirtuadas da população que são trabalhadas reduzindo a questão indígena a uma abordagem meramente folclórica (MOREIRA, 2006).

A dimensão da teoria pós-crítica é feita pelas incursões na busca de uma sociedade eminentemente humana em que o currículo assume uma posição questionadora, intercultural e crítica social da realidade. Para Young (2007), ao refletir sobre currículo escolar. É importante pensar que em sua elaboração ocorre uma construção, um tipo de público social, que se torna primordial para analisar os valores e interesses da sociedade e estas características, serão dimensionadas de acordo com as abordagens curriculares.

Essas indagações já foram de alguma forma exploradas ao longo [dessa tese](#), em que a hegemonia e supremacia étnica da cultura europeia e estadunidense ditou aquilo que Hall (1997) chamou de “fragmentação ou pluralização das identidades, que a vigência de uma ou outra identidade estará sempre contingencialmente conectada a posições históricas de poder”. A partir da necessidade de um posicionamento contrário a essas concepções colonialistas e tradicionais de currículo e de educação, propõe-se uma abordagem pós-crítica no currículo escolar como forma de fortalecer a identidade étnica dos povos indígenas, neste caso aqui os Palikur.

Nessa linha reflexiva, destacam-se, as teorias pós-críticas, que operam os conceitos fundamentais de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2006, p. 17). Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (EYNG, 2007, p. 37).

Para Silva (2009, p. 85), “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Esse movimento de análise e luta por um currículo mais abrangente à realidade do mundo contemporâneo fez surgir duas perspectivas de resistência: 1) a liberal ou humanista do multiculturalismo; 2) a crítica, que se subdivide em duas vertentes que possuem características das correntes filosóficas materialistas e pós-estruturalistas.

Na linha da perspectiva liberal (ou humanista), valores como a tolerância, o respeito e a convivência harmoniosa entre as diferentes culturas são exaltados, “deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, 2009, p. 86). A partir desse percurso da concepção da teoria pós-crítica, o alinhamento com a temática identidade étnica leva a questionar as relações com o outro, a comunhão entre si e o próximo, as diferenças possibilitam um processo de construção permanente e personificado da identidade e com as diferenças entre culturas.

Essa opção de currículo pós-crítico para discutir a identidade étnica como uma categoria de análise em educação não se opõe e nem substitui as categorias de classe, de gênero e outras. Ajuda, sim, a ampliar a ótica de análise, com potencialidade para detectar aspectos de trama das ações e das relações humanas a partir de vivências e simbologias. Significa um avanço no esforço metodológico que ajuda a compreender

de que forma o processo educacional e escolar tem se desenvolvido em relação à diferenciação cultural (KREUTZ, 1998, p. 03).

Então, é preponderante a discussão sobre o currículo para as escolas indígenas, que não sejam rejeitados os saberes produzidos pelos povos indígenas, assim como suas identidades e diferenças. De acordo com Serejo (2002), no estudo das teorias de currículo baseadas na divisão de Tomaz Tadeu da Silva - predominante nas universidades brasileiras-, ainda ocorre a soberania das teorias tradicionais nas instituições públicas e privadas e um emergente crescimento das teorias pós-críticas nas universidades públicas.

A respeito da educação escolar indígena que reconheça e relacione com as reais identidades, necessidades e valores desses povos se insere no sentido de que “[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva” (SILVA, 2006, p. 17). Importa informar que as teorias pós-críticas inclinam-se pelas diferenças étnicas, a representação social, as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo. Mas, segundo Silva (2006, p. 147),

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Dessa forma, a organização da proposta curricular da educação escolar indígena deve pautar-se em práticas pedagógicas e sociais no reconhecimento da identidade étnica desses povos, de maneira que relacione as reais identidades na transformação da realidade existente. Diante disso, a BNCC (BRASIL, 2017), não prevê qualquer orientação pedagógica e curricular sobre a Educação Indígena. É necessário planejar e pensar na escola indígena e com professores também indígenas, sua estrutura curricular e administrativa, que segue o modelo urbano, ainda é, na sua maioria, orientada pelas Secretarias de Educação, o que implica um tratamento homogêneo às diversas realidades indígenas com às quais ela tem que lidar (CARDOSO, 2017).

Enquanto categoria, a Educação Escolar Indígena pode ser considerada, assim como consta na segunda versão da BNCC, uma modalidade da educação brasileira. Dessa forma, segue a seção sobre o currículo intercultural na educação escolar indígena tendo a necessidade de considerar todas as cosmologias das diferentes populações indígenas, e o que impulsiona reflexões cada vez mais específicas sobre uma Educação verdadeiramente indígena. Aqui está um grande desafio!!

4.2.1 Currículo Intercultural na Educação Escolar Indígena

A história da educação no Brasil tem ainda no seu bojo uma perspectiva tradicional de padrões culturais, identitários e sociais, arraigados no processo de colonização, vindo da ocidentalização decorrente da forte influência europeia, e posteriormente americana. Partindo desses contextos é necessário examinar os processos de aculturação e assimilação que ainda persistem no modelo de ensino **curricular conservador**. A questão da educação, a partir daí é considerada como parte desse projeto integracionista do Estado, foi introduzida entre as populações indígenas no modelo do saber hegemônico colonizador.

É evidente que a educação oferecida era uma educação funcional, distante de uma educação libertária que daria oportunidade a eles de construir uma postura crítica a partir da realidade vivida. Torna-se imperativo, nesta linha reflexiva desta seção, discutir sobre essa perspectiva curricular colonialista e integradora, e refletir sobre o currículo escolar e as escolas como espaços de política cultural e de identidade na contemporaneidade educacional, para que assim se possa balizar as relações entre cultura, conhecimento e identidade, através do diálogo intercultural, sem a negação ou sobreposição de suas diferenças, seus conhecimentos e suas cosmovisões (WALSH, 2016, p. 29).

Primeiramente, há de se considerar neste estudo da educação brasileira como forma de entender/interpretar o processo de colonialidade sobre as comunidades indígenas em que esse modelo de ensino homogeneizador tinha sua finalidade mercadológica, não considerava a realidade de outras culturas ou a identidade étnica dos povos indígenas, ocorrendo de forma vertical, imposta e tradicional. Os jesuítas foram os primeiros que implementaram aos povos indígenas o ensino da leitura, a instrumentalização da escrita e a instrução interpretativa do catolicismo. “Os jesuítas perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem que soubessem ler e escrever, os nativos poderiam de fato ser inseridos no mundo cristão.” (AZEVEDO, 1978, p.56)

As estratégias utilizadas para os grupos indígenas pelos jesuítas da Companhia de Jesus inicialmente eram: a alfabetização das crianças (ensinar a ler, escrever e contar - cálculos matemáticos) e o ensino da doutrina cristã. Este ocorria em missões volantes, as casas para a doutrina dos índios não batizados e os colégios que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados eram onde “a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores (índios convertidos ao cristianismo) que ajudavam os jesuítas na conversão de outros índios” (RIBEIRO, 1984, p. 127).

A metodologia jesuítica de ensino baseava-se no código pedagógico chamado *Ratio Studiorum*, um manual que continha conjuntos de normas e/ou regras para ajudar e nortear as atividades de cunho pedagógico dos professores na organização e administração escolar em colégios da ordem jesuítica. Entende-se que “Os jesuítas construíram uma ampla ‘rede’ de escolas elementares e colégios e o fizeram de modo muito organizado e contando com um

projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima” (SANGENIS, 2004, p. 93). Assim, o *Ratio* preceitua a intelectualidade clássica estreitamente vinculada à formação moral, embasada nas virtudes religiosas, nos bons costumes, em hábitos saudáveis a sociedade, explicitando de forma detalhada: as modalidades curriculares das instituições escolares; o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem e a promoção dos alunos; as condutas e posturas respeitadas que os conduziam (professores) até os que aprendiam (alunos):

O manual contém 467 regras, cobrindo todas as atividades dos agentes envolvidos ao ensino. Iniciava pelas regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral, de cada matéria de ensino; incluía também as regras da prova escrita, a distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e por fim as regras das diversas academias. Além das regras e das normas, o *Ratio* apresenta os níveis de ensino (Humanidades, Filosofia e Teologia) e as disciplinas que os alunos deveriam cumprir. (TOYSHIMA; COSTA, 2012, p.3)

Nota-se que o referido manual pedagógico vislumbrava um currículo de educação literária e humanística, primado pela organização do ensino curricular, das regras e normas impostas aos professores. Sangenis (2004, p. 65) “Destaque-se que para tanto não era requerido apenas o exercício intelectual por meio do uso da memória, justamente porque o exercício de interpretações também era uma exigência no decorrer do estudo.”

Mesmo com toda a estrutura, organização e regras pedagógicas e administrativas, a educação jesuítica não satisfazia o Marquês de Pombal- primeiro-ministro de Portugal, de 1750 a 1777, porque as escolas da Companhia de Jesus atendiam aos interesses da fé, enquanto Pombal se preocupava em atender os interesses do Estado. Essa discordância de objetivos fez com que os jesuítas fossem expulsos das terras brasileiras em 1759 (FAUSTINO, 2006, p. 42).

Assim, a missão educacional e civilizatória, inicialmente, sobre responsabilidade dos missionários, teve como foco a submissão dos indígenas às normas da metrópole portuguesa, “domesticando-os” e disponibilizando-os no mercado de trabalho braçal. A sobreposição da cultura eurocêntrica em relação a indígena era o principal foco da escolarização, ou seja, civilizar o povo para torná-lo cristão, um cidadão a serviço da coroa portuguesa (FAUSTINO, 2010). A escola foi um dos "instrumentos privilegiados" utilizados pela cultura europeia para que fosse considerada superior aos saberes particulares e locais.

A concepção curricular da escola baseava-se na cultura dominante, de imposição e o controle social e intelectual estava dentro de uma estrutura tradicional. A educação indígena, não somente no Amapá, como nos demais estados brasileiros, por muito tempo esteve arraigado pelo modelo integracionista, e esse modelo integracionista é aquele em que se desejava que as

comunidades indígenas fossem rapidamente integradas economicamente à sociedade brasileira como contingente de reserva de mão-de-obra para o trabalho (DAVIS, 1978).

Associado historicamente ao binômio doutrinário (religioso ou não) e preparação para o trabalho. Entretanto, esses modelos educacionais foram extremamente criticados pelo movimento de reconceptualização da educação e do currículo nos Estados Unidos; pela “nova sociologia da educação”, na Inglaterra; pela sociologia crítica de Pierre Bourdieu, na França; no Brasil, pelas obras de Paulo Freire.

Pode-se considerar que esses teóricos faziam da crítica a conexão entre a forma como a economia e o currículo se **organizava**, como isso contribuiu para o questionamento do que se ensinava na escola. Submetidos à transmissão dos conhecimentos elaborados pela ciência moderna, as crianças e jovens terminavam por aprender a “verdadeira” cultura, restando-lhes duas opções: atuar a partir das expectativas transmitidas ou resistir ao padrão imposto.

Não obstante, a teoria curricular sofreria uma mudança de paradigma, que se tornou conhecido como “virada cultural”. Considerada um campo de disputas pela validação de significados, a cultura foi posicionada no centro dos debates e vista como principal referente nas explicações dos modos como as coisas são vistas e como se atua no mundo (HALL, 1997).

Nesse contexto, a escola, tal como foi concebida na modernidade, tende espontaneamente ao monoculturalismo, sendo que a transmissão de saberes com pretensão de universalidade “[...] reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão” (GRIGNON, 1995. p. 180).

Desta forma, constitui-se em reflexão crítica sobre a experiência concreta em educação vivida e acumulada das identidades colonizadas, subjugadas na educação indígena, e o modelo curricular hegemônico que vem exacerbando as desigualdades sociais e econômicas.

A tese de Said (1995) corrobora ao dizer que “as histórias estão no cerne daquilo que os exploradores e os romancistas acerca das regiões estranhas do mundo; elas também se tornam o método usado pelos povos colonizados para afirmar sua identidade e a existência de uma própria história deles” (p. 13). Partindo dos pressupostos de pesquisa e das categorias elencadas desse referido projeto, busca-se no estudo da identidade étnica indígena no currículo escolar, que almeja a valorização dos saberes indígenas e conseqüentemente da identificação desse grupo, especificamente os do Amapá, e que se considere os desdobramentos e a dinamicidade do currículo escolar verdadeiramente indígena.

Por conseguinte, pensa-se inicialmente no currículo escolar que se mostre plural e multifacetado, em que o termo, embora tenha significado etimológico de “Pista de corrida, ato

de correr, percurso” (SILVA, 2011), não seja cogitado de forma reducionista, como conjunto de disciplinas, mas sim como processo de subjetivação e identidades.

Dessa maneira ocorre a necessidade de superação do modelo curricular preponderante que não valoriza os saberes socialmente reconhecidos e legitimados da cultura indígena, e que continuam ignorando os saberes culturais dessa população, ainda silenciados e não dignos ou legitimados para serem usados em sala de aula, caracterizando uma colonialidade do saber, que é representada na geopolítica do conhecimento, a partir da qual a razão, a verdade e a ciência são atributos possíveis nas e das metrópoles, cabendo aos territórios (ex)coloniais e seus sujeitos o status de objetos, classificados como populares, leigos, naturais, ignorantes, sem lei. (QUIJANO, 2005).

O processo educacional para o atendimento aos indígenas ocorreu de maneira com que eles fossem educados na fé cristã, com o intuito de fazer da cultura europeia, passando a ser essa referência a ser seguida. Assevera-se que a lógica de supremacia do colonizador buscou extirpar outras culturas consideradas inferiores, incapazes e não puras. Enfatiza-se que cabia aos padres jesuítas propagar o cristianismo eurocêntrico:

[...] inserir, nas culturas pagãs do novo mundo, noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e a observância aos dogmas cristãos. Em algumas regiões, os jesuítas aprenderam e decodificaram a língua indígena, traduzindo textos doutrinários que foram usados na instrução e catequização. (FAUSTINO, 2010 p. 32)

O processo de colonizador e colonizado manifesta-se na estrutura social da cultura europeia cristã e se sobrepõe a outras culturas, respaldada nas discriminações sociais codificadas como étnicas e antropológicas, constituindo uma estrutura de poder. Para Quijano (2005, p. 121), “[...] essa colonialidade se refere a um padrão de poder que permeia as relações intersubjetivas entre colonizador e colonizado, e que reflete nas formas de valorização do conhecimento, na divisão racial do trabalho criada para justificar a hegemonia branca eurocêntrica.”

Ao considerar essa herança cultural do Brasil, deve-se pensar no processo educativo equânime e digno. Quando a instituição escolar adentra em uma comunidade indígena- podendo ser por solicitação desta, ou por meio de ações marcadas por imposições colonialistas ainda presentes na contemporaneidade-, em geral, traz no seu cerne a problemática de ser uma instituição caracteristicamente criada pelas sociedades ocidentais. Godelier (1981, p. 186) ao reportar-se à legitimidade da classe dominante, afirma que “[...] todo poder de dominação se

compõe de dois elementos indissolivelmente entrelaçados que lhes dão força: a violência e o consentimento.”

A busca de legitimidade marcou o início do processo de desconstrução da identidade cultural das populações indígenas com o envio de missionários religiosos que passaram a agrupar os ameríndios em missões, reduções e aldeamentos, para lhes apresentar a fé católica (FAUSTINO, 2010). Através da catequização foram disseminados os padrões de convivência e os modelos de produção que eram interessantes ao colonizador: “[...] o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo.” (QUIJANO, 2005, p. 228)

Dessa forma, historicamente a educação colonial no Brasil foi planejada para os índios, seguindo padrões europeus, sem considerar a diversidade dos povos indígenas, seus conhecimentos e suas cosmovisões. É importante considerar que o modelo atual escolar não pode continuar perpetuando o paradigma educacional excludente, eurocêntrico do colonizador.

Destaca-se ainda, que este estudo aponta a escola como local de produção e reprodução de cultura, que enfatiza as significações e diferenciações dos processos culturais, e dentro dessa lógica, que devemos desconstruir o currículo colonialista e homogêneo, para construir um currículo que leve em consideração a diversidade e complexidade da realidade educacional brasileira, que pode ser sustentado pela interculturalidade. Segundo Bellei (1992), isso ocorre quando um povo ou grupo social começa a partilhar um ideal a respeito de como encaminhar um projeto para o futuro, imaginando um destino histórico.

Já que a instituição escolar deve assegurar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no currículo escolar indígena almejando o fortalecimento da identidade desse povo, além propagar a garantia da cultura e de especificidades, conforme os objetivos desta pesquisa. A partir destas reflexões, (FAUSTINO, 2010, p. 74) comenta:

O histórico do currículo escolar foi projetado e implementado dentro de um modelo ainda integrador e homogêneo aos povos indígenas, embora tenha passado por um longo período de descaracterização cultural na escola e nas práticas curriculares, em continuar legitimando uma perspectiva étnica em detrimento das outras. Essa mudança paradigmática deve considerar o processo amplo e contínuo da interculturalidade como panorama necessário para a garantia dos direitos e dos interesses dos povos indígenas, tentando superar a educação pautada pela perspectiva integracionista.

Uma nova vertente educacional necessita basear-se na construção de uma escola verdadeiramente plural, onde o papel da identidade étnica indígena seja respeitado e valorizado.

Nessa perspectiva, cabe pensar o currículo indígena como fator preponderante de construção social e cultural.

Nesse cenário, Borges (2008, p. 10) centraliza o currículo e o apresenta como “[...] instrumento estruturante que dá sentido e materialidade ao processo pedagógico. É uma espécie de amálgama sedimentador da cultura mais ampla e dos conhecimentos veiculados nas instituições educativas”. Portanto, medidas devem ser tomadas para superar o impasse. Tais perspectivas colaboram para que melhor se conceba o currículo em sua natureza social, e entender os indivíduos nas interações com outros indivíduos e com diferentes culturas. Veiga (2002) complementa,

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2002, p. 7).

Refletir sobre currículo exige entendê-lo como uma construção e uma invenção social, o que torna necessário analisar os valores e os interesses sociais que levam à inclusão e à exclusão de determinados conhecimentos nos processos de escolarização. Por isso, não há critério para atribuir maior valor a uma determinada cultura, mesmo que no processo histórico concreto algumas culturas tenham conseguido impor-se como mais válidas que as outras (SILVA, 1996. p. 193). Motivar os estudantes a entenderem como foram formados tais processos e como é possível redimensioná-los na perspectiva intercultural parece ser um horizonte válido para o processo escolar.

Não se pode pensar uma proposta de currículo escolar sem a intencionalidade dos envolvidos no processo educacional e cientes do contexto social em que estão inseridos, pois ele é elaborado tendo como premissa os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e de formação humana, de acordo com o seu tempo histórico. Dessa forma, busca-se prioritariamente no currículo escolar a partir de uma perspectiva pós-crítica, em que pese uma educação escolar indígena verdadeiramente identitária, a partir da construção social e cultural na realidade dessas populações, e nessa linha apresentamos o terceiro eixo teórico da tese.

4.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No eixo da pesquisa, pode se entender que se configura o sustentáculo da construção do conhecimento, a prática pedagógica é essencial para que os estudantes construam o

conhecimento teórico que ilumine seu fazer prático cotidiano e lhes possibilite refletir sobre esse fazer. Sendo assim, Freire diz que:

[...] Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1998, p. 32)

Entende-se que o professor é fator preponderante através da prática pedagógica qualitativa, humanista e realmente efetive o processo de aprendizagem, é preciso assumir também seu papel e seu espaço no contexto escolar tão amplo e complexo. Segundo Freire (2006) “há uma visão profundamente ingênua da prática educativa, vista como prática neutra, a serviço do bem-estar da humanidade, pois não é capaz de perceber que uma das bonitezas desta prática está exatamente em que não é possível vivê-la sem riscos” (FREIRE, 2006, p. 77). Nesse caso, “[...] a função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso” (MATOS, 2006, p. 23).

Além disso, “[...] no cerne do encontro educacional social está o currículo oculto, cujos valores moldam e influenciam praticamente todos os aspectos da experiência educacional do estudante.” (GIROUX, 1995, p. 66). Embora os fatores que determinam a eficácia de uma certa forma de ensino para obter determinadas aprendizagens sejam, muitas vezes, alheios as próprias atividades das aprendizagens

Dessa forma, se advogar-se-á no sentido da prática pedagógica que busque, a partir das relações que estabelece uns com os outros e com o meio social e histórico. Nesse contexto uma prática pedagógica intercultural é proposta para esse estudo, onde a dinâmica, e sua amplitude na diversidade educacional e o contexto da realidade social que os cerca e a dimensionalidade da educação indígena, aqui é o foco também do estudo.

Então, que a prática pedagógica investigada no estudo, remete-se a educação escolar nas aldeias indígenas não podendo ser vista como instituição externa ou alheia à especificidade de cada etnia. Essa particularidade coloca a escola indígena como espaço de fronteira em que identidades são afirmadas ou negadas, distinções étnicas são realçadas, relações de poder e resistências emergem, reinterpretações e ressignificações se estabelecem.

Por muito tempo a educação escolar, no que se refere a temática indígena, foi generalizada sua prática pedagógica pelo currículo, além de ser apresentada ainda a prática urbanocêntrica de forma reducionista e fragmentada, e ao mesmo tempo, com informações

desvirtuadas da população indígena, com formas trabalhadas reduzindo a questão indígena a uma abordagem meramente folclórica, e conseqüentemente uma prática pedagógica desvinculada com a cosmovisão dos diferentes povos indígenas.

Segundo Oliveira (2003), na prática pedagógica é necessário encontra-se abordagens que possibilitem contemplar as diversidades na realidade educacional,

A preocupação docente em enriquecer a aula e tornar mais fácil e real a teoria tem sido um campo no qual discretamente a supremacia social e cultural é estabelecida. Além disso, a escola frequentemente se utiliza de artefatos culturais de “outras” culturas para acentuar, frisar, a “diferença”. Assim, ao utilizar utensílios da cultura indígena para tornar concreta a prática pedagógica, a escola transpõe o significado de instrumentos de trabalho e práticas culturais mostrando-as como instrumentos lúdicos, decorativos e, às vezes, ludopedagógicos, além de marcá-los como pertencentes a uma cultura “exótica”. (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

Ainda se verifica que a prática pedagógica para a representação do indígena, é tida como exótica, entendida como o regime de saberes que foram ensinados a serem aceitos como verdadeiros ou universais, que estão impregnados e utilizados no currículo escolar indígena com o intuito de transmitir e perpetuar práticas reguladoras em uma visão hegemônica e de monocultura educacional.

Vale então ressaltar que o trabalho pedagógico nas escolas indígenas se dá por meio do contato entre culturas diferentes, ou seja, o professor, nesse contexto, está lidando com conhecimentos produzidos por sociedades diferentes, em situações históricas específicas. Diante dessa situação, o educador deve se posicionar como se tivesse um território a ser contestado, pois é através dele que se pensa e legitima o conhecimento para se afirmar ou negar as identidades (SILVA, 1996)

Na prática pedagógica, se só os conhecimentos da cultura majoritária forem valorizados, continuar-se-ão a considerar os povos indígenas como incapazes de ter e produzir conhecimentos, eles continuarão na invisibilidade causada pelas práticas pedagógicas monoculturais baseadas na cultura hegemônica.

Dessa forma, urge a necessidade da centralidade na discussão sobre a cultura e a identidade indígena nos ambientes escolares através das práticas pedagógicas interculturais, que será desenvolvida de forma mais aprofundada nas seções posteriores, que objetivem superar as visões folclóricas e estáveis ainda preexistentes na educação indígena (ALMEIDA, 2016).

Considera-se desse modo, as reflexões e intervenções na prática pedagógica que envolvam uma discussão pertinente entre currículo, história, cultura e identidade, tomam os povos indígenas como sujeitos históricos no presente e no passado, condição que dialoga com

as possibilidades de romper a invisibilidade indígena. Neste sentido, Santos (1999, p. 152) enfatiza que a prática pedagógica na perspectiva intercultural permite “[...] o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com ela se articulam em novas configurações de conhecimentos”.

É nesta linha reflexiva, que o objeto desta pesquisa tem o propósito de pensar a partir das práticas pedagógicas verdadeiramente indígena, é de compreender como ocorre a identidade étnica dentro de um horizonte intercultural no campo de indagações de uma educação plural que atenda as demandas culturais da população indígena no currículo escolar e na prática pedagógica, e que relacione a cultura desses povos e os conhecimentos escolares.

Para isso, a formação inicial e a prática pedagógica dos professores que trabalham com os povos indígenas, deve ser voltada para estudos e incursões nas relações de cultura e currículo. Para Bernstein (1996), “investigar as ideias curriculares no espaço da escola auxilia-nos na compreensão da recontextualização” (BERNSTEIN, 1996, p.45) dos discursos e da incorporação das propostas pelos docentes e suas respectivas práticas.

Os estudos sobre a prática pedagógica dos professores, podem trazer elementos que ajudam a pensar no quadro teórico-metodológico, tendo em vista o objeto aqui estudado. “É preciso que a dimensão cultural, de forma ampla, seja estudada em profundidade pelos docentes em processo de formação por meio de atividades acadêmicas diversificadas dentro e fora do ambiente acadêmico” (BORGES, 2012, p.57).

Importante que o estudo da prática pedagógica deve fazer algumas considerações a respeito da produção sobre a identidade étnica como um desafio para com a formação dos professores indígenas, contextualiza-se inicialmente com o que diz Paulo Freire (1982, p. 32): “[...] a intervenção dos sujeitos no mundo, mesmo diante de realidades marcadas pela traição ao direito de ser”.

Para ele, o mundo, a história e a realidade não são vistas como inexorabilidade ou determinismos, mas como possibilidades de mudança e intervenção. Esta, muitas vezes, se manifesta em forma de resistências diante do descaso ofensivo que os sujeitos sofrem: “No fundo as resistências – a orgânica e, ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (FREIRE, 1998, p. 78).

Paulo Freire (1982), portanto, fala em “manhas históricas” que os sujeitos e as identidades podem usar como postura de resistência diante do poder e da negação. Isso também se refere aos povos indígenas: “Essas manhas, eu acho, não tenho dúvida alguma, de que não

seria no meio desses índios que essas manhas não existiriam. Há 520 anos eles são obrigados a serem manhosos” (p. 32). Nessa posição, Paulo Freire (1998), com sua proposta *dialógica libertadora*, reconhece que o ato de conhecer e pensar está diretamente relacionado um com o outro, pelo fato de o conhecimento não ser um ato isolado.

O autor salienta que na postura de resistência muita coisa pode parecer como entrega, desistência de ser, mas na verdade não é isso, é a sobrevivência num certo momento, é o método de ação. É importante mencionar que a resistência dos povos indígenas no cenário nacional, reivindicando respeito a suas diferenças historicamente construídas, revela o poder relativo aos projetos de homogeneização. Revela-se que os sentidos e significados são produzidos no espaço da tradução, das negociações, “o entrelugar - que carrega o fardo do significado da cultura” (BHABHA, 2003, p. 69).

O estudo em tela ressalta que os povos indígenas, no uso destas “manhas” ou “estratégias básicas”, podem escolher o realce da identidade étnica para conseguir novas formas de valor, firmar posições e a própria organização. Conforme Barth (1988, p. 228),

[...] podem escolher o realce da identidade étnica, utilizando-a para desenvolver novas posições e padrões, para organizar atividades naqueles setores que antigamente não eram encontrados em sua sociedade, ou não eram adequadamente desenvolvidos para os novos objetivos.

Esse processo caracteriza uma historiográfica que nos estudos da cultura indígena mostram em sua comunidade a identidade étnica e sua própria estruturação histórica, social e econômica. Esses valores estão vinculados à cultura como teias de significados para com o processo educativo. Geertz (1978, p. 20), que afirma:

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

Como construções sociais, os significados dependem das relações constituídas. Não há significado e sentido em si mesmo. Eles existem exclusivamente nas relações e nos contextos (sócio-histórico-ideológicos) específicos. Situações, ações e noções significam porque se inscrevem em contextos diferentes. Por exemplo, a noção de Terra é diferente para um indígena, um agricultor, um sem-terra, um fazendeiro. (CARVALHO, 2004, p.28).

O modo como a identidade étnica se define só tem sentido em referência com esta categorização e interação com o outro. Silva (2012) lembra que essa operação discursiva, que

produz a identidade demarcando a diferença, é social: “[...] A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (p. 81). Sendo produzida socialmente, portanto,

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2012, p. 96).

Infelizmente, a prática pedagógica na educação indígena ainda fica implicada nas relações de poder e cultura, de forma híbrida e estática, conseqüentemente constituindo uma hierarquia nas representações identitárias.

Diante dessas concepções etnocêntricas, a escola e suas práticas pedagógicas passaram a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo simultaneamente um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos. Em contrapartida, a escola necessita de uma metamorfose para ressignificar suas práticas pedagógicas e a relação entre cultura, conhecimento e poder, para que possibilite a construção crítica e humanística de sua perspectiva intercultural.

Para Giroux (1995, p.88), a escola pode ajudar os alunos a examinarem criticamente sua própria localização histórica em meio a relações de poder, privilégio ou subordinação. Pode, também, ajudá-los a perceberem as especificidades étnico-culturais próprias, distinguindo e reconhecendo as especificidades de outros grupos étnicos, incentivando-os a um diálogo intercultural.

A partir das reflexões, da/na escola e as práticas pedagógicas de preferência no contexto da interculturalidade do currículo nas escolas indígenas, implica-se concepções de cultura na prática pedagógica dos professores para o significado da identidade étnica do povo Palikur. Entende-se que este amplo aspecto identitário deve possibilitar uma redefinição curricular por meio de uma educação intercultural inserida e vivida nos ambientes indígenas e no currículo escolar de forma plural.

Essas reconfigurações podem ocorrer no currículo como plataforma para o conhecimento das subjetividades e dos saberes tradicionais indígenas. Pensa-se que a partir das identidades sociais e culturais através desses conhecimentos escolares e suas práticas pedagógicas no currículo sejam produzidos pela educação indígena, e não para ela.

Para Silva (2015), o currículo se refere a identidade porque conhecimento e subjetividade culminam diretamente no processo formativo no qual torna-se profissionais. As mudanças no campo educacional estão atreladas a um redirecionamento para que os sujeitos percebam, interpretem e consigam agir no mundo.

A partir de significados próprios do grupo em que estão inseridos, por partilhar significados entre si, a educação tem um papel fundamental nesse processo, daí a importância de se discutir o currículo enquanto instrumento de socialização do conhecimento e de poder.

Sendo assim, para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Sacristán (2000) reitera uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar: a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar, cidadã. (Ibid., p. 129). Dentre as possibilidades do currículo escolar para atender aos povos indígenas na valorização dos seus saberes tradicionais e experiências, mostra-se a interculturalidade na prática pedagógica dos professores, apontada por Paulo Freire (2004, p. 47) como um caminho pedagógico de grande valor e reiterar como caminho pedagógico das escolas indígenas por todo o seu escopo de suas culturas diversas como processo educacional.

No construto teórico/epistemológico/metodológico exposto anteriormente, buscar-se-á no próximo capítulo 5- As categorias finais e a análise dos resultados da pesquisa para refletir sobre as contribuições teóricas e metodológicas para com o currículo escolar indígena e o trabalho pedagógico da identidade étnica do povo Palikur a partir da percepção dos professores não indígenas do Amapá.

CAPÍTULO 5. AS CATEGORIAS FINAIS E A ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Considerando o referencial teórico adotado (eixos da pesquisa), aqui considerados como categorias apriorísticas definidas do trabalho mediante os procedimentos e instrumentos para o levantamento das informações da pesquisa, a adoção da questão gerativa de Schütze (1992a) nas entrevistas narrativas que resultam nas categorias finais apresentadas neste capítulo. Ancoradas na fenomenologia (MFE) e na técnica de análise de dados (Bardin, 2002), foi realizada a classificação das unidades de análise dentro dessas categorias e, a partir disso, foram

divididas em subcategorias. Quanto às categorias não apriorísticas, estas emergiram da análise dos dados construídos na pesquisa de campo.

A pré-análise dos dados das entrevistas narrativas dos professores não indígenas e das observações no campo pesquisado possibilitaram a análise das informações a partir da categoria inicial. O quadro a seguir são apresentadas as categorias apriorísticas:

Quadro 21: Categorias apriorísticas (eixos teóricos)

Categoria	Conceito Norteador
Práticas Pedagógicas	O esforço de projetar uma educação escolar indígena só será concretizada com a participação direta e efetiva destes povos, em todos os momentos do processo pedagógico, seja isso na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, sempre baseadas na sua realidade étnica, cultural com vistas a fortalecer as identidades étnicas (FREIRE, 2004, p. 76).
Identidade Étnica	<p>A natureza da identidade étnica é política, pois se constitui mediante relações de contraste que podem contrapor concepções, valores, intencionalidades, projetos e estratégias. A identidade étnica coloca-se assim, como uma categorização que resulta também da confrontação do poder: poder de impor uma visão de mundo, impor comportamentos e significados, impor domínio de territórios, impor controle dos meios de produção (KREUTZ, 1998, p. 35).</p> <p>A identidade étnica, segundo Bergamaschi (2008, p. 8), compreende critérios que definem as características dessa identidade. Além da autodefinição como indígena, o uso de recursos étnicos, específicos de um povo, tais como língua, cultura e crenças, o identificam na relação com outros indivíduos. Porém, os elementos de afirmação da identidade devem ser observados à luz do processo histórico de contato vivido pelo povo, na respectiva região habitada por ele, considerando que no Brasil, esse contato ocorreu de diversas maneiras.</p>
Currículo Escolar	<p>A partir do conceito de Sacristán (2000, p. 17)</p> <p>[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.</p> <p>Então, o currículo das escolas indígenas, deve ter às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola indígena, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços dessa escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano</p>

	escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades indígenas.
--	--

Fonte: Elaboração do autor.

Após a análise dos dados e o desmembramento em unidades de registros, chamadas de unidades temáticas na análise das entrevistas narrativas dos sujeitos da pesquisa e da análise documental da pesquisa, chegou-se a sete categorias iniciais (BARDIN, 2002). Foram adotadas a inferência e a interpretação com o referencial teórico e, finalmente, chegou-se as categorias intermediárias que, após a aglutinação, resultaram em três, demonstradas no quadro abaixo:

Quadro 22: Categoria apriorística iniciais e intermediárias

Categorias Iniciais – Unidades Temáticas	Categorias/Unidades Intermediárias
<ol style="list-style-type: none"> 1. A escolha da profissão professor; 2. Conhecimento sobre a identidade indígena Palikur; 3. Formação continuada de professores no currículo e na interculturalidade indígena; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A escolha da profissão e formação intercultural continuada
<ol style="list-style-type: none"> 4. Dificuldade na organização curricular comunitária, bilingue, diferenciada e pouco conhecimento sobre as práticas pedagógicas interculturais; 5. Inexistência de colaboração de outros profissionais no currículo escolar indígena e a não inserção do bilinguismo no currículo escolar indígena; 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Currículo e Práticas Pedagógicas interculturais
<ol style="list-style-type: none"> 6. Isolamento das escolas indígenas e o alto custo do transporte para às aldeias indígenas; 7. Abandono das escolas indígenas por parte do Poder Público: falta de estrutura física, material pedagógico e didático nas escolas indígenas e ausência de condições administrativas e pedagógicas (falta de profissionais da educação); 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Dificuldade de Acesso à escola indígena, falta de recursos públicos, estruturas física, administrativa e pedagógica precárias.

Fonte: Elaboração do autor.

Conforme a aglutinação a partir da análise de dados, chegou-se as três categorias finais. Essas categorias não apriorísticas (finais) resultaram das entrevistas narrativas dos professores não indígenas, da observação direta na pesquisa de campo e da análise documental da pesquisa, a análise de dados permitiu a investigação dos significados atribuídos aos sujeitos dessa pesquisa.

Acredita-se que nos momentos mencionados ocorrem a suspensão fenomenológica (Epoché), uma atitude de retirar da ação (tirar de circuito), durante certo momento, os atos de a consciência julgar (atestar, contestar ou ser indiferente) determinado fenômeno que pode ser um objeto material, uma pessoa, uma ideia ou um acontecimento, que caracterizou o método proposto. Nesse caso, fenômeno deve ser entendido como tudo aquilo que se mostra (aparece) para a consciência de quem utiliza o método fenomenológico empírico (HUSSERL, 2006).

Para permitir o exame de como a consciência do investigador lhe atribui um sentido peculiar em relação aos juízos em curso sobre o fenômeno investigado, foi necessário suspender os pré-conceitos e juízos que o investigador geralmente possui idiossincriticamente sobre o fenômeno, com o intuito de captar os sentidos que este possui em essência e circulam no mundo (HUSSERL, 2006). Nas narrativas estão presentes os seus discursos, suas experiências e vivências coletivas em cada professor não indígena e a na situação dada e em uma série de circunstâncias que, por vezes, não faziam sentido quando ocorriam, mas que no processo de análise ganham corporeidade, significado no estudo e acordo com a análise de dados (BARDIN, 2002) com o foco no MFE.

Nesse sentido, Severino (2007, p. 148) argumenta:

A construção lógica do trabalho é o arranjo encadeado dos raciocínios utilizados para a demonstração de questões formuladas no início. [...] esses raciocínios, em trabalhos que comportem elementos de pesquisa, são formados a partir dos dados colhidos nas fontes consultadas e a partir das ideias descobertas pela reflexão do autor.

Rosa & Arnoldi (2006, p. 67) argumentam que as questões advindas do problema de pesquisa, as formulações das abordagens conceituais e a própria realidade em estudo que exigem um espaço para demonstrar evidências, consistências e inconsistências devem ser adotadas para as interpretações dos dados.

A análise interpretativa que desenvolvida tem-se como perspectiva filosófica alicerçada no método fenomenológico empírico (MFE) e na técnica de análise de dados em Bardin (2002). A partir da análise do currículo escolar e da prática pedagógica do professor, no que tange ao currículo e à identidade étnica, foi possível compreender que estas poderão subsidiar

mudanças na prática docente, no currículo escolar padrão, bem como poderão sugerir melhorias na estrutura física, nas metodologias teóricas, no currículo escolar indígena e, conseqüentemente, no projeto político pedagógico da escola, além de contribuir cientificamente para o meio acadêmico e na empiria, através dos instrumentos de pesquisa, na construção dos dados das narrativas dos professores não indígenas, nas observações registradas no diário de campo, na análise documental, e no estado do conhecimento. Nos resultados da tese, apresentadas as categorias finais deste estudo descritas no quadro abaixo:

Quadro 23: Categorias não apriorísticas (finais)

Categoria	Conceito Norteador
<p>1. A escolha da profissão e formação continuada intercultural indígena</p>	<p>As falas e histórias dos professores que configuram suas diferentes culturas e as escolhas da profissão e a necessidade de reconhecer o processo identitário do povo indígena Palikur.</p> <p>Segundo Bergamaschi (2008, p. 8), compreende critérios que definem as características dessa identidade. Além da autodefinição como indígena, o uso de recursos étnicos, específicos de um povo, tais como língua, cultura e crenças, o identificam na relação com outros indivíduos. Porém, os elementos de afirmação da identidade devem ser observados pelos professores não indígenas à luz do processo histórico de contato vivido pelo povo, na respectiva região habitada por ele, considerando que no Brasil, esse contato ocorreu de diversas maneiras, surge a partir desse contexto.</p> <p>A necessidade na escolha da profissão por parte dos professores de uma Formação continuada para Educação Indígena que deve considerar o à aprendizagem dos alunos indígenas e seus respectivos processos de interculturalidade das Escolas Indígenas (WALSH, 2006, p. 49).</p>
<p>2. Currículo e Práticas Pedagógicas interculturais</p>	<p>O modelo de currículo Tradicional preceitua a educação geral em que o currículo é organizado de forma mecânica e burocrática. Entendemos que o currículo não é uma ação neutra, mas sim, um espaço para elaboração de novas possibilidades, de seguir caminhos desconhecidos, de modificar sentidos preestabelecidos e viver novas conexões.</p> <p>Com base nos estudos de Paraíso (2004, p. 69) entendemos que é através das lutas e resistências dos movimentos sociais com questões culturais, diversidade e multiculturalidades é que nos traz à tona os desafios e as problemáticas de diferentes perspectivas de conflitos no currículo. Já em (CARVALHO, 2009, p. 188), a prática pedagógica em escolas indígenas, devem atender reais necessidades educacionais, para que realmente</p>

	tenham um melhor desenvolvimento da culturalidade e potencialidades dos alunos indígenas.
3. Dificuldade de Acesso à escola indígena, falta de recurso público, precária estrutura física, administrativa e pedagógica.	<p>A organização de sistemas educacionais para Educação Indígena, deve ter a garantia do acesso de todos os alunos indígenas e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem.</p> <p>De acordo com (RODRIGUES, 2016, p. 41) deve ser pensada através de políticas implementadas pelos sistemas de ensino tendo o papel na perspectiva da Educação Indígena, busca-se uma Educação Indígena que passa a integrar a proposta pedagógica intercultural da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais indígenas.</p>

Fonte: Elaboração do autor.

Desse modo, as categorias finais se mostram simbioticamente no percurso do estudo, resultando nas narrativas dos professores não indígenas. Seguindo o modelo da questão gerativa de Schütze (1992a), em que o referencial teórico aqui proposto concebe a teoria como sendo a maneira de compreender o mundo, a análise resultou nos conceitos e categorias finais apresentadas, por meio de método e de metodologia de pesquisa coerentes com a fenomenologia (MFE) e com o problema investigado. Por consequência, a teoria vai sendo construída e reconstruída ao longo da pesquisa (ANDRÉ, 2010). No campo da educação, Triviños (2011, p. 105) orienta sobre a responsabilidade dos pesquisadores, cuja função reside em

[...] construir o próprio conhecimento, à luz dos traços da realidade que observam, usando teorias alienígenas, em parte ou totalmente, se forem passíveis de adaptação ao meio. Caso contrário, cabe ao pesquisador elaborar uma soma de conceitos para explicar, compreender e dar significado aos fenômenos que estuda.

Entende-se, portanto, que as escolas indígenas são instituições culturais, nas quais se cruzam as manifestações de diversidade, e se caracterizam como espaço sociocultural e institucional responsável pela sistematização do conhecimento e da cultura. Por isso, vislumbra-se a necessidade de uma educação sistematizada em reconhecer a diversidade sociocultural presente em seu contexto e abrir espaços para respeito às diferenças.

Para Candau (2010, p. 757), se a sociedade quiser “[...] potencializar os processos de aprendizagem na perspectiva da garantia do direito à educação”, terá que tornar urgente o trabalho com “[...] as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças

culturais nos contextos escolares”, incorporando “a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos”.

De acordo com Carvalho (2009), a educação escolar se realiza por meio de processos pedagógicos sistematizados, os quais visam a contribuir com a releitura do imaginário e das representações coletivas sobre a diversidade. Para o autor, a escola ocupa um lugar privilegiado para abordar essa temática, pois é uma das instituições sociais em que se reúnem diversos conhecimentos e culturas, além de vivenciar essa diversidade, presente na estrutura humana.

Quadro 24 – Dinâmica geral da pesquisa.

Problema: quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena do segundo segmento do ensino fundamental na percepção dos professores não indígenas do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur, no estado do Amapá?

Objetivo Geral: Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena do segundo segmento do ensino fundamental na percepção dos professores não indígenas do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur, no Estado do Amapá.

Objetivos Específicos:

Averiguar e compreender as práticas pedagógicas dos professores não indígenas do SOMEI no currículo escolar produzido e utilizado no ensino modular e a identidade étnica do povo Palikur;

Identificar, no currículo escolar indígena, como ocorrem os fundamentos teóricos e metodológicos da prática pedagógica dos professores do SOMEI sobre a identidade étnica do povo Palikur e as formas como dialogam no ambiente escolar;

Verificar se os documentos legais e curriculares analisados contribuem para o fortalecimento da cultura e identidade dos povos indígenas.

EIXOS

TEÓRICOS:

- a) práticas pedagógicas
- b) identidade étnica
- c) currículo escolar.

METODOLOGIA – QUALITATIVA

Teoria pós-crítica - EPISTEMOLOGIA/MÉTODO – Fenomenologia Empírica

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS NO LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES

Estudo Bibliográfico - Análise Documental – Observação Direta - Entrevistas Narrativas (Análise de Conteúdo)

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O fenômeno social e cultural no contexto teórico-prática da realidade educacional

A partir dessa estrutura teórica e metodológica apresentada, busca-se refletir ao longo desta tese sobre as possibilidades e os caminhos do currículo escolar indígena no trabalho pedagógico da identidade étnica do povo Palikur, a partir da percepção dos professores não indígenas do Amapá. A relação com o pressuposto da pesquisa e a questão central do estudo, conforme a análise de dados (BARDIN, 2002), com o foco no MFE que foi trilhado ao longo da investigação, resultou nas categorias finais alcançadas pela tese e, por conseguinte, tem-se os resultados da pesquisa.

Neste capítulo, serão discutidas as categorias não apriorísticas (finais) encontradas na empiria: A escolha da profissão e formação continuada intercultural indígena; currículo e práticas pedagógicas interculturais; e a dificuldade de acesso à escola indígena, a falta de recurso público, as estruturas física, administrativa e pedagógica precárias. Ao longo do trabalho, se procurou estabelecer um diálogo entre as categorias finais e o referencial teórico.

Trabalhou-se com as falas dos sujeitos, partindo da questão gerativa no sentido de dar visibilidade aos seus discursos, suas teorias, suas práticas, seus valores e costumes e todos os dados que emergiram na pesquisa de campo. Os resultados da tese permeiam o percurso metodológico, a partir do diálogo entre o método fenomenológico empírico (MFE), em que a identidade étnica no currículo escolar indígena foi entendida nessa abordagem como a ação humana significativa, em suas manifestações verbais, gestuais, escrita etc.

Adotou-se, para a análise das narrativas, o modelo de Schütze (1992a), com o qual partiu da questão gerativa e incorre-se, deste modo, à elaboração rigorosa de procedimentos para analisar o currículo escolar, em uma visão complexa, na qual os saberes indígenas se ligam e se interconectam para uma projeção de educação intercultural, sistêmica, ecossistêmica e transdisciplinar, que será apresentado nas próximas seções, nos resultados da análise.

A busca incessante está em religar os saberes e dar sentido ao ato de educar para vida e para formar pessoas, que tenham como meta a justiça social, a solidariedade, a amorosidade, o diálogo (FREIRE, 1998). Assim, os fenômenos encontrados na empiria serão discutidos na realidade dos construtos para uma educação indígena verdadeiramente pensada na identidade étnica. Dessa forma, chegou-se à, a primeira categoria final da pesquisa: a escolha da profissão e formação continuada intercultural indígena que foi discutida nos desdobramentos da análise das narrativas, para com o debate da construção étnica e cultural do povo pesquisado.

5.1 A ESCOLHA DA PROFISSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA INTERCULTURAL INDÍGENA

A escolha da profissão e formação continuada intercultural como categoria surgiu logo no início das narrativas dos professores não indígenas do Núcleo de Educação Indígena, que atuam na comunidade Kumenê com o povo Palikur. Para conhecê-los, percebe-se que as falas e experiências sobre suas escolhas da profissão docente tornaram-se aspectos preponderantes nas narrativas, que surgiram a partir de suas identidades e representações de como reconhecem as comunidades indígenas, em especial a do povo Palikur, além de verificar até que ponto esses professores a defendem e legitimam os direitos, e a necessidade de uma formação continuada intercultural, como forma de entender e valorizar a organização social dessa população indígena.

Cabe nessa categoria especificar nas narrativas dos professores o estabelecimento de um entendimento acerca da identidade indígena Palikur e suas diferentes perspectivas étnicas e culturais no currículo escolar que congregam os seus modos de vida, igualmente múltiplos e diferente (CARDOSO, 2017, p. 38).

Primeiramente, na análise das narrativas dos professores não indígenas abordou-se a questão gerativa, em que foram destacadas algumas questões pertinentes que ajudaram a compreender as relações constituintes entre os sujeitos da pesquisa e o processo de tornar-se professor da educação indígena. A partir do método fenomenológico empírico (MFE), foi apresentada a questão “a escolha da profissão professor”; os professores, então, recuperaram a trajetória que os levou à docência.

Para alguns professores, a identificação com a docência vem da infância, como no relato que segue:

Eu iniciei a história com o magistério, e a paixão pela minha matéria quando apareceu quando tinha apenas 08 anos de idade quando uma professora de Ciências pediu aos alunos fazerem uma maquete do sistema solar e a partir daí comecei a ter interesse em Astronomia, e essas aulas me fascinavam e já era algo que eu queria fazer desde cedo e hoje depois de tanto tempo ainda fico apaixonado pelo que faço (Professora de Ciências - grifo da Autora).

Acho que desde criança já fiz a opção por ser professora, imitava a professora e dando aulas para as minhas coleguinhas, diziam em casa ela tem jeito de professorinha, e a fala e escrita sempre me chamaram atenção, as letras sempre estavam no meu meio, me identificava com a disciplina desde o Ensino Fundamental (Professora de Língua Portuguesa - grifo da Autora).

Dessa forma, percebe-se, nas falas e nos relatos feitos pelas professoras, que já demonstravam precocemente aptidões pelo magistério e buscavam reconhecer em suas culturas, que surgem de suas memórias afetivas, suas experiências vividas na infância. Elas permanecem como fortes referências nas formas de ser e agir na profissão de professor, como pode se perceber na fala da professora de Ciências “Acho que desde criança já fiz a opção por ser professora, imitava a professora e dando aulas para as minhas coleguinhas”. Segundo Roldão (2011, p. 45), a escolha profissional assume grande importância no plano individual, pois envolve a definição de quem quer ser, ou seja, a definição do sujeito.

Essa escolha exige do sujeito um autoconceito/autoconhecimento sobre si mesmo, ou seja, o sujeito se autopercebe nas suas vontades, aptidões, valores, competências e sentimentos, para que venha distinguir seu projeto pessoal de sua identidade profissional e, ainda, diferenciar-se das expectativas e desejos das outras pessoas que o cercam e das demais influências externas, como mídia, escola, entre outros. Conforme (FREITAS, 2013), a construção da identidade do professor tem início no período em que se é estudante, se solidifica depois, na formação inicial, e se estende durante todo o exercício profissional. Algumas situações, como de terem familiares com atuação no magistério, influenciaram as escolhas, como dizem os sujeitos: *“Sempre gostei de crianças, isso foi trazido pela minha mãe, que sempre teve o sonho de ver suas filhas desempenhando a função de professora” (Professora Geografia)*.

Vale lembrar que são mencionados também os professores-modelo, pessoas cujas características e atitudes marcaram a memória afetiva dos participantes. Tardif e Raymond (2000, p. 221) relatam pesquisas biográficas que identificam essas fontes de influências como referências importantes na construção do papel de professor e de interpretação que orientam as práticas docentes, destacando que tais esquemas, em grande parte implícitos e fortemente marcados pela dimensão afetiva, “[...] resistem ao exame crítico durante a formação inicial e perduram muito além dos primeiros anos de atividade docente”.

Nesse contexto, as escolhas dos professores não indígenas parecem ter surgido já na infância ou desde cedo. A opção pela profissão docente aparece explicitada em suas narrativas abaixo. Entende-se que suas experiências de vida, de formação e do percurso cultural perpassam em ambientes que inicialmente estavam distanciados do contexto da educação escolar indígena. Conseqüentemente, a formação inicial do professor como categoria da pesquisa começa a surgir em virtude de esses professores serem advindos de uma cultura que não leva em consideração

e mesmo dissocia-se da cultura indígena. Conforme as falas dos professores, nas quais enfocam suas escolhas e trajetórias para se tornarem professores(as), além de mostrarem os seus projetos de vida, é possível perceber que essas histórias se constituíram a partir da dinâmica social das famílias.

“A identificação com a docência veio de alguns exemplos de professores que eu tive, que me constituíram paixão pela profissão. Comecei a me espelhar neles, só muito tempo depois tive contato com indígenas, e até hoje estou nesta labuta da vida” (Professor de História).

*“Sempre gostei de crianças, isso foi trazido por minha mãe, que sempre teve o sonho de ver suas filhas desempenhando a função de professora. Foi trazido de mãe para filha, fui educada no sentido de valorizar a profissão docente. Lembro do quanto admirava e ainda **admiro muitos os meus professores e durante a formação nossa cultura é diferenciada dos indígenas e não tive a oportunidade de trabalhar na aldeia.** Para mim a profissão professor significa que ainda podemos construir uma sociedade mais justa, menos desigual, enfim, mais humana” (Professora de Geografia - grifo da Autora).*

*“A escolha de ser professor foi muito cedo, mesmo sabendo dos problemas da profissão. Para lembrar, na época que prestei vestibular, fiz a inscrição para o curso em licenciatura. **Mesmo que só poderia fazer, o curso matutino, pois a situação financeira da minha família estava difícil e tinha que também ajudar trabalhando.** Então comecei o curso de Educação Física. Morava em outra cidade e trabalhava durante o dia. Às 17h pegava o ônibus dos estudantes e voltava para casa 00h 30, isto quando a viagem era tranquila, pois se acontecia acidentes ou o ônibus quebrava aí chegava bem mais tarde. O curso foi muito difícil no começo, pois nada sabia do conteúdo e ainda sofri preconceito na universidade por parte de alguns professores, mas venci” (Professora de Educação Física -grifo deste pesquisador).*

*“A área de Artes sempre me chamou atenção e me identifiquei com a disciplina, apesar de todas as adversidades, **mas sempre tive vontade em ser professor de escola, preferencialmente escola pública**” (Professor de Artes - grifo da Autora).*

*“Minha primeira opção seria ser Veterinária. Como não consegui passar, tive uma experiência no ensino, e adorei, então fiz vestibular para curso de licenciatura e passei. **Minha família deu todo apoio, então, fiz o concurso, passei e descobri que amo esta função, apesar das condições de trabalho, e acredito que eu me achei...exercendo o que eu gosto, que é a docência**” (Professora de Matemática - grifo da Autora).*

Em seus registros os professores que identificam as primeiras experiências vividas na escola. Em suas trajetórias de vidas, evidenciam suas reais motivações para escolha da profissão, que aparecem como fatos marcantes, como as dificuldades e obstáculos para trilhar a escolha da profissão. Observando as narrativas das professoras de Matemática e Geografia, destacamos o descobrimento da profissão, ao sentirem-se desafiadas e sair da zona de conforto, ou mesmo seguirem a influência familiar em suas escolhas.

Uma delas destaca a valorização do magistério por sua mãe, a qual idealizava para as filhas a profissão de professora. Para Fanfani (2005, p. 65), a profissão do professor é

“endogâmica”, ou seja, há uma tendência dela de se “reproduzir-se no interior das configurações familiares”. Destaca também que há vários fatores determinantes na escolha da profissão, como, por exemplo, a admiração por algum profissional ou profissão; a influência de pessoas que se tornam referência nessa escolha; ou até mesmo a falta de outra oportunidade.

No contexto atual, as opções de escolha profissional se ampliaram e pode-se verificar que a docência continua desprestigiada, ainda por fatores como as condições de trabalho, os baixos salários, e a pouca valorização social, entre outras. Para esses estudantes, a profissão ainda é considerada imprescindível à sociedade, porém, a desvalorização social e os salários baixos os afastavam dessa escolha. Conforme Gatti (2011, p. 78):

Esse fator pode ser resultante da mudança na curva demográfica; redução da atratividade da carreira docente, proposta curricular pouco motivadora, entre outros. Se a carreira do magistério é pouco atrativa para os jovens, fazendo com que realizem outras escolhas profissionais, é oportuno compreender os motivos que conduziram professores pelo caminho da docência.

Borges (2008, p. 22) destaca que o fato de “[...] tornar-se professor é um processo de desenvolvimento profissional que se constrói gradualmente em uma trajetória de vida pessoal e profissional”. A construção dessa ‘profissionalidade’ relacionada ao currículo é um desafio, principalmente porque o assunto vem assumindo cada vez mais lugar de destaque no meio educacional, nas áreas de conhecimento pedagógico, por constituir uma peça de grande importância na formação de professores da educação básica. Estes devem ser críticos e reflexivos, com o intuito de formar os seus alunos com essas mesmas características.

Pode-se entender, portanto, que as falas dos sujeitos da pesquisa na escolha da carreira de professor vão ao encontro da afirmação de Roldão (2011, p. 78):

A respeito da identidade dos professores encontra-se em um processo de avanços e recuos, à docência precisa afirmar-se plenamente como uma atividade profissional, para, assim, ter esse reconhecimento social, compreensão que ainda se manifesta fortemente, de que a escolha do professor pela carreira é gerida por vocação.

Diante da complexidade do contexto social, com suas variáveis, os indicativos para escolha da carreira profissional docente a partir dos relatos da cultura dos entrevistados evidenciam esses profissionais fizeram muito cedo a opção pela docência e vislumbraram o contexto identitário de suas escolhas de vida. Conforme os registros coletados nas conversas, demonstram o carinho e dedicação pela profissão, pela escola. É inegável que, independentemente de como chegaram à profissão professor, suas narrativas demonstram que fizeram inicialmente a opção pela educação.

Então, nas narrativas dos professores nas quais justificam as opções pela profissão, bem como suas considerações sobre a profissão docente, foram possíveis realizar inferências sobre as razões que levaram os sujeitos à profissão docente. Essas razões, que surgem a partir da cultura dos professores, são variadas pelo conjunto e pela diversidade de contextos vividos pelos sujeitos e podem, de certo modo, explicar as opções em manterem-se na profissão. Entre as principais razões percebidas nos relatos, destaca-se a seguinte: sujeito tem interesse em realizar um curso de nível superior o qual não era ofertado na região onde residia.

Assim, optou-se por um curso de licenciatura que se aproximava do seu campo de interesse e que inicialmente não tinha como opção a educação indígena, por alguns motivos evidenciados na análise das narrativas. Vale lembrar as falas das professoras de História e Geografia respectivamente. Esses depoimentos ilustram que, no contexto da formação inicial, estava explícito que o incentivo pelo magistério era a referência modelo dos professores formadores.

Já a opção pela educação indígena surgiu posteriormente, dada a conjuntura da maioria das famílias dos professores que, em sua maioria, eram pobres, sem condições financeiras de custear o curso pretendido. Portanto, seguir a carreira de professor seria a possibilidade de melhorar as condições de vida nas suas localidades ainda distantes de qualquer contato com as populações indígenas.

Há certa facilidade em conseguir o emprego de professor, afinal, os profissionais se aposentam, a população aumenta e as escolas necessitam de professores para existirem. Desde que começaram a pensar em qual profissão seguiriam, muitos optaram pela carreira docente por um interesse pessoal, sendo a profissão uma forma de realização pessoal. O próprio contexto familiar foi determinante para a escolha de alguns, pois ele tornou inevitável seguir a carreira, mesmo sem haver imposição familiar para fazer curso de licenciatura.

Observa-se que, para o grupo pesquisado, ser professor é fruto de uma escolha, sendo que esta escolha se conecta a vivenciar à docência simultaneamente a uma outra profissão. A escassez ou inexistência de cursos superiores na região Norte, principalmente no Amapá e no interior do Pará, locais de residência dos sujeitos da pesquisa e a impossibilidade de frequentar tais cursos distantes de casa, e aparecem como incentivadoras para a escolha de curso de licenciatura.

Questões relacionadas à família, na qual existem sujeitos envolvidos na profissão docente ou mesmo às questões financeiras, também acabam influenciando, em certo grau, a escolha da profissão. Em menor escala, a percepção de que é fácil conseguir vaga como professor é uma razão que leva os sujeitos participantes da pesquisa à escolha da carreira.

Como um projeto de vida e também profissional, são resultados de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas.

Isto quer dizer que, ao fazer a escolha do curso de licenciatura em instituição de ensino superior, o sujeito, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação, e, outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro (GATTI, 2011, p. 46).

Conforme os objetivos da pesquisa, as práticas pedagógicas dos professores não indígenas do SOMEI no currículo escolar produzido e utilizado no ensino modular para o trabalho com a identidade étnica do povo Palikur, tornam-se um desafio necessário para que ocorra o entendimento/conhecimento e ampliação da cultura desse povo indígena, na conquista da sua autonomia e na garantia da recuperação do espaço perdido ao longo do tempo.

Dessa forma, deve ser pensada a formação dos professores não indígenas, possibilitando a eles um processo de discussão que visa a atingir a garantia da especificidade da Educação indígena, de acordo com a legislação e no que diz respeito à educação e às questões que envolvem suas especificidades nas respectivas comunidades indígenas. Certamente, não será essa luta por formação que irá garantir a existência das comunidades indígenas, mas também a insistência na busca por uma sociedade mais justa, em que cada professor seja mais um instrumento de luta por melhoria e reconhecimento da identidade de cada povo indígena.

Percebe-se que, de acordo com os relatos dos participantes da pesquisa, a escolha pela profissão não levou em consideração a educação indígena. Esta somente surgiu mais tarde em suas carreiras profissionais, já que a cultura formativa dos professores não indígenas é urbana, caracterizada por formações que aparentemente foram dissociadas da cultura indígena e não foram pensadas para atuação em escolas indígenas. Isso emerge claramente em suas narrativas que destacam o choque de realidade vivenciado por esses professores não indígenas quando se deparam com a educação escolar indígena, na sua complexidade e diversidade.

[...] a relação teoria-prática e potencializa o contato com a diversidade étnico-cultural indígena, a vivência de práticas de auto-organização, o intercâmbio com outras comunidades, o atendimento imediato às dificuldades de aprendizagem, o acesso a

diversificados materiais de estudo, as trocas e novas aprendizagens de técnicas de artesanato, de músicas, de danças, dentre outros elementos culturais (FAUSTINO, 2012, p. 32).

É possível inicialmente entender que, com a promulgação da Constituição de 1988 que normatizou os direitos dos povos indígenas, entre eles o direito de utilizar a língua materna e os processos próprios de aprendizagem na educação básica, e em consonância com a Portaria Interministerial n. 559, publicada no mesmo ano, prescreve o dever do Estado e define em seu Art. 1º “Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais” (BRASIL, 1991). Em consequência, gerou a obrigatoriedade aos professores uma formação específica para atuação com as culturas diversas nas comunidades indígenas, que estabelecem o processo escolar próprio nas escolas para os professores não indígenas.

Dessa forma, a escolha profissional considerou o contexto histórico, social, cultural e econômico em que os professores vivem e a sociedade em que estão inseridos. Essa escolha incide na vida e na relação destes com o mundo do trabalho, suas práticas sociais, e inclusive nos processos formativos dos professores entrevistados, que, conforme Rodriguez (1988), ainda permanece entranhado neles o papel da tradição e dos estereótipos das representações e dos mecanismos de categorização que, dependendo do grau de descontextualização e de desconhecimento que os sujeitos tenham das demais identidades culturais, são os causadores das diferenças e semelhanças.

Muitas vezes, o contexto urbano e formativo dos professores entrevistados não colabora para uma formação intercultural e dissocia-se da cultura e realidade indígena. Ainda, de acordo com Rodriguez (1998, p. 4), é preciso propiciar o desenvolvimento de situações que favoreçam o encontro cultural, reconhecendo similitudes e diferenças, cultivando atitudes e habilidades de comunicação e respeito entre as culturas, exercendo a crítica da própria cultura para construir configurações culturais mais ricas, mais amplas e mais adaptadas às sociedades abertas com a cultura educação indígena.

Para Silva (1996, p.193), a escola precisa entender que o étnico sempre se constrói nas práticas sociais, num processo de relação, então é imprescindível assegurar aos professores não indígenas o processo de formação continuada intercultural. Ainda, de acordo com o autor, não há critério para atribuir maior valor à determinadas culturas, “mesmo que no processo histórico

concreto algumas culturas tenham conseguido impor-se como mais válidas que as outras” (Silva, 1996. p. 193).

Prosseguindo com as falas e os relatos dos professores em tela, percebe-se que, mesmo citando os descontentamentos e as adversidades de suas formações iniciais que não se compatibilizavam com o contexto cultural dos povos indígenas, esses profissionais buscam identificação no magistério na perspectiva intercultural, que deve se dimensionada para a educação indígena (BARTH, 1988; WALSH, 2006). Conforme relataram, essa busca foi motivada da seguinte forma pelos professores:

Acredito que a motivação que me levou a trabalhar com os povos indígenas foi a curiosidade em conhecer e aprender, já que temos uma formação (graduação) que não leva em consideração essa educação indígena, então busco estudar os modos de vida dos povos indígenas e a oportunidade que tive foi a participação e aprovação no processo seletivo do SOMEI (Professora de Geografia - grifo da Autora).

Durante um bom tempo trabalhei nas escolas como disciplina Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com Literatura. Já estou atuando há vinte anos na educação escolar indígena e sei das limitações da minha formação inicial e por isso que penso em fazer a formação continuada intercultural para o trabalho com essas culturas tão diversas, exemplo é o povo Palikur, onde essas experiências me enriquecem com pessoa e profissional, motivo que me fez permanecer nesta modalidade de ensino (Professora de Língua Portuguesa - grifo da Autora).

Vejo minha escolha em trabalhar com os povos indígenas motivada pela curiosidade, interesse em conhecer outras culturas, e a troca de conhecimento, principalmente e de aprender com os indígenas (Professora de Ciências - grifo da Autora).

Particularmente a cada encontro na aldeia com os Palikur, todos nós não indígenas, vamos aprendendo um pouco mais de suas histórias e suas línguas, temos que assumir a falta de conhecimento sobre essa cultura, aprendemos mais com eles do que ensinamos, é necessário estudar mais sobre essas culturas indígenas, e no meu caso tô correndo atrás do prejuízo (Professora de Matemática – grifo da Autora).

Fiz o concurso, passei e estava dando aula no centro de Macapá, mas queria algo desafiante e descobri a minha necessidade de trabalhar em outras culturas, e fiz a seleção para professor da educação indígena, e amo essa possibilidade de me renovar sempre nessa função, já que não tivemos uma preparação para essa modalidade indígena (Professora de Educação Física).

Entretanto, nas narrativas que evidenciam a cultura dos professores quanto à escolha profissional, que, mesmo observadas inicialmente, não foram motivadas para educação indígena, uma vez que esses respectivos professores são advindos de outras culturas não indígenas. Segundo os relatos analisados, eles ainda se sentem distantes da realidade indígena e aparentemente têm dificuldade para o reconhecimento do processo identitário desses povos e dos aspectos específicos que caracterizam cada povo, como costumes, língua, e cultura, que devem identificar o contexto da relação com outros indivíduos.

Dessa forma, as comunidades indígenas caracterizam-se por uma cultura diversa e, conforme a análise desta primeira categoria de pesquisa, vislumbra, por parte dos professores não indígenas, entender essa cosmologia e trabalhar no processo escolar a identidade étnica indígena, em especial Palikur. Nota-se isso nas narrativas das professoras citadas acima, e a professora de Matemática enfatiza “*aprendemos mais com eles do que ensinamos, é necessário estudar mais sobre essas culturas indígenas*”

A formação continuada no contexto intercultural tornou-se uma reivindicação por parte dos professores não indígenas, que reconhecem suas limitações no trabalho educativo-pedagógico com as culturas indígenas. Portanto, é necessário compreender que os processos próprios de aprendizagem das crianças e dos jovens que frequentam a escolas indígenas – no caso do estudo a do povo Palikur – devem estar em consonância com uma gestão que possibilite a construção de projetos pedagógicos com autonomia e especificidade da escola indígena na Aldeia Kumenê. A respeito disso, destaca-se que a gestão e a organização da escola indígena devem considerar

[...] suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, 2012, p. 8).

Entende-se que a realidade escolar indígena, em que o professor não indígena irá atuar, é complexa, multifacetada e espiritualizada e fundamental. (Assim, é necessário) que sua formação seja pensada no contexto das cosmologias indígenas, já que essa cultura é permeada pela relação entre os saberes ancestrais de cada povo indígena (no caso o Palikur) e os conhecimentos ocidentais, ou seja, o que ele adquire em cursos superiores (HENRIQUES, 2015).

Defende-se, portanto, que esses conhecimentos possibilitem os estudos sobre os povos indígenas na atualidade, no que tange à legislação, de acordo como o decreto presidencial nº 6861/2009, sobre os Territórios Etnoeducacionais, como também preceituado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que considerando os dispositivos legais se deve amparar às novas propostas curriculares às escolas indígenas, em que a organização escolar indígena seja realmente protagonizada pelos povos indígenas.

As falas dos entrevistados nos levam a muitas reflexões. Eles alegaram pouco conhecimento e entendimento da cultura e do processo identitário do povo Palikur. Enfatizaram, então, a necessidade de aprofundamento/estudo dessa população indígena, que tem uma rica cultura, principalmente por possuir uma língua própria, filiada à família linguística Aruak (CAPIBERIBE, 2009).

Dessa forma, a cultura desse povo tem que ser reconhecida na educação escolar em suas comunidades indígenas Palikur, que deve levar em consideração “o direito a uma educação escolar que seja específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, assegurada aos povos indígenas nas legislações nacionais” (BRASIL, 1988; 1996) e outros dispositivos. Com base nas respostas expressas pelos sujeitos pesquisados sobre a escolha pela carreira profissional do magistério os fatores manifestados como decisivos, a falta de emprego na área de formação inicial ou o próprio desemprego, a influência de familiares que também atuam na educação e a estabilidade proporcionada por um cargo público.

Entretanto, mesmo com propósitos diferenciados no momento da escolha profissional, os professores entrevistados revelaram seus temores e adversidades com o trabalho desenvolvido na educação indígena, como pode ser verificado diante do tempo de dedicação a carreira, como também, o vínculo afetivo, fatores que sinalizam a opção de permanência no magistério. De acordo com Costa; Souza; Cabral (2019, p.23) “[...] os processos de qualquer natureza que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho”.

Se a escolha profissional derivou de fatores e momentos distintos, permanecer na carreira é resultado da opção de tornar-se professor. Conforme já discutido anteriormente, as escolhas dos professores pela profissão confirmam o fato de não terem a formação inicial pensada na educação indígena, mas, no percurso de suas carreiras, fizeram a opção por essa modalidade de ensino. Entretanto, entende-se que a opção por trabalhar na educação indígena é de grande responsabilidade, pois trabalha-se com uma formação específica, em conformidade o previsto em legislação: “(...) III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, (...) os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais (BRASIL, 2012).

Admitindo-se isso se acena para a possibilidade de conjecturarem suas aspirações profissionais e adquirirem o status de profissionais com formação que lhes atribua os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que contemple as especificidades da educação indígena.

Observa-se que os professores não indígenas percebem a necessidade da formação continuada intercultural. Isso fica ilustrado na fala da professora de Língua Portuguesa:

[...] atuando há vinte anos na educação escolar indígena, sei das limitações da minha formação inicial e por isso que penso em fazer a formação continuada intercultural para continuar o trabalho com essas culturas tão diversas, exemplo é o povo Palikur, onde essas experiências me enriquecem com pessoa e profissional.

Diante dessa especificidade, torna-se preponderante designado ao professor não indígena conhecer o universo da cosmologia indígena e diversidade, e essa dinâmica contribui na organização do cotidiano pedagógico, priorizando as múltiplas linguagens desses povos, que consiste em uma educação escolar que atenda aos anseios dos habitantes da aldeia Kumenê, do povo indígena Palikur, por seus aspectos significativos e específicos de sua cultura em sua realidade local, poderá proporcionar uma construção da verdadeira educação escolar indígena.

A Constituição brasileira garante que a escola indígena tem que ter tratamento diferenciado, respeitando-se a especificidade de cada sociedade indígena. No artigo 210, estabelece que o Ensino Fundamental deve ser ministrado na Língua Portuguesa, respeitando e assegurando às sociedades indígenas a utilização de suas línguas maternas. Essa garantia é assegurada e regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que ainda estabelece a articulação dos sistemas de educação para a oferta da Educação Escolar Indígena em forma bilíngue e intercultural, de modo que garanta a recuperação de sua cultura e sua história étnica (TOMMASINO, 1995, p. 23).

A partir dessa premissa, a realidade dos povos indígenas não está desvinculada da vida e de todas as relações existentes no seu mundo. Contexto em que surge a necessidade por formação continuada intercultural, almejando a garantia de uma aproximação maior às especificidades de cada comunidade indígena, “seus conhecimentos tradicionais que devem ser desenvolvidos nos currículos escolares” (TOMMASINO, 1995).

No contexto de formação dos professores não indígenas na educação escolar do povo Palikur, não é encontrado e nem oferecido pela Secretaria de Estado de Educação (SEED), através do seu Núcleo de Educação Indígena (NEI), nenhum projeto ou programa que pense a língua materna ou as especificidades do povo indígena em Kumenê ou planejamento de ensino para os professores do Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI). Dessa forma, os professores ficam sem a formação continuada institucional para o trabalho educativo-pedagógico nas diferentes culturas dos povos indígenas. Para esses professores, se faz emergente a formação dialógica e multicultural, como explicitado pelo professor de Geografia “os povos indígenas têm uma culturalidade complexa e rica, em que a formação continuada no âmbito intercultural possibilitará uma inserção ao contexto cultural indígena de forma dinâmica”.

Com o objetivo de promover a educação escolar indígena específica, diferenciada e que atendesse às necessidades culturais de cada comunidade (BRASIL, 2012), declarou-se ser de extrema importância que “[...] os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar” (BRASIL, 1999, p. 12), uma vez que envolve a questão do bilinguismo, a elaboração de materiais didáticos em consonância com a cultura e com a realidade sociolinguística da comunidade, os etnossaberes que possibilitam, além da revitalização da cultura, atribuir significado aos diferentes conteúdos curriculares que contemplam o currículo.

Dentro dessa lógica, tem-se uma formação inicial de professores não indígenas, atuando nas escolas indígenas, que não possibilita ao profissional arremeter estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar. De um lado, tem-se os conhecimentos “universais”, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso; e, de outro, os “conhecimentos étnicos, próprios ao povo de origem, que assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 45).

Nesse sentido, entende-se que é necessário promover o “[...] processo formativo intercultural dos professores não indígenas que busque o contexto multicultural da realidade indígena” Rodriguez (1998, p. 2). Em relação a essa discussão, tem-se os depoimentos dos professores, a seguir:

Tive a experiência de lecionar em uma aldeia indígena e ainda tenho meus receios, mas trabalhei tanto para ensino médio quanto para jovens e adultos. A formação não é pensada para lecionar com índios, não é fácil, sua cultura é diferente, e não há interação com eles, confesso que não estudava sobre eles, na verdade temos pouco conhecimento sobre a cultura, necessitando ampliar para interculturalidade, pois a língua materna é um obstáculo, e por este motivo tive muita dificuldade de comunicação” (Professora de Matemática – grifo da Autora).

As minhas primeiras experiências com alunos indígenas foram inquietantes, já como professor de Geografia, quando, em diversas oportunidades me deparei sozinho com os estudantes indígenas, fiquei paralisado só depois de algum tempo eu me soltei em sala. Já algum tempo na educação indígena ainda sabemos quase nada e não consigo capturar a cultura nas aldeias no Oiapoque, por toda diversidade cultural, seus costumes e linguagens, que os estudantes indígenas têm em sua cosmologia própria, minha formação foi limitada e não preparou para o trabalho em escolas indígenas (Professor de Geografia - grifo do Autor).

Bem, fiquei um bom tempo nas escolas da cidade, e somente depois fui para escolas indígenas, não tivemos uma formação específica e as primeiras experiências que eu trabalhei foram assustadoras, por várias circunstâncias, o acesso/transporte para aldeias indígenas são difíceis por conta da floresta Amazônica, a cultura indígena muito complexa. Pouco sabemos sobre as escolas nas aldeias dentro de uma

organização social própria, realidade das aldeias são de absoluta pobreza, as escolas caindo aos pedaços... Eu tentava fazer o possível para propor uma aula condizente com essa realidade (Professor de Ciências - grifo da Autor).

Nas afirmações acima, é pertinente destacar alguns trechos em que aparecem explicitamente os motivos da educação indígena não ser mencionada nos relatos sobre a escolha da profissão pelos professores. Evidenciou-se que os respectivos professores não tiveram uma formação específica para atuação na educação indígena, alegando suas limitações e frustrações com o contexto cultural indígena, que deve ser compreendido na sua dimensionalidade e toda sua cosmologia, mesmo em contextos difíceis como os mencionados pelos professores entrevistados.

Vale ressaltar que o contexto de educação indígena investigado considera a identidade étnica estabelecida como suporte que viabiliza a permanência de suas tradições e simbologias que o indígena cria, a fim de manter relações sociais. Para isso, recorre-se aos dispositivos legais (BRASIL, 2012).

Art. 20. § 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino. § 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado. § 9º Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Dessa forma, é imprescindível que o processo de profissionalização seja contínuo e permanente, a fim de que contemple toda a cultura e cosmologia desses povos indígenas, que tem seus significados e suas próprias organizações sociais e religiosas. Isso não é diferente com o povo Palikur, que tem em suas crenças e costumes imprescindíveis para afirmação da sua identidade étnica. Esta deve ser trazida para o currículo escolar, e o professor deve levar consigo para o processo ensino-aprendizagem que, para Oliveira (2006, p.62), ocorre principalmente por meio de “práticas narrativas que expressam as orientações constituídas nos laços no coletivo por meio da cultura de conversa”.

Com base no exposto, as escolas indígenas devem ser a expressão de suas próprias comunidades indígenas, de seus saberes e das práticas tradicionais de cada povo, com autonomia, mas considerando sempre a especificidade da escola indígena no processo escolar (BRASIL, 1999, p. 12). Neste estudo, procurou-se evidenciar que os professores não indígenas,

que nasceram e vivem na cidade, conforme suas narrativas da escolha da profissão, estão atuando na educação escolar indígena, mas ainda se encontram distantes da identidade indígena Palikur. Ou seja, suas narrativas refletem uma realidade escolar indígena, na qual trabalham por um longo tempo e, apesar do interesse pelo tema da pesquisa e compreenderem perfeitamente o objetivo da investigação, observa-se que as práticas pedagógicas e seus respectivos atos devem pensar e planejar nas especificidades dessa comunidade indígena, e ainda demonstram em suas narrativas dificuldades no entendimento da cosmologia Palikur, ocorrendo a necessidade de aprofundar sobre o assunto.

Para Gauthier (1998, p. 331), o ato pedagógico do professor é entendido:

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

Entende-se da complexidade do ato pedagógico como a organização do trabalho pedagógico e suas escolhas preconizam o fazer laboral. Por mais que os professores pesquisados respondessem às perguntas sobre a temática indígena, suas narrativas iniciais sobre a escolha da profissão não levaram em conta ou não apresentaram motivação sobre o estudo das populações indígenas e, infelizmente, não mencionam a relação que os indígenas têm com a natureza.

Dessa forma, o entendimento/conhecimento sobre os povos indígenas ainda passa por um processo de invisibilidade, advindo principalmente por meio daqueles que não moram/residem na aldeia. Mesmo nas falas e percepções dos professores entrevistados que já atuam nas aldeias indígenas, percebe-se em suas escolhas que a identidade indígena não é observada ou abordada, por falta de conhecimento/entendimento da cultura desse povo.

Pode-se constatar que urge a necessidade de discutir a identidade indígena Palikur, a partir dos processos formativos dos professores não indígenas que atuam em escolas indígenas, como forma de estruturação da temática na escola, na aldeia e nos espaços escolares indígenas e não indígenas das comunidades amazônicas. Portanto, mostra-se imprescindível que os professores não indígenas percebam, em seus respectivos momentos de permanência nas escolas indígenas, a oportunidade do contato direto com os povos indígenas, para que seja possibilitada essa interrelação, que se permite a partir da permanência desses professores nessas escolas. Também se faz necessária a observação de que momentos de convívio com a

comunidade indígena criam a demanda por estudar e conhecer com mais profundidade o contexto cultural e educacional desses povos e oportunizar na educação escolar indígena suas identidades nas relações sociais por eles estabelecidas.

Para Moreira e Silva (1998. p.27) a "cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos". De acordo com o autor, o importante é perceber como a "cultura opera na prática, num contexto essencialmente dinâmico, carregado de tensões e contradições".

Considerando as seguintes expressões e falas dos professores não indígenas, tais como "*entender outra cultura é um grande desafio*" e "*não tivemos uma formação adequada para trabalhar com alunos indígenas*" (Professores Língua Portuguesa e Geografia), observa-se que as barreiras na interação professor e aluno indígena, denotam que o percurso formativo da graduação dos sujeitos da pesquisa para atuação na educação indígena não foi feito considerando as especificidades para atuação na realidade da educação escolar dos povos indígenas, em especial do povo indígena Palikur, numa perspectiva social, que se fundamenta no "reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes" (CANDAUI, 2000, p. 56).

Pode-se entender que o aprofundamento da identidade étnica dos povos indígenas é preponderante para formação continuada dos professores não indígenas, na interação das culturas, especificações de um currículo escolar verdadeiramente indígena dentro de uma cosmologia eminentemente desse povo. Considerando o processo educativo na construção da própria identidade, em que o próprio sujeito é criador da sua própria práxis e subjetivamente elabora conceitos, influenciado por outros sujeitos importantes para ele, pondera-se que o professor não indígena proporcione a troca de experiências.

Para Rodriguez, 1998. p. 2) "[...] que tem seu valor social, pois a interação das informações contidas subjetivamente e intersubjetivamente corroboram para a instalação de novos conceitos e práticas sociais complexos". É pertinente afirmar então que o sujeito é sujeito sociológico e se é social é por que possui identidade, como pondera Hall (2006, p.11): "A identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem".

Além da complexidade simbólica, Hall (2006, p.38) argumenta que a incompletude é fator inerente à identidade, pois está se encontra no inconsciente desde a infância e evidencia-se como “algo formado” ao longo dos tempos, pois tudo é processual, tudo se modifica, tudo se transforma, tudo se cria e é interpretado no imaginário do sujeito.

O professor não indígena necessita considerar esse dialogo contínuo com a cultura Palikur, a fim de que se desenvolva sua identidade. “Nessa perspectiva, entende-se que, a partir da educação, todas as formas de cultura podem ser valorizadas e a identidade do sujeito pode ser fonte histórica de conhecimento” (WALSH, 2006, p. 49). Cabe, então, ao profissional da educação, no nosso caso o professor que trabalha na aldeia, assumir o seu papel enquanto mediador nesse processo, favorecendo aos indígenas e valorizando sua cultura no trabalho educativo-pedagógico, o qual proporcionará o reconhecimento e afirmação da identidade étnica desse povo indígena e a reflexão acerca das suas próprias criações.

Art.24. A formação de professores indígenas deve ser priorizada nas políticas de Educação Escolar Indígena dos respectivos sistemas de ensino;

Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural. (BRASIL, 2015, p.7).

No trabalho educativo com os povos indígenas, há que se considerar, na formação de professores, as fortes contradições relativas ao “estar professor”. Estas oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade (ALMEIDA, 2019). Em que pese que nessa carreira, os que nela estão tenham justificativas para tanto, quer de natureza pessoal (amor por esse trabalho, pelos alunos, horário conveniente), é construída na relação com outros indivíduos em meio aos processos sociais e culturais.

Neste sentido, Silva (2006, p. 120) afirma que “[...] não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo social e cultural”. Para o autor, a maneira de nos constituirmos sujeitos humanos é relacional, dependente da troca cultural com outros sujeitos. Assim, as identidades amazônicas se dinamizam quando estão abertas a novos conhecimentos e quando também têm a possibilidade de ensinar seus modos de vida a outras culturas.

Nesse contexto, as comunidades indígenas enfrentam entraves para que esse processo escolar intercultural ocorra de fato, pois primeiramente deve-se reconhecer a necessidade de uma formação inicial e contínua dos professores indígenas, em serviço e de modo concomitante

ao próprio processo de escolarização para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas.

Capacitar para o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (BRASIL, 2012).

Nota-se a partir da realidade indígena investigada que esses entraves configuram o abandono na educação escolar indígena, que é notado nas falas e nas particularidades dos professores não indígenas entrevistados. Conforme suas narrativas, eles alegam que não têm e não recebem uma formação profissional específica, quando ingressam na educação indígena; também vivem a falta de apoio financeiro nas viagens, falta de materiais didáticos e de estrutura para a Educação Escolar Indígena.

Sabe-se que é delegada aos Estados a responsabilidade legal por essa modalidade de ensino, a ser executada diretamente ou em regime de colaboração com os municípios. Também a imediata adoção das diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e a formação continuada aos professores, mas assevera o Professora de Ciências dessa forma:

Não tivemos nenhuma formação específica para educação indígena, o nosso ingresso foi através de processo seletivo, mas tive que procurar ler porque era uma outra realidade. E tínhamos colegas que ajudaram muito nesse trânsito aí, nenhum curso foi promovido pelo SOMEI, eu tive que fazer mesmo. Aqui o que mais temos dificuldade é em relação a material para melhorar a educação, a falta de condições estruturais, material pedagógico, didático (Professora de Ciências).

Compreende-se que essa estrutura estabelecida na comunidade indígena Kumenê encontra-se colapsada e, assim, compromete todo o processo educativo das escolas indígenas no Estado, visto que a formação desse professor e as condições de trabalho são preponderantes na educação indígena.

Então, aos professores não indígenas devem ser garantidos os requisitos da formação específica, os materiais didáticos e pedagógicos na educação escolar indígena necessários na construção de um currículo intercultural, que é expresso por Resende (2004, p. 8), quando afirma que “a cultura, embora sendo projeto de vida de um povo, ela falha no momento de defender e promover a vida humana, pois dentro dela existem luzes e sombras”. As culturas não esgotam o sentido do humano”. Todas as culturas precisam ser enriquecidas pelas culturas dos outros. Assim, as culturas indígenas precisam ensinar os seus valores para outros povos indígenas e não indígenas e receber as riquezas de outros povos.

A Lei nº 9394/96, (BRASIL, 1996) reafirma os preceitos constitucionais, regulamentando e dando corpo aos princípios e determinações mais gerais da educação nacional. Na LDB, os direitos indígenas à educação escolar são incorporados em dois artigos específicos, que constam no Título VIII, “Das Disposições Gerais” e, ainda, no § 3º do Artigo 32, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Artigo 78 são fixados objetivos para a educação escolar intercultural e bilíngue para os povos indígenas, na perspectiva de colaborar para “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, além de possibilitar o “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas”

Nesse contexto, tal posicionamento representa o conceito de cultura, que os professores não indígenas devem aprofundar como dinâmica, que se transforma nas relações sociais sem, contudo, ameaçar a do outro, numa posição de reconhecimento das riquezas nela contidas, mas que estão abertas às trocas e aprendizagens constantes. Pode-se presumir dessa premissa que cultura e identidade étnica estão em movimento constante, sendo construídas/reconstruídas no devir histórico, a partir das condições, possibilidades e interesses em jogo (WEIGEL, 2004, p. 14).

Assim, como interlocutores no diálogo intercultural, no sentido em que ambas as culturas, indígena e não-indígena, (re)significassem seus próprios saberes, a partir do objeto de estudo desse trabalho. Dessa forma, da análise da primeira categoria sobre a escolha do professor e a formação continuada intercultural, observa-se que a cultura dos professores entrevistados é um ponto norteador para a definição de sua profissionalização, solidificação da carreira e identidade docente.

Já em relação ao trabalho desenvolvido na educação indígena, nossas observações apontam também que esses professores buscam viabilizar um processo identitário com o povo indígena investigado. Apesar de inicialmente não ter sido a escolha quanto ao contexto profissional para esses professores não indígenas, em virtude de suas culturas não indígenas e de suas respectivas situações sociais, entende-se que suas condições de trabalho nas respectivas aldeias indígenas devem buscar envolvimento da prática educativa no processo de formação continuada na interculturalidade das escolas indígenas, de forma histórica e socialmente produzidas (BARTH, 1988).

Dessa forma, em um contexto de interculturalidade é necessário promover a identidade étnica, "pelas características culturais, língua, religião, costumes, tradição, sentimento de lugar que são partilhadas por um povo" (Hall, 1997. p. 67). É necessário alertar, porém, que a identidade étnica vai se reconstruindo e reconfigurando ao longo do processo histórico. Não se pode entendê-la como algo dado, definido plenamente desde o início da história de um povo. Por isso, para Hall, o fato de projetarmos a "nós próprios" nas identidades culturais, enquanto internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para vincular

nossos sentimentos subjetivos aos lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. Entende que identidade costura o sujeito à estrutura (KREUTZ, 1998).

Infelizmente, ainda devido à fragilidade na formação inicial e continuada dos docentes na especificidade da educação indígena, as práticas pedagógicas engendradas se fazem de forma dissociada da identidade étnica do povo indígena, em que foram e estão ainda estabelecidas conforme as concepções de uma sociedade eurocêntrica, urbana, hegemônica e branca.

A partir dessa análise da escolha da profissão e formação continuada intercultural do professor não indígena é fundamental refletir e ressignificar que se deva pretender vincular o processo escolar com a dimensão étnico-cultural dos alunos na aldeia Kumenê, enfatiza-se, portanto, que esse estudo tem como opção de referência a perspectiva intercultural, reiterando os pontos de contato e de diálogo entre as culturas.

“A interculturalidade não é a incorporação do outro no próprio ser. Ela é a transformação do próprio ser e do alheio, visando à interação e a criação de um espaço compartilhado e determinado pela convivência” (BETANCOURT, 1997, p. 49). O étnico juntamente com as demais instâncias do cultural, também é constituinte do processo histórico. O importante é entender como um processo que se desenvolve na perspectiva relacional. Ter sensibilidade para trabalhar o educacional e escolar como espaço sociocultural, significa, segundo Dayrell (1996, p.136):

(...) compreendê-lá na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, (...) alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

A escola precisa entender que o étnico sempre se constrói nas práticas sociais, em um processo de relação com os alunos e como é possível redimensionar para uma perspectiva intercultural, que parece ser um horizonte válido para as escolas indígenas como processo escolar. Assim, os professores entrevistados podem buscar romper com o ciclo que ainda impera nas aldeias e nas comunidades indígenas, que é o modelo escola da cidade.

A partir de suas narrativas sobre a escolha pela profissão-professor e pelo reconhecimento da necessidade/entendimento sobre a identidade étnica do povo indígena Palikur, fica evidenciada a importância da formação inicial/continuada engendrada na interculturalidade, frente a valorização da diversidade, da identidade e do currículo da realidade indígena presente. Sabe-se que os desafios de desenvolver uma educação antidiscriminatória e baseada no multiculturalismo é grande, mas é necessário que haja uma integração de diferentes

concepções acerca de costumes, valores, tradições e ideias para ir de encontro a pluralidade e a diversidade de reflexões em relação a tolerância e ao respeito (SILVA, 2006).

Significados dessas ações mostram-se de forma fidedigna ao que foi expresso, mas, também, condizentes aos ideais e intenções do método da pesquisa. Logo, a trajetória da segunda categoria, mediante o trabalho empírico da pesquisa, visa a discussão dos fenômenos sobre essa perspectiva do currículo escolar e as práticas pedagógicas interculturais como forma de desconstruir o modelo ainda de escola colonialista e clientelista para os povos indígenas.

5.2 O CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIIS

Esta subseção constitui-se a partir da oposição e superação ao modelo de currículo colonialista, que historicamente foi projetado para os povos indígenas e ignora suas culturas e cosmovisões. A partir dessa categoria de análise, o estudo aponta que esse contexto escolar tradicionalmente subalternizado deve ser reconhecido como produtor de cultura através de práticas pedagógicas interculturais. Dentro dessa lógica, conforme citado anteriormente nos eixos teóricos, enfatiza-se a necessidade e urgência da mudança para um currículo intercultural que possa potencializar e valorizar a diversidade das culturas indígenas no contexto escolar. Essa opção traz como referência a importância das teorias do currículo na sua dimensionalidade pós-crítica.

De acordo com Moreira e Silva (1998, p. 27) “(...) não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo (...)”. Toma-se essa premissa como base teórica para as práticas interculturais nesse processo educativo.

Considerando o reconhecimento e a valorização da identidade étnica indígena no currículo escolar e nas escolas dessas comunidades, observa-se que a participação da comunidade local na constituição dos planejamentos escolares, como garantia de elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico de cada comunidade escolar indígena, possibilita e viabiliza o funcionamento de uma escola que valoriza a diversidade de línguas e práticas culturais, assim como, a existência de territórios de pertencimento étnico, proporcionando, assim, diferentes maneiras de inserção na sociedade não indígena, com o objetivo de fortalecer as identidades culturais dos estudantes indígenas.

Esse posicionamento também é preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, promulgada em 2012 por meio da Resolução nº 05 do Conselho Nacional de Educação.

[...] é inegável a existência de um considerável aparato jurídico e legislativo garantindo que os processos de escolarização sejam efetivados de acordo com as especificidades socioculturais de cada povo indígena. Contudo, o dia a dia das escolas inseridas em comunidades indígenas não apresenta um panorama tranquilo como seria desesperar. Ao contrário, constatamos que violações destes direitos são cometidas rotineiramente e, fato ainda mais alarmante, muitas vezes, o descumprimento das leis efetivado pelos agentes estatais que deveriam ser os primeiros a zelar pelo bom cumprimento das leis, perpetuando, assim, práticas colonialistas sob novas roupagens. (ALTINI ET AL, 2000, p.24).

Infelizmente na realidade escolar indígena ainda perpetuam práticas colonialistas, onde predomina o modelo curricular para as escolas indígenas, advindo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento já analisado nos eixos dessa pesquisa. Enfatiza-se que tal estrutura curricular desconsidera os saberes que socialmente são reconhecidos e legitimados dentro da cultura indígena.

Pode-se perceber isso a partir do Projeto Político Pedagógico, mais um exemplo da transgressão por parte do poder público em relação ao que determina a Resolução nº 05/2012, artigo 14, que define o projeto político pedagógico como um instrumento de autonomia e identidade de cada escola, referência para a efetivação da educação específica, diferenciada e intercultural. Reitera que deve “[...] apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.” (BRASIL, 2012, p. 7).

Na realidade, existe uma distância entre o que a referida resolução estabelece e o cotidiano das escolas indígenas inseridas nas aldeias. A escola específica e diferenciada como Projeto Político Pedagógico construído pela comunidade escolar, que deve expressar a concepção de uma educação indígena desejada, ainda é bandeira de luta dos povos e suas respectivas comunidades indígenas (ALMEIDA, 2019, p. 48).

Então, justifica-se nossa opção pela interculturalidade, em que se refere a um dos princípios que fundamentam a legislação vigente para os povos indígenas, junto como bilinguismo, a especificidade e a organização comunitária. O diálogo intercultural entre os saberes indígenas e os saberes do currículo desenvolvido pela escola também devem estar incluídos no Projeto Político Pedagógico, de acordo com o parágrafo 2º do artigo 14.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários, das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial

e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas. (BRASIL, 2012, p. 8).

Dessa forma, em relação ao embasamento teórico dessa categoria, com o diálogo intercultural entre culturas diferentes, entende-se como estratégia ética, política e epistêmica de questionar o preconceito e a discriminação vivenciada ainda pelos povos indígenas no currículo escolar hegemônico, bem como, a inferioridade ainda existente para com os saberes e culturas indígenas no processo escolar, estruturado na lógica urbana e dominante.

Nessa perspectiva, a educação deve estar vinculada aos projetos de sociedade de cada etnia, cada povo e sua cosmologia, que está ligada a gestão territorial, ambiental e a sustentabilidade dessas comunidades indígenas como descreve o artigo 14.

Vale destacar a fala da professora de Geografia, em que mostra o descaso do poder público com o povo indígena Palikur: *“não é considerado sua cultura tradicional e ainda o currículo mostra-se deslocado da realidade da comunidade Kumenê, ainda sendo predominantemente ocidentalizado”*. A aprendizagem dos conhecimentos indígenas é importante e necessária: ela precisa estar nos currículos escolares. Destaca-se, no desabafo da professora, que é necessário garantir o direito à educação diferenciada e o reconhecimento e valorização dos saberes indígenas no currículo escolar. Para isso, faz-se necessária a produção de materiais e recursos didáticos específicos para prática intercultural (ALMEIDA, 2019).

Posto isso, destaca-se que ainda predomina o conhecimento escolar legitimado pelo padrão cultural da elite dominante, como diz Santos (2011, p. 78), *“na razão indolente que silencia e exclui diversas formas de saber, como as dos povos indígenas”*.

Assim, colonizam o pensamento por meio dialógica eurocêntrica construída no processo de formação do sistema colonial/moderno que produziu a colonização epistemológica, baseada no princípio de que as teorias dominantes, criadas nos países hegemônicos, são impostas como universais aos países colonizados, é a geopolítica do conhecimento. (MIGNOLO, 2003, p. 93).

Ainda é produzido o currículo escolar longe da realidade dos estudantes indígenas, de suas culturas e especificidades das comunidades que residem, e reiterado na fala da professora de Língua Portuguesa:

A proposta curricular do SOMEI/PALIKUR que é operacionalizada nas escolas indígenas, infelizmente não considera as tradições e costumes desse povo, onde os documentos curriculares são impostos e elaborados de baixo para cima, e longe da realidade das aldeias indígenas, isso inclui alguns aspectos como o tempo/conteúdo que não é o suficiente para o desenvolvimento da matéria na aldeia e geralmente acontecendo de forma aligeirada e frágil, no meu caso principalmente da disciplina de Língua Portuguesa que o conteúdo programático é enorme no EF – II, o currículo não é pensado para trabalhá-los na íntegra; esses conteúdos não foram pensados para os alunos indígenas e sim para alunos no qual a Língua Portuguesa é a primeira língua; as condições de trabalho, não temos recursos didáticos necessários para ensiná-los. Por isso, deve ser necessário valorizar os

conhecimentos e saberes da comunidade e dos alunos indígenas a partir de uma própria proposta curricular. (Prof.^a de Língua Portuguesa – grifo da Autora).

Nesse depoimento da professora fica evidente que a alegação de que o currículo vigente não contempla e não valoriza a cultura Palikur, além de não disponibilizar o tempo e os recursos didáticos necessários para o trabalho pedagógico da sua disciplina com alunos indígenas. Deve ser enfatizar que o conteúdo nesse modelo curricular pensa de forma hegemônica a Língua Portuguesa como primeira Língua, ignorando que o povo Palikur tem sua própria língua, que é o Parikwaki. Esse fato vai de encontro ao que se entende como mais adequado para a realidade desses estudantes, pois a língua de um povo é o elemento preponderante de identidade e interação de qualquer organização social e comunitária, ideia válida também para todo o processo escolar e curricular.

No que diz respeito a estrutura curricular das escolas indígenas, estas seguem a Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que foi aprovada e regulamentada pela Resolução nº 2 do CNE em 2017 e do Ensino Médio pela Resolução nº 4 de 2018, instituindo mudanças em um conjunto da legislação educacional.

Deve-se ressaltar que a intenção de construção de uma BNCC não é nova, pois a Constituição Federal de 1988 já previa no artigo 210 que, para o Ensino Fundamental, deveriam ser fixados conteúdos mínimos de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Depreende-se que a BNCC é uma política pública de Estado prevista constitucionalmente e a partir de sua criação, os sistemas de ensino têm uma Base Nacional Comum Curricular (COSTA; SOUZA; CABRAL, 2019).

Entende-se, portanto, que devem ser desenvolvidos, no fazer pedagógico do professor não indígena, os elementos culturais da educação comunitária, específica e intercultural de cada comunidade e de cada povo indígena, que não estão estabelecidos na base, já que se mostra dissociada da interculturalidade dessas comunidades indígenas e, conseqüentemente, no planejamento da ação educativa nas metodologias de ensino da realidade cultural indígena.

Nesse enfoque, outro fator relevante que não se coaduna com a Base Nacional Comum Curricular do governo e com o modelo de currículo intercultural para as escolas indígenas é de que a proposta oficial não garante a participação efetiva dos profissionais da educação em seu processo de elaboração, assim como em suas entidades representativas, como lideranças e associações indígenas, desprezando dessa forma, as diversidades locais e regionais, o direito às diferenças e o respeito aos sujeitos do processo educativo.

Reforça-se, conforme enfatizado no referencial teórico desta tese, a opção pelas teorias pós-críticas que, analisando o currículo multiculturalista, destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo.

O multiculturalismo, mesmo sendo considerado estudo da antropologia, mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir desta análise, se faz necessária a proposição de que o currículo também inclua aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas e defenda as ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas (SILVA, 2003).

Essas ideias asseveram nosso teor crítico à BNCC, que insiste no “conteudismo, na disciplinarização e no controle, e comercializam o sistema de ensino através da promoção e mercantilização da educação em que a lógica dos mecanismos de controle e avaliação estruturam os resultados para o ranqueamento de instituições” (Costa; Souza; Cabral, 2019, p. 35).

Também esse contexto da BNCC de uma educação mercadológica e não estabelecida na realidade das escolas indígenas, conforme o depoimento da professora de Língua Portuguesa, acima apresentado, além de reforçar o “aligeiramento”, a insuficiência desse modelo curricular para com a educação indígena e a descontextualização dos conteúdos propostos na BNCC com a realidade das comunidades indígenas, deve se mencionar o contexto da precarização do trabalho docente que atuante no Sistema de Organização Modular da Educação Indígena – SOMEI, em que os professores desenvolvem suas atividades profissionais dentro de um contexto estrutural dominante e suas práticas pedagógicas monoculturais e apresentam dificuldades para construir no planejamento escolar da escola pesquisada, suas atividades no contexto escolar que levem em consideração a realidade indígena. Em determinados momentos, observa-se que muitas carregam em si reflexos da cultura curricular dominante.

Nesse contexto, contrariam as leis que regem a educação para os povos indígenas, entre elas a Resolução nº1/2015/CNE, que institui nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas:

Art. 7º - I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena; II - conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem; III - realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; IV - articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de

professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território; V - articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena; VI - apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas; VII - construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades;

Dessa forma, conforme destaca Ferreira (2018), para que o conhecimento escolar seja relevante e significativo torna-se necessário o envolvimento dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar na sua definição. Todavia, na escola esses conhecimentos infelizmente já são preestabelecidos de forma homogênea pelos especialistas que não conhecem e talvez nunca tenham estado em uma escola indígena. Conforme nossos dados de pesquisa, os professores não indígenas em sua maioria seguem o que é estabelecido e não têm a preocupação de incluir conteúdos que tenham relevância e significado para os alunos indígenas da comunidade Kumenê.

Diante disso, o currículo escolar que busque práticas pedagógicas interculturais nas escolas indígenas deve ser fundamentado em uma perspectiva dialógica; assim, “[...] os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores” (HAGE, 2004, p. 4).

Vislumbra-se, assim, a necessidade de aplicabilidade e de construção de uma proposta curricular de acordo com a legislação pensada e própria para a realidade dos povos indígenas. É necessária a construção de projetos político-pedagógicos dentro das escolas indígenas. Eles devem ser elaborados pela comunidade escolar indígena, partindo do papel sociocultural dessas populações, no que dizem respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola indígena, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar indígena (ALMEIDA, 2019).

Vale destacar que as observações acerca da organização social e escolar própria do povo indígena Palikur, na aldeia Kumenê, que é a proposta do estudo em tela, consiste nas observações do pesquisador, mediante as visitas nesta comunidade indígena, que estão devidamente relatadas e comprovadas nos registros do diário de campo a seguir:

A Escola Indígena em Kumenê oferta a uma clientela de 537 alunos da educação básica em todos os níveis de ensino de educação. Baseia-se atualmente no currículo de ensino fundamental e médio, oficial da SEED, estando à mesma em processo de adequação de seu currículo. Dessa forma o currículo escolar atual ainda se encontra distante de uma educação escolar indígena fundamentada nos princípios éticos, morais e culturais do povo Palikur e que atenda suas especificidades. Contexto do aluno indígena e condizente com a realidade da comunidade

indígena, em que podemos perceber um pouco as tarefas que são executadas em coletividade na Aldeia tais como: o ciclo do plantio de roças, pescas, produção de farinha de mandioca, brincadeiras, atividades sociais e religiosas, ou seja, que as atividades pedagógicas da escola entrar em consonância com o cotidiano dos alunos da aldeia Kumenê. (Observações do Autor – grifo deste pesquisador)

Os Palikur têm sua própria organização social, cultural e comunitária, como por exemplo o ciclo da mandioca que é um dos alimentos que a comunidade mais consome, onde toda a aldeia fica mobilizada na roça e na casa da farinha.

Foto 21 e 22: Casa da farinha em Kumenê e a colheita da Mandioca pela indígena



Fonte: Acervo do Autor, 2022

Nesse contexto, tem-se a maior escola do povo Palikur na aldeia Kumenê. Ela é também a única na região da terra indígena do Uaçá que oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Apesar do ciclo de atividades e tarefas próprias da comunidade indígena, como plantio e a colheita da mandioca brava que é feita na coletividade, e a dinâmica da aldeia não acompanha o calendário letivo que ainda segue o modelo curricular padrão da BNCC, estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, que é incorporada na sua íntegra através do Referencial Curricular Amapaense, Educação Infantil e Ensino Fundamental – RCA (Resolução nº 15/2019). Esse documento normatiza o currículo para a Educação Indígena e é um compilado da BNCC, conforme foi discutido anteriormente na análise do referido documento (RCA, 2019 p. 43).

É nítido que essa proposta curricular da SEED que segue a BNCC mostra-se desvinculada da cultura desses povos indígenas. Por isso, faz-se urgente que o PPP, de acordo com a Resolução 05/12 do CEB/CNE, possa reafirmar a importância do “projeto político-pedagógico, que é expressão da autonomia e da identidade escolar e uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e

objetivos da Educação Escolar Indígena, de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente.

As aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar” (Art. 14). No parágrafo 4 deste Artigo, também se define claramente a autonomia das escolas para organizarem suas atividades: “a construção de uma proposta curricular real que atenda a cosmologia dessa comunidade no processo escolar, e prioritariamente a formação do professor no escopo da interculturalidade é algo imprescindível para com essa mudança no currículo escolar da educação indígena (BRASIL, 2012).

É importante frisar a necessidade de o professor que atua no Ensino Fundamental Anos Finais, mesmo que seja não indígena, buscar um processo social e escolar que envolva família x escola x comunidade, onde todos se sintam parte desse processo, que é permanente, flexível e dinâmico. Nesse sentido, Sacristán (1998, p. 83) destaca a importância do currículo que atenda aos reais interesses dos povos que foram historicamente marginalizados:

[...] exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares.

Dessa forma, é emergente o rompimento com a dimensão da integração e da assimilação. O autor propõe, inclusive,

Uma estrutura curricular diferente da escola dominante, ancorada nos saberes e práticas indígenas para o acesso ao conhecimento escolar, valorizando as maneiras de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena em que o professor deve desenvolver atividades de pesquisa específicas da comunidade que a escola está inserida, através de atividades adequadas a cada realidade escolar (ALMEIDA, 2019).

Assim, cabe ao professor, como educador, ao refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, conceber estratégias que possibilitem a relação dos diversos tipos de conhecimentos presentes que se entrecruzem no currículo escolar, dentre eles, os considerados universais, a que todo estudante indígena deve ter acesso; e principalmente a sua cultura, a fim de fomentar a construção de sua identidade étnica, própria de cada povo indígena. Para ilustrar o cenário característico da prática pedagógica, é essencial identificar os aspectos culturais e sociais do cotidiano dessas comunidades indígenas. A escola da aldeia Kumenê segue essa sintonia que é relatada e discutida, de acordo como diário decampo na sequência:

Atualmente a escola organiza sua atuação pedagógica da seguinte forma: atender a sua clientela a escola funciona nos turnos da manhã e tarde. O ensino fundamental anos finais e ensino médio, composto por turmas do fundamental de oito e nove anos, com alunos do 6º ao 9º ano e 8ª série, e turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atendidos por módulos e pelos professores do Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena (SOMEI). Os módulos compreendem 50 dias letivos e acontecem regularmente em sistema de rodízio entre as escolas, com intervalos de quinze dias entre um módulo e outro. Segue a estrutura curricular estabelecida pelo Núcleo de Educação Indígena, (CEESP/SEED), segue às normas estabelecidas pelo SOMEI. No que se referem ao planejamento, os professores não indígenas que atuam na escola planejam suas atividades

pedagógicas a partir de orientações da equipe Técnica Pedagógica do Núcleo de Educação (NEI). Os professores ministram aulas em todas as turmas do Ensino Fundamental anos finais, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. É importante ressaltar que no grupo de professores do SOMEI, 03 professores são Indígenas do povo Palikur que residem na aldeia, e atuam como professores das disciplinas língua materna e Cultura Indígena e os demais professores da Base Comum não indígenas, que são os sujeitos dessa pesquisa. O currículo utilizado pelos professores na escola está respaldado pelo currículo oficial da SEED/BNCC, e desenvolvido em período de 200 dias letivos e 800 horas anuais. No desenvolvimento das aulas, os professores utilizam em suas pesquisas e na leitura na língua portuguesa os livros didáticos de Programa Nacional do Livro Didático distribuídos para as escolas pelo MEC (Observações do Autor – grifos deste pesquisador).

É preciso, então, a partir dessa observação reconhecer a necessidade de transformação dessa realidade, mas, além das aparências, mostra um contexto de reprodução hegemônica que ainda continua sendo submetida a realidade e conseqüentemente a escola indígena no Brasil, por vezes tendencioso e superficial, de que o ensino é pobre e as práticas esvaziadas do contexto intercultural indígena e de suas tradições e cosmologias, demonstra-se na observação direta do diário de campo “*segue às normas estabelecidas pelo SOMEI. No que se referem ao planejamento, os professores não indígenas que atuam na escola planejam suas atividades pedagógicas a partir de orientações da equipe Técnica Pedagógica do Núcleo de Educação (NEI)*”. Ou seja, o currículo (SEED/BNCC) que está desconectado da realidade da aldeia Kumenê. Como por exemplo: ainda é adotado o calendário letivo padrão ao modelo nacional de 200 dias e 800 horas, que não respeita a diversidade e especificidades dessas comunidades, como o ciclo de colheita e plantio da mandioca brava, um dos principais alimentos da aldeia, cuja colheita depende do envolvimento de todos nas tarefas. Em relação ao calendário escolar, Almeida (2019), esclarece:

O calendário das escolas indígenas deve ser diferenciado e ter liberdade para o professor combinar os períodos de aula com sua comunidade. A escola indígena não deve seguir a semana do calendário civil brasileiro, mas sim as necessidades de trabalhar ou festejar de cada comunidade indígena, que não têm data marcada com muita antecedência. Os alunos podem estudar aos sábados e domingos e podem participar de uma festa ou de uma caçada, colheita, plantio nos outros dias da semana, pois a programação das atividades de suas comunidades não é feita de acordo como calendário dos não-índios. (ALMEIDA, 2019, p.124).

Entende-se em Apple (2011):

[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política (p. 94).

Colaboram, Silva; Vasconcelos: Casagrande (2016);

As fragilidades da Base: ênfase nos processos avaliativos de caráter privatista em larga escala o que resulta na responsabilização dos

profissionais pelos resultados alcançados; o caráter padronizador da proposta gera regulação e controle dos processos pedagógicos das instituições de ensino, principalmente as públicas; pulverização da diversidade e a necessidade de promover constantemente processos criativos de currículos nas realidades próprias e específicas do Brasil (p. 5).

Por isso, a partir do objeto da tese, ou seja, as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena na percepção dos professores não indígenas do (SOMEI). É nítido que ainda temos práticas pedagógicas que não fortalecem a identidade étnica do povo Palikur e são percebidas ainda desconectadas da interculturalidade necessária para romper o contexto cristalizado do currículo escolar homogêneo estabelecido nas comunidades indígenas, mostrando-se em consonância com a padronização e a legitimação de atividades e práticas monoculturais.

Nota-se que um dos instrumentos mais utilizados para a transmissão do conhecimento escolar nas escolas indígenas é o livro didático, usado de forma quase exclusiva na prática pedagógica. Conforme foi observado na pesquisa de campo no NEI/SEED e na Aldeia Kumenê, o conteúdo oficial dominante é transmitido tradicionalmente do livro para o caderno do aluno indígena; essa centralização de ensino é muito presente ainda na escola indígena investigada.

O fato é que a insistência para construir a escrita e a leitura das palavras oriundas do livro didático faz do trabalho pedagógico um baluarte de uma prática bancária de educação, baseada na memorização mecânica, gerando a repetição de palavras desconectadas da significação social da vida ribeirinha (BARROS, 2005, p. 150).

Evidencia-se que o livro didático nas escolas indígenas, infelizmente, é o mecanismo didático mais utilizado na prática pedagógica na sala de aula dessas escolas. É também o símbolo que caracteriza a seriação, ou seja, para cada série há um livro específico. Dessa forma, os conteúdos já estão pré-estabelecidos e sistematizados como verdades prontas.

Defende-se que a prática pedagógica do professor deve ser capaz de romper com esse processo de inculcação ideológica que esconde os reais interesses políticos e ideológicos veiculados nos textos e imagens impressos nesses livros. O professor na sua prática pedagógica deve verificar que muitos dos conteúdos desses livros não fazem referência à vida real de seus alunos, fato evidenciado através do diário de campo da pesquisa, no qual enfatiza-se que no *“desenvolvimento do planejamento de ensino das aulas na maioria dos professores não indígenas que é feito na SEED - Macapá, o material exclusivo para consulta e pesquisas utilizados foram os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático distribuídos para as escolas pelo MEC”* (Observações retiradas do diário de campo deste pesquisador).

Nesta perspectiva de currículo oficial, o conhecimento é apresentado como verdade absoluta, inquestionável, e a sociedade é idealizada como imutável e estática, assim, a educação

tem como finalidade de educar o indivíduo para que aceite passivamente a sua condição de oprimido e essa lógica de aceite do conhecimento legítimo e oficializado pelos livros didáticos, que promovem o modelo de escola unitária, homogênea e monocultural, desvinculada das regionalidades e das diferenças culturais.

A partir das concepções pedagógicas que balizam as práticas docentes que podem estar embasadas numa perspectiva dialógica, na qual as metodologias possibilitam o diálogo entre o educador e os educandos, a partir do contexto sociocultural onde eles vivem, propomos, então, a ruptura com esse paradigma curricular dominante. Partiu-se do pressuposto de que o educador não só ensina, como também aprende com os educandos. Conforme Freire (2009), as metodologias devem estar voltadas para despertar a curiosidade dos alunos. Elas devem estar baseadas na sua leitura de mundo, de onde emerge os saberes, as experiências, próprias de sua aldeia, da sua etnia, das relações que estabelece com outros povos. Nesse prisma, o homem se faz histórico quando dialoga com outro homem e como mundo, sobre seus problemas e seus desafios. (FREIRE, 2014).

Freire (2004) destaca que os problemas e desafios adentram o currículo escolar e são mediatizados por meio de metodologias participativas, por meio das quais os alunos são sujeitos ativos no processo de busca das respostas. O professor deve estar em constante diálogo com os alunos, a fim de que problematizem a realidade, numa relação dialógico-dialética, onde ambos aprendem juntos. (FREIRE, 2004).

Nesta perspectiva, relatam-se algumas das práticas pedagógicas que podem ser consideradas interculturais no contexto escolar pesquisado, numa vertente crítica e descolonizadora. Para Santos (2010), as ações descolonizadoras estão fundamentadas nas práticas e discursos que objetivam mostrar as visões do colonizado sobre as narrativas escritas pelo colonizador, dessa maneira, essas narrativas são paulatinamente desconstruídas pelos colonizados. Para Almeida (2019), a contribuição central está em pensar, posteriormente, junto a essas comunidades e aldeias indígenas com seu amplo espectro cultural e de saberes, de que maneira as fragilidades pedagógicas observadas possam ser transpostas.

Escolheu-se campo curricular intercultural como forma de compreensão e avançar para a transformação dessa realidade de currículo ainda presente nas aldeias, o caminho pode ser esse, que, a partir do crivo teórico, deve ser empregado nos documentos que sustentam essa análise. Mas, como afirma Cunha (1992, p. 18), é importante “[...] documentar e avaliar como as ideias ou a retórica da interculturalidade são traduzidas na prática, tanto nos cursos de formação de professores como no dia-a-dia da experiência escolar indígena”. Vale ressaltar a importância da incorporação da cultura desse povo no currículo escolar, em que faça valer o

real contexto da escola indígena em Kumenê do povo Palikur, visto a partir das narrativas dos professores não indígenas e suas práticas pedagógicas.

Algo que chamo atenção que o planejamento de ensino dos professores SOMEI/PALIKUR é realizado na SEED em Macapá, e quando entramos na aldeia ocorre um choque cultural tem uma diferenciação muito grande da nossa cultura, tem o povo indígena como os Karipunasvc não percebe tanto essa diferença, pois eles já têm aquele convívio maior com os não-indígenas. E os PALIKUR não, eles preservam demais a cultura deles, o povo é mais reservado. Então pra você chegar até eles, você tem que primeiro fazer uma conquista, conquista-los e não chegar assim e impor. Através dessa conquista o que ocorre? Ocorre uma aceitação maior e fica mais fácil você começar a desenvolver seu trabalho (Professor de História).

O depoimento do professor precede ao reconhecer da necessidade do planejamento escolar específico para as escolas indígenas, especialmente a do povo Palikur, que apresenta suas singularidades e organização própria, em que se deve reconhecer e valorizar os seus saberes indígenas produzidos no currículo escolar. Os Palikur possuem um sistema social próprio e sua estruturação política é organizada em três níveis, que consiste na figura do Cacique, do Vice-Cacique, do terceiro cacique e dos Conselheiros, cada um com sua importância dentro da comunidade. O padrão de organização é igual a todas as aldeias existente nesta área. O cacique é o primeiro representante da comunidade. É o principal responsável pela administração da aldeia, interna e externamente, frente a órgãos públicos e a outras comunidades. Atualmente na comunidade Kumenê essa função é exercida pelo senhor MATIAS LABONTÊ; tem um conselho indígena com as principais lideranças da aldeia, que fazem o monitoramento do território frequentemente para manter o controle de suas terras para evitar invasão por outros indígenas, grileiros, posseiros, garimpeiros etc.

O sistema econômico da aldeia Kumenê tem como base a agricultura de subsistência familiar, cultivam a mandioca para fabricação de farinha, produto de onde se extraem o tucupi e a tapioca, produtos também utilizados na alimentação familiar. O excedente dessa produção é vendido na própria aldeia e nas cidades de Oiapoque, Saint Georges de L'Oiapock, para aquisição de gêneros de primeira necessidade.

Foto 23: Plantação de mandioca na Aldeia Kumenê



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

Enfatizando a peculiaridade e as características do contexto do aluno indígena na aldeia Kumenê, entende-se que a realidade escolar do aluno Palikur deve considerar um currículo diferenciado do padrão nacional, em respeito ao processo próprio da realidade indígena investigada, em que perpassa pelo entendimento/compreensão do sujeito e de sua história desse povo Palikur, que deve ser construída na interculturalidade do currículo escolar indígena. Em contrapartida, deve ser constituído de forma contraditória à BNCC, que acaba reforçando o histórico processo de “desvalorização dos profissionais da educação e fragilizando as especificidades culturais regionais, sobretudo, a formação, a carreira e os salários; assim como, deslegitimando a escola como espaço de produção do saber, do ensino, da aprendizagem e da profissionalização docente” (ANFOPE, 2016a). Além de reforçar o “aligeiramento” da educação e da formação por meio da utilização da modalidade a distância e da precarização do trabalho docente.

Enfatiza-se que, conforme esse modelo curricular predominante nas escolas indígenas, a maioria desses professores tem dificuldade de romper com o contexto estrutural dominante, ou seja, ainda seguem o planejamento de ensino padrão, da escola do branco e da cidade. Portanto, suas práticas pedagógicas constantemente são monoculturais e distantes da realidade esperada de uma educação escolar indígena intercultural. Em contrapartida, também se observa nos depoimentos de alguns professores que ocorre uma organização do trabalho pedagógico resistente a esse modelo de currículo dominante. É possível observar esse movimento nas seguintes narrativas:

Temos que desconstruir esse currículo da BNCC que não se relaciona com nossa realidade escolar dos povos indígenas, eu tento não enfatizar essa cultura dominante e que inferioriza a cultura dos indígenas, o planejamento das aulas de Ciências busco trazer elementos da comunidade indígena que estou atuando e considero necessário a elaboração dos conteúdos a partir dos saberes da cultura indígena, é um desafio enorme em virtude de toda diversidade desses povos, e na

maioria dos professores que não são indígenas prefere adotar os conteúdos da NEI/SEED por ser mais fácil e acessível (Professora de Ciências).

*Acho que fica evidente que executamos **um planejamento que é feito acima de nós, longe da realidade escolar dos alunos indígenas, os professores cumprem as tarefas que está prevista no conhecimento escolar oficial** e depende de como faremos nosso planejamento, concordando com esse modelo de currículo estruturado de conteúdos via burocrático, ou desenvolve um currículo da escola indígena no dia-a-dia das aulas no módulo na aldeia, haja vista que, **esse currículo deve respeitar a realidade das comunidades indígenas, uma produção cultural própria das comunidades indígenas, como os Palikur que tem uma mitologia, ancestralidade cultural, material que é rica e diversificada** que deve ser reconhecida nos currículos.(Professora de Matemática - grifos deste pesquisador).*

Destaca-se, nas falas das professoras acima, que é imprescindível a construção de uma proposta curricular enfatizando os etnos saberes dos povos indígenas, como também, a construção do planejamento elencado pela SEED conjuntamente com os planos de ensino dos professores, sempre levando em consideração os saberes, as cosmologias e as organizações próprias das escolas indígenas em uma perspectiva intercultural, comprovando-se, de acordo com as narrativas, que *“Temos que desconstruir esse currículo da BNCC que não se relaciona com nossa realidade escolar dos povos indígenas, eu tento não enfatizar essa cultura dominante e que inferioriza a cultura dos indígenas”* e *“um planejamento que é feito acima de nós, longe da realidade escolar, os professores cumprem as tarefas que está prevista no conhecimento escolar oficial”*.

É determinante o reconhecimento de que os povos indígenas são sujeitos com saberes, manifestações culturais e epistemológicas próprias e, na definição do que será ensinado, o professor precisar dar visibilidade e reconhecer essas manifestações e epistemologias, valorizando os saberes locais, incluindo-os nas aulas por meio de ações pedagógicas planejadas (ALMEIDA, 2019) que:

Procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2006, p.24).

Conforme explicitado nos eixos teóricos da pesquisa e perfazendo o contínuo diálogo com o método fenomenológico, onde percebe-se que essas culturas, seus saberes e identidades indígenas permanecem ainda sendo suprimidos no contexto escolar e da sociedade. Em consonância com as narrativas dos professores não indígenas que resultam das categorias finais encontradas no trabalho empírico, de acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa, o reconhecimento e a visibilidade das manifestações culturais dos povos indígenas devem

dialogar com os saberes das disciplinas do currículo escolar, pois uma das funções da escola no contexto indígena é a socialização do conhecimento da sociedade não indígena e a colaboração como processo descolonização.

De acordo com Walsh (2006, p. 14), não significa se “desfazer das ferramentas conceituais das ciências nem tampouco das hermenêuticas críticas da sociedade, mas repensar sua utilidade ou seus efeitos sobre as relações coloniais, perguntando até que ponto perpetuam a lógica vigente.”

Dentro desse cenário, a mudança dessa estrutura curricular é somente por Emenda Constitucional, o que vai depender das correlações de forças na sociedade. Aqui cabe uma distinção entre BNCC e o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois a primeira tem peso de Lei, é obrigatória, e os PCNs não tinham esse caráter legal. De acordo com (FAUSTINO, 2006, p. 89):

Embora, consideramos também os limites dos PCNs mediante a intenção de uniformização de conteúdo sem diálogo profundo e concreto com as diversidades encontradas em todo Brasil, principalmente as mudanças que são evidenciadas mais no que tange ao conteúdo do currículo de acordo com as áreas de conhecimento (Linguagens e Suas Tecnologias; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso) e seus componentes curriculares.

O Ensino Fundamental de nove anos, que é o segmento a ser analisado em relação à atuação dos professores não indígenas, em que o conteúdo do currículo e a estrutura organizacional curricular dessa etapa de ensino faz a introdução de “itinerários formativos, de forma descontextualizada e engessada” (COSTA; SOUZA; CABRAL, 2019).

É preciso enfatizar que a BNCC é um documento orientador para os sistemas de ensino organizarem e construírem suas propostas curriculares, ou seja, a BNCC é currículo, mas não é o currículo, ao menos não deve ser. É preciso fazer essa distinção, no sentido de esclarecer, pois, em muitas redes de ensino estaduais e municipais, os gestores vêm tomando a BNCC como o único documento curricular, que só precisa ser transposto tal qual como se apresenta, sem a preocupação de construírem propostas curriculares que considerem as diversas realidades de estudantes de todo o Brasil. De forma consistente a BNCC representa 60% do currículo e a parte diversificada de 40% pode representar o grau de autonomia dos sistemas e docentes no âmbito da escola.

Nesse sentido, são nas correlações de força e capacidade de articulações dos setores da sociedade que se destacam as manifestações de diversas entidades científicas que apontaram críticas e resistências à BNCC, (Costa; Souza; Cabral, 2019, p. 127), como a Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), entre outras entidades, movimentos sociais, sindicatos dos trabalhadores da educação em todo País, que demarcaram uma posição política contra o processo de uniformização do currículo, contra a racionalidade técnico-burocrática, num contexto neoconservador em que se encontra o Brasil. No que concerne a prática pedagógica do professor, ela é permeada pelos saberes da sua formação profissional, considerados por Tardif (2002) e Pimenta(2007) como o complexo dos saberes apreendidos na formação pedagógica pelo professor, seja na formação inicial ou continuada, que viabilizam o desenvolvimento de competências para ensinar.

Dessa forma, o currículo e as práticas pedagógicas interculturais aqui defendidas primam por uma articulação necessária na fundamentação teórica nas teorias curriculares que fundamentam o contexto da interculturalidade no currículo e marcadamente critica o modelo de currículo tradicional, reiterado na BNCC através da estruturação curricular a partir dos procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados, “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000), nas orientações curriculares nacionais..

Torna-se fundamental possibilitar uma proposta curricular de acordo com a fala da professora de Matemática *“esse currículo deve respeitar a realidade das comunidades indígenas, uma produção cultural própria das comunidades indígenas, como os Palikur que tem uma mitologia, ancestralidade cultural e material rica e diversificada”*, que deve ser estruturada nas escolas indígenas, já que não existe um currículo específico para as escolas indígenas.

É perceptível também, por meio de algumas narrativas, que ocorrem resistências por parte de alguns professores não indígenas, como é o caso também da disciplina de Geografia, que faz críticas ao processo de operacionalização do RCA: *“essa proposta curricular não condiz com o conhecimento necessário e autêntico para os alunos indígenas da comunidade em Kumenê, enfaticamente não consigo utilizar esse conteúdo e tento construir meu planejamento a partir da realidade deles”*. Assim, fica evidente a necessidade de construção de uma proposta curricular voltada para a realidade dos Palikur, que contemple os conhecimentos das diversas áreas que compõem a matriz curricular e os saberes indígenas. Segundo Moreira (1990, p. 10) “[...] o currículo como forma de política cultural, alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias”.

A reivindicação de uma nova proposta se configura como reação à imposição de modelos de educação que historicamente vem se perpetuando e são contrários aos interesses políticos dos povos indígenas. A imposição do modelo de educação colonizadora visava estabelecer a supremacia étnica e cognitiva do colonizador sobre os colonizados, por meio de um currículo considerado “neutro”. Tal neutralidade é contestada por Apple (2006, p. 59), que reforça este pensamento, ao falar sobre as lutas educacionais e sua ligação com a política:

As lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção, distribuição e recepção do currículo, bem como nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos esses domínios formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação.

As posições direitistas implícitas no currículo corroboram para que sua formação transmita uma realidade parcial, formada por discursos que visam doutrinar os ouvintes por intermédio das notícias vinculadas nas rádios, nos jornais, na televisão, nos livros didáticos e outros. O currículo se insere no jogo de poder, no exercício político dos sujeitos sociais. Vale Ressaltar o conceito de Apple (2011) quanto ao que é currículo e ao que ele pode ser:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2011, p. 71).

É importante mencionar que, apesar das práticas monoculturais ainda evidenciadas na aldeia Kumenê, é imperativo relatar que também entre os professores não indígenas ocorrem práticas pedagógicas que podem e devem ser reconhecidas como interculturais, pois buscam romper com o paradigma da integração e assimilação ainda predominante nas escolas indígenas no Estado do Amapá. Entre os professores pesquisados, coexiste uma estrutura curricular diferente da escola dominante, que se enfatiza nas experiências e práticas indígenas como forma de trabalhar o conhecimento escolar e entrelaça a comunidade indígena pesquisada.

Evidencia-se na aldeia o esforço de alguns professores para construção de práticas pedagógicas interculturais, tais como na disciplina de Ciências, que segue um breve registro do Diário de campo sobre o planejamento da professora da disciplina:

*O conteúdo foi transcrito com as devidas orientações para aula, em que os alunos poderiam fazer uma **catalogação das plantas que são mais usadas em tratamento medicinais na aldeia e suas propriedades medicinais, fazendo uma relação com o cotidiano cultural e social da comunidade, explicando a importância dessas plantas. O fato é que estes com auxílio e orientação do professor e dos sábios (pajé***

e os mais experientes), buscaram identificar estas propriedades medicinais em tais plantas e até mesmo de conhecê-las, já que o conhecimento indígena é repassado por diversas gerações e o uso das mesmas veio de nossos avós, bisavós, etc. A aula foi preparada sobre o assunto: as plantas Amazônia e da nossa aldeia e suas propriedades - (Botânica e seus recursos naturais) 7º ano. Metodologia: poderiam ser explorados pelos aspectos existentes na região da aldeia que a escola está inserida valorizando no caso a realidade dos estudantes indígenas, entende-se que essa forma de ensino e método se encontra como uma prática pedagógica autônoma e potencializada para o processo de construção de conhecimento (Observações do Autor – grifo deste pesquisador).

Nesse sentido, buscou-se nessa prática pedagógica na disciplina de Ciências, a desconstrução e transformação do currículo oficial que já vem pronto e não possibilita espaço para o saber popular oriundo das comunidades indígenas. Essa forma de exclusão dos saberes locais é o que Mignolo (2010) denomina de “Geopolítica do conhecimento, que se refere às relações entre espaço e poder que geram as hierarquias entre os diferentes sistemas de conhecimento quando relacionamos espaço, poder e saber”.

Pode-se entender que esta prática pedagógica transgrediu a colonialidade do saber ao desconstruir o conhecimento estabelecido no currículo que adota o conteúdo de outra realidade (dominante) e invisibiliza a imagem de uma Amazônia indígena, bem como as lutas pela conquista e permanência neste território contada pelos mais velhos, é a sociologia da emergência como propõe Santos (2009), na qual outras epistemologias emergem, são reconhecidas e visibilizadas. A partir desta análise, no que tange à prática pedagógica, o professor de Ciências fez uma descrição da aula de plantas da seguinte forma:

A aula de hoje é: as plantas da Amazônia e da nossa aldeia e suas propriedades - (Botânica e seus recursos naturais). Iniciei com uma música da terra sobre Amazônia onde moramos explicando sua diversidade tanto econômica, geográfica, ecológica como cultural. Para compreender a importância de morar nessa região, falando do significado de pertencimento, depois dessa introdução ao assunto – fiz uma apresentação sobre a Farmácia da Floresta, logo depois elaboramos um texto narrativo em coletivo sobre Amazônia, respeitando a estruturado texto (parágrafo, títulos, pontuação, etc.). Agora vamos conhecer um pouco de nossas plantas indígenas e a necessidade de conhecer sobre a farmacologia da Amazônia, e trouxe algumas plantas para sala em que os alunos pudessem ver, tocar, olhar e poderiam acrescentar outras plantas. Falei sobre algumas plantas por exemplo: Casca de Murapuama, da Casca de Caroba, Amêndoa do Açaizeiro, e na verdade só iniciei depois, eles dominaram a aula falaram de várias plantas e seus efeitos curativos o óleo da Andiroba que uma árvore muito conhecida da região, o pau mulato, a folha da Arruda que é utilizada para dor de cabeça e cólicas, a casca do Picão preto, a folha da Sucuuba, a folha da Espinheira Santa, e muitos outros nomes de plantas que os alunos falavam...próximo passo é o trabalho de campo da aula como: entrada na mata para verificar algumas plantas conhecidas e suas propriedades medicinais, entrevistas com os anciões e os mais velhos indígenas da aldeia para coletar mais nomes de plantas dos seus ancestrais. Finalmente com atividade de pesquisa -uma catalogação das plantas e suas finalidades. Posteriormente, concluída a pesquisa e o catálogo, cada aluno vai explicar

sobre as plantas. Nas explicações, a turma vai construir uma horta medicinal descrevendo cada planta e suas propriedades medicinais. No final das apresentações, foi feita a distribuição de algumas plantas que estão na mata perto da comunidade (Professora de Ciências – grifo deste pesquisador).

A necessidade do conhecimento indígena foi possibilitada pela prática dialógica e a pesquisa das plantas medicinais por parte dos alunos, fizeram uma produção vasta de plantas e direcionando a finalidade de cada uma, entendendo a farmacologia natural mediados pela professora que reconheceu a importância do resgate dos saberes e experiências dos indígenas através do conhecimento das plantas da Amazônia, como sujeitos de história e, as fontes de informação desta história, perpetuada pela tradição oral, os alunos possibilitam o próprio saber, e estão presentes no passado, em que houve o diálogo numa perspectiva intercultural desenvolvida pela Prof.^a de Ciências.

Foto 24: Apresentação dos fármacos da floresta

Foto 25: Plantas catalogadas pelos alunos



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

De acordo com as imagens, esses conteúdos trabalhados na disciplina de Ciências, buscaram resgatar os saberes indígenas que devem ser socialmente reconhecidos e legitimados pelo sistema Estadual de Educação. Não se pode ignorar esses saberes culturais dos indígenas que foram silenciados e não são usados em na sala de aula, o que caracteriza uma colonização de um currículo padrão a serviço da elite dominante. Os professores foram unânimes em afirmar que não participam da seleção dos conteúdos e nem sabem quem os elabora, apenas os recebem das mãos dos técnicos da Secretaria de Estado da Educação - SEED.

Nota-se que algumas narrativas mostram a necessidade de mudar o cenário de currículo centralizador e engessado advindo da SEED e buscam elementos que contribuam na construção de práticas pedagógicas interculturais. Corroborando com Oliveira, Candau (2010) reitera que a principal contribuição de Paulo Freire no desenvolvimento da perspectiva intercultural foi a de afirmar a intrínseca articulação entre “processos educativos e os contextos socioculturais em que estes se situam, colocando assim os universos culturais dos atores implicados no centro das ações pedagógicas.” (p. 30).

Entende-se que, conforme as narrativas dos professores não indígenas elencadas e suas metodologias empregadas, algumas evidenciaram e problematizaram o contexto no qual vivem na Aldeia Kumenê, contrapondo o currículo padrão e conteudista da SEED. Uma dessas metodologias que demonstra práticas interculturais é a do professor de História da Escola Indígena em Kumenê, que desenvolve seu planejamento e suas atividades escolares com alunos do EF – II a partir da contação de estórias e memórias dos anciões da aldeia, como forma de escrever a história desse povo, que é fundamental no processo de formação identitária e cultural. Segue o relato de uma atividade que foi realizada e planejada na sua estratégia metodológica com alunos do 6º ano da escola em Kumenê, que é a história oral do cacique da aldeia desenvolvida na prática pedagógica do professor.

De acordo com o planejamento de aula, fizemos o convite ao cacique da aldeia, que aceitou prontamente, e os próprios alunos ajudaram na interpretação já que o cacique domina a língua nativa o Parikwaki principalmente, e o Kheuól, que tende a cair em desuso entre os Palikur, pois o Português já se tornou a língua franca para o contato destes com os Karipuna e os Galibi-Marworno, no caso a língua materna é usada pelos mais velhos e reduziu os espaços de usos que são bastante limitados, então a aula do cacique iniciou com assuntos relacionados ao cotidiano familiar e a origem interétnica de seu povo. Houve diálogo entre os Aukwayene sobre como vivem no Urucauá? Quem nasce no Urucauá é Palikur? A fala do cacique revela um aspecto importante da relação dos Aukwayene ou Palikur com outras aldeias, principalmente nas assembleias e reuniões mistas, os outros indígenas, inclusive os Galibi-Marworno. Contudo, a história oral do cacique é a própria comunidade Kumenê, é um despertar para os alunos sobre a importância do seu povo e da cultura. O planejamento após a memória oral com o depoimento do cacique, possibilitou a construção do roteiro das atividades como o projeto “nosso povo” Esse trabalho tentamos resgatar a identidade étnica do povo Palikur, e a história oral menciona a produção do artesanato mais antigo que está somente nas memórias dos mais velhos, como as cuias, os vasos e utensílios de barro, acreditamos que com esse conhecimento antigo extraído da tradição oral Palikur, se torna mais fácil entender sua história, a origem das famílias nas aldeias. Em seguida, os alunos organizaram a história em forma de texto escrito na língua materna, e foram realizadas pesquisas como forma de entender e aprofundar a história oral e possibilitar uma historiografia do povo Palikur (Profº de História – grifo do Autor).

Como observado no planejamento do professor, o seu trabalho está voltado para a realidade social e política dos estudantes indígenas, como percebido em seu plano do diálogo professor x aluno x comunidade, ao abordar questões pertinentes e relevantes e que precisam

serem problematizados pela escola indígena. Nesse sentido, Freire nos diz que “é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação e antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. (1982, p.90).

A narrativa do cacique é uma expressão poderosa da educação intercultural e possibilitou um verdadeiro diálogo na aula entre os conhecimentos tradicionais e a sistematização da cultura indígena. O professor de História buscou fazer a relação do conhecimento historicamente estabelecido com a história do povo Palikur. Outro registro importante foi sobre o registro da aula do professor em que a *“língua nativa o Parikwaki principalmente, e o Kheuól, que tende a cair em desuso entre os Palikur, pois o Português já se tornou a língua franca para o contato destes com os Karipuna e os Galibi-Marworno, no caso a língua materna é usada pelos mais velhos e reduziu os espaços de usos que são bastante limitados”*.

Nesta mesma perspectiva, observa-se que é urgente a manutenção dos conhecimentos transmitidos de geração a geração por meio da oralidade. Santos (2010, p. 58) defende que “não deverá espantar-nos a riqueza dos conhecimentos que conseguiram preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis com base exclusivamente na tradição oral”. Infelizmente, nessas aldeias as crianças têm contato com o Português logo nas séries iniciais e não há alfabetização em Kheuól, o que contribui para o enfraquecimento da língua. Leite afirma que:

Um dos principais fatores que acarretam a morte de dada língua é a pressão das línguas nacionais, dominantes, em situações de um poder superior socioeconômico, de assimilação, através de meios e canais, como escolarização, mídia (rádio, televisão, etc.), e a sedimentação de atitudes valorativas positivas, para a língua do colonizador, e negativas, para a língua dos colonizados. (Leite, 1989, p.19).

Cabe mencionar que o Português cresce de forma avassaladora entre os Palikur, e o seu uso parece ultrapassar o uso da língua Kheuól. Já o Parikwaki praticamente é usado somente pelos anciões, mas vem sendo intensificada com os homens. É necessário ressaltar que ainda vive-se a hegemonia da língua oficial, que é supervalorizada e as línguas indígenas são inferiorizadas no currículo da elite dominante, que podem ser observados nas aulas das escolas indígenas que os falantes da língua materna não tem oportunidade de se expressar, e acabam por ter que aprender a língua oficial e conseqüentemente menosprezam sua antiga língua como ocorre na aldeia Kumenê que tem uma relação ancestral com sua língua-mãe que ainda nos permitem afirmar que os Palikur são um povo multilíngue, em que Parikwaki e Kheuól, perdem para o Português nas disputas pela língua oficial nos lares, escola e até mesmo na aldeia.

Dessa forma, no planejamento de suas aulas, o professor seleciona o que será trabalhado; nessa seleção, define o que os alunos devem saber, qual conhecimento é considerado importante ou válido. Nesse sentido, o currículo é sempre resultado de uma seleção, de uma gama de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo (SILVA, 2009). Nessa seleção, privilegiam-se determinados conteúdos e se excluem outros.

Nas práticas interculturais, os professores, ao escolherem os conteúdos, priorizam também os saberes indígenas oriundos do universo sociocultural da comunidade na qual a escola está inserida, fortalecendo, assim, as identidades dos educandos (ALMEIDA, 2019), e nessa dimensão intercultural que o processo didático-pedagógico da sala de aula das escolas indígenas deve ser organizado. “Ao agir dessa maneira, o professor rompe com a diferença colonial e faz emergir a gnose liminar ao criar espaço, na sua prática pedagógica para a razão subalterna dialogar com a hegemônica, sem hierarquia” (CANDAU, 2010, p. 56).

Nessa perspectiva, para que as escolas indígenas e, em especial a escola indígena na aldeia Kumenê, consigam romper essa lógica curricular dominante, primeiramente devem buscar o reconhecimento, no planejamento, dos saberes indígenas e os saberes produzidos, almejando a construção de seu próprio Projeto Político Pedagógico, que envolva a participação da comunidade escolar e da comunidade em geral do povo Palikur, na concretização de uma educação escolar de qualidade e que proporcione sua identidade, sua cultura e saberes.

Como já nos advertiu Meliá (1979), mesmo com a continuidade do processo civilizatório de etnocídio dos povos indígenas, perpetrado ao longo dos mais de cinco séculos, as tradições culturais indígenas resistiram com diferentes modulações através de práticas religiosas ancestrais, informadas por suas sociocosmologias e ontologias, o que tem possibilitado, processos de reorganização étnica e de afirmação de identidades perante o estado brasileiro (CHATES, 2011).

No contexto atual, a educação escolar ainda não incluiu verdadeiramente às cosmologias dos povos indígenas, torna-se necessário que o processo escolar seja de instrumento de luta, e de afirmação das identidades indígenas como forma de reelaboração cultural. Portanto, uma escola dos indígenas. Dessa forma a inexistência de uma proposta curricular própria e específica aos povos indígenas faz com que os professores trabalhem com o currículo oficial do SOMEI/NEI.

“O currículo não é apenas o elemento ‘guia’ do trabalho na escola, mas o instrumento veiculador de interesses sociais e culturais contextualizado na prática escolar [...] Campo que não é neutro” (FONSECA, 2009b, p. 62), sendo este em que fica evidente a necessidade de reformulação e construção de um planejamento curricular pensado e construído na realidade

dos indígenas Palikur para contemplar os conhecimentos e saberes de sua cultura em um novo modelo de currículo da Educação Indígena que somente será possível através de uma nova proposta de matriz curricular para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental para os povos indígenas do Amapá, já que atual matriz mostra-se inadequada e incipiente para contemplar os etnos saberes das diferentes comunidades indígenas e suas especificidades cosmológicas que devem ser reconhecidas e incluídas no currículo escolar indígena.

Prosseguindo os resultados da pesquisa, a terceira categoria final da tese mostra o contexto das escolas indígenas, suas precariedades e descasos.

5.3 DIFICULDADE DE ACESSO À ESCOLA INDÍGENA, FALTA DE RECURSO PÚBLICO, PRECÁRIA ESTRUTURA FÍSICA, ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

Para início da análise dessa categoria é necessário entender a localização e a configuração das aldeias do Povo Palikur, que se divide da seguinte maneira: Amomni, Flexa, Kamuywa, Kuahi, Kumenê, Kwikwit, Mangue, Mangue II, Puwaytyeket, Tawary, Urubu, Yanawa e Ywawka. Antigamente, o povo Palikur vivia em ilhas afastadas, formando aldeias pequenas, geralmente com apenas um núcleo familiar. Contudo, essa configuração começou a mudar com a formação de grupos populacionais maiores, em que se tem a distribuição das casas dos Palikur por aldeia e onde pode se observar que ainda persistem algumas aldeias pequenas, formadas por uma ou duas casas, ou um pouco maiores, mas onde não chegam a residir 80 pessoas.

O contexto geográfico no qual ocorre a educação indígena ribeirinha, apesar de difícil acesso, apresenta várias peculiaridades, como o transporte pelo rio no casco. Este é uma espécie de canoa, também feito de madeira. Todavia, não é qualquer madeira que dá para fazer o casco: o material deve ser uma resistente à água e não ser muito pesado. Conforme a foto 1, de acordo com Almeida (2016), o casco é como a bicicleta para as populações ribeirinhas no rio, lago ou igarapé; ela o utiliza para pescar, passear, caçar, para o lazer, visitar parentes, amigos, levar o filho para escola e para fazer outras atividades cotidianas.

Foto 26: Crianças Palikur na canoa em Rio Urukaua.



Fonte: FOTOS: cotidiano da aldeia Kumenê, em Oiapoque - fotos em Amapá - g1 (globo.com). Acesso em 25/10/2021.

Para entender a vida de um povo, primeiro é preciso saber que o rio tem papel vital na organização social, cultural, religiosa e econômica dos ribeirinhos. Os rios são as ruas, estradas, rodovias por onde se navega para ir à escola, à cidade e a outros lugares; do rio se retira o peixe, o camarão, a lagosta, a água para beber, fazer comida, higiene pessoal e da casa (ALMEIDA, 2016).

Foto 27: Rua da Aldeia kumenê e os campos alagados



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

Esse é o cotidiano da maior aldeia e da maior escola Palikur, em Kumenê, que concentra 59.22% das casas e 59.65% dos habitantes das aldeias Palikur. Por isso é preponderante a garantia do direito a uma educação escolar que seja específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, assegurada aos povos indígenas nas legislações nacionais (BRASIL, 1988; 1996). É necessário observar os rumos da educação escolar que atende aos habitantes da aldeia Kumenê, o que se constitui em mais uma das lutas deste povo, considerando os aspectos significativos e específicos que retratam a realidade local, o que na maioria servem como entraves para desenvolvimento de políticas públicas para essa

modalidade de ensino. Essa necessidade de melhoria do acesso à aldeia e da estrutura física e administrativa da escola fica clara na fala da professora de Educação Física, que desabafa:

Tenho muito orgulho de ser professora da educação indígena, e só com muito amor para lidar com todos os problemas da profissão, tem que ter força de vontade para sair de casa, aqui em Macapá, e ter que ir para o extremo norte ficando horas na estrada e no rio, tirando dinheiro do salário pra fazer essa viagem, que já é pouco rss.. e tendo que levar toda a comida (frango, carne, feijão, arroz, manteiga, etc, e a própria água e suco), já que a alimentação nas aldeias não é própria para o não indígena, já passei muito mal comendo carne de caça e o preparo deles é diferente do nosso, então imagina levar tudo isso para um período de aproximadamente 50 dias, fico entristecida com a realidade das escolas indígenas, e particularmente a escola em Kumenê é a que tem uma melhor estrutura física, então imagina as demais!!! Falta quase tudo, frequentemente tenho que levar até papel para as atividades com os alunos (Professora de Educação Física – grifo deste pesquisador).

O depoimento da professora é enfático e dramático, quando expõe a situação dos professores que trabalham nas aldeias indígenas e os desafios enfrentados por toda a comunidade escolar indígena diante dessa realidade severa para os professores não indígenas investigados nesse estudo e que atuam no ensino fundamental anos finais no SOMEI. As disciplinas são ofertadas de forma intensiva, em módulos com duração de até 50 dias. O quadro docente do SOMEI/PALIKUR é composto por 10 professores, e o ingresso para educação indígena é realizado pela SEED através de processo seletivo para atender aos alunos indígenas das áreas de Oiapoque (Galibi Marworno, Galibi Kalinã, Palikur e Karipuna) e Pedra Branca do Amapari (Wajãpi), por meio de análise curricular e entrevista.

Um dos fatores que mais dificultam o acesso à aldeia Kumenê é a distância e as péssimas condições da rodovia Br-156, já que fica na Terra Indígena Uaçá. A viagem começa na saída de Macapá/AP pela rodovia em quase 600 km até a chegada ao município de Oiapoque; em virtude dos atoleiros, é um percurso que pode ter duração de 24 horas, por conta das condições da estrada. Para continuar viagem, tem que pegar uma lancha ou voadeira por mais 10 horas até a maior aldeia do povo Palikur, que está no extremo norte do estado do Amapá. Subindo à margem esquerda do rio Urucawá, onde se localiza a aldeia Kumenê, em uma ilha de formação geológica recente, cercada de campos inundáveis.

Foto 28: Rodovia BR-156 trecho norte em direção ao município de Oiapoque.



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

Foto 29: subida de voadeira do rio Urucawá até a aldeia Kumenê.



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

Os professores que trabalham para o SOMEI/OIAPOQUE, no caso com o povo Palikur, encontram frequentemente problemas de ordem financeira, geográfica e social para o acesso e atuação profissional na escola da Aldeia Kumenê.

Consiste em uma viagem cara e cansativa de Macapá até o município de Oiapoque, a BR – 156 tem muitos trechos intrafegáveis por conta das péssimas condições da estrada e no período do inverno Amazônico, com duração de mais de 24 horas, e até Kumenê mais 10 horas de viagem de barco, e o NEI/SOMEI coloca inúmeros obstáculos para custear passagem de ônibus ou carro para Oiapoque e o óleo diesel da voadeira que temos que pegar até Kumenê, bem verdade na maioria das vezes nós vamos de carona ou pagamos do nosso bolso para chegar até a aldeia e ministrar nosso módulo, e temos que levar nossa própria comida e água para durar todo o período de estadia que é aproximadamente 50 dias (Professora de Matemática – grifo do Autor).

Dentro dessa conjuntura, preconiza-se a desestruturação do Sistema de Organização Modular da Educação Indígena no Amapá – SOMEI. Apesar da legislação ser muito clara em relação à responsabilidade pela oferta da educação indígena, há uma inoperância do Estado no cumprimento do que está estabelecido pela lei, gerando situações esdrúxulas, como essa de falta de planejamento nas viagens, apoio logístico e estrutural aos professores não indígena que trabalham nessas escolas, expresso na fala da professora de Matemática.

Muito há ainda por se fazer para que as escolas indígenas do Amapá conquistem a autonomia administrativa e pedagógica, e o recurso público contemple as escolas dessas populações indígenas e todos os professores indígenas ou não e tenham os seus direitos assegurados. A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL,1988) afirma que a educação é um direito público subjetivo, sendo responsabilidade do Estado a sua oferta gratuita. Desse modo, o poder público não pode se furtar da responsabilidade da oferta educacional gratuita, inclusive às comunidades indígenas, para as quais a lei assegura um tratamento diferenciado. Admitindo que a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura. A Constituição reconhece aos povos indígenas, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e no Artigo 210, § 2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Art. 25 , I - ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios; II - estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena; VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas. (BRASIL, 2012).

Essa legislação mostra-se distante, em virtude do descaso no Estado do Amapá em relação à Educação Escolar Indígena que é invisibilizada e considerada ainda, em muitos casos, como salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola dos não indígenas, sob o argumento de que não atendem às exigências para terem funcionamento administrativo e curricular autônomo. Além disso, o que se tem constatado é que, na prática, o reconhecimento das escolas não implica em que estas sejam totalmente regularizadas e nem que tenham autonomia para o seu funcionamento. Diante disso, cabe explicitar o panorama que os professores não indígenas enfrentam para o trabalho educativo-pedagógico na escola da aldeia Kumenê através do registro do diário decampo:

Os dados coletados nas observações e visitas da pesquisa de campo ao NEI sobre a estrutura fornecida aos professores não indígenas que atuam na escola da aldeia Kumenê com o povo Palikur no que consiste ao transporte terrestre (carro) até o Oiapoque a Secretária de Educação que é responsável pela entrada e saída dos professores até as escolas indígenas não tem um cronograma definido para que os professores possam entrar na aldeia, sem data estabelecida pelo Núcleo responsável, e com essa irregularidade do transporte dos professores afeta diretamente toda a comunidade escolar em Kumenê e o período letivo, é agravante além da falta de estrutura terrestre também a falta de barco ou voadeira para completar a viagem, já é uma missão para chegar em Oiapoque e as constantes indisponibilidades de transporte fluvial, faz com que esses professores não consigam chegar ao seu destino. Essas incertezas quanto ao deslocamento dos professores acarretam um longo período de atrasos das aulas, portanto, o deslocamento fica na dependência da liberação do combustível ou do transporte que dificilmente obedece ao cronograma de entrada e saída dos professores

prejudicando o calendário letivo e toda a estrutura de ensino e o planejamento das aulas dos professores e da comunidade escolar (Roteiro de observação do campo – grifo deste pesquisador).

Diante disso, tem-se o cenário de abandono da educação escolar indígena que não é somente na aldeia Kumenê, mas em toda a rede pública da SEED/SOMEI que atende às escolas indígenas do Estado, já que esses professores não indígenas necessitam de uma logística para garantir o transporte terrestre e fluvial, como acesso às escolas indígenas do Amapá. Observa-se isso, no registro do diário de campo que foi coletado na observação direta realizada na pesquisa.

Reitera-se na categoria o relato de algumas informações contidas no roteiro de observação a respeito da estrutura física da escola investigada parece dialogar com as falas dos sujeitos da pesquisa, nas quais elencam as dificuldades encontradas no contexto da pesquisa. Como forma de conhecer a instituição, foi observado o espaço físico da escola e o seu entorno. Esta parte refere-se à estrutura e organização física da instituição, na qual é descrita a parte externa do prédio, sua fachada e adjacências.

A escola estadual indígena na aldeia Kumenê está localizada em zona rural na região de Uaçá, tem energia elétrica de gerador que funciona a partir das 17h até 22h, tem 12 salas de aula, diretoria, cozinha, secretaria, banheiros, sala de laboratório de informática sem computadores, coordenação pedagógica; todas as dependências necessitam de reforma, não possui transporte escolar e nem quadra de esportes. A estrutura do prédio é antiga, e a construção é mista de madeira e alvenaria, percebe-se que não ocorre manutenção periódica, e não se observa reparos na estrutura como (telhado, portas, janelas, pias, vasos sanitários, etc) que precisam de forma emergencial em virtude da precariedade da estrutura física que está gasta pelo tempo, e precisa de adaptações para climatização e recuperação de sua instalação elétrica e hidráulica. A fachada é antiga conforme observado na foto. A escola localiza-se em área ribeirinha. Descrevendo os equipamentos: tem um DVD, uma televisão, um Datashow, dois computadores, uma impressora, não tem acesso à internet, tem aproximadamente 41 funcionários. (Roteiro de observação da estrutura física - grifo deste pesquisador)

Foto 30: Entrada da Escola Indígena Palikur na Aldeia em Kumenê



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

A escola ainda possui algumas salas de aulas equipadas com quadro de giz; as demais salas com quadros magnéticos, mesas e carteiras insuficientes para o número de alunos atendidos ali. Quanto aos recursos didáticos disponíveis, há uma antena parabólica e um mimeógrafo a álcool, ainda falta sala de aula, quadros, cadeiras e alojamento aos profissionais da educação. O quadro de professores do SOMEI é insuficiente para atender toda a clientela de alunos. O material didático utilizado na escola segue a estrutura curricular estabelecida pelo Núcleo de Educação Indígena, da Secretaria de Estado da Educação do Amapá - NEI/SEED, os conteúdos trabalhados nas aulas baseiam-se no RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para a Educação Indígena). São utilizados também no ensino fundamental e médio os livros do PNLD.

Entretanto, ainda se faz presente a estrutura de educação etnocêntrica com a imposição de uma cultura padrão nacional que tem o objetivo das práticas educativas colonialistas:

[...] negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional [...] impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã. [...] introduzir a língua, a história e os valores da sociedade dominante. (FERREIRA,2001, p.72).

É nesse contexto de precarização das condições de trabalho pedagógico dos professores e desqualificação da atividade educativa, em que se legitima o conhecimento oficial viabilizado pela elite dominante, desconectado das realidades das aldeias indígenas e do trabalho docente, por meio do qual se perpetua o modelo curricular hegemônico e homogêneo que valoriza um processo escolar monocultural.

Vale ressaltar que o ambiente educativo investigado já apresentava inúmeras barreiras para o processo ensino-aprendizagem, tais como: a utilização de equipamentos na escola pelos professores somente no turno da noite, devido só ser ligada a energia na comunidade a partir das 17 horas; a escola tem uma bomba hidráulica e uma caixa d'água que não tem uma limpeza periódica, ou seja, todos devem levar água mineral para consumo; e a alimentação escolar não é constante. De acordo com a fala da professora de Língua Portuguesa, essa realidade da estrutura física da Escola Indígena em Kumenê *“desde o início, o prédio foi mal construído; falta de manutenção; construções em desacordo com as solicitações dos povos, além de, frequentemente, não haver equipamentos necessários para o funcionamento da escola”*.

Corroborando o professor de Geografia com seu depoimento sobre a escola investigada:

Nessa Escola Indígena não foram construídas as salas de biblioteca e informática solicitadas, e além da construção não atender às necessidades da comunidade, que discutiu longamente com a SEED sobre a empresa que teve um péssimo desempenho

pois, antes mesmo de ser inaugurada, a escola já apresentava várias goteiras, infiltrações, rachaduras nas paredes e tomadas elétricas sem funcionamento.

A realidade de abandono das escolas indígenas do Amapá tem como uma de suas causas a falta dos recursos públicos para os Estados, sem que as escolas tenham sido regularizadas. Por outro lado, os mecanismos de controle e fiscalização desses recursos não funcionam eficazmente, além das comunidades indígenas não serem informadas sobre como os recursos serão aplicados. Os Estados ainda não se estruturaram, nem parecem estar interessados em se estruturar adequadamente, para ofertar educação escolar aos povos indígenas, respeitando o que determinam as leis. Em alguns casos, a instância da educação indígena nas secretarias de educação é uma supervisão, que funciona em locais pequenos, com poucos técnicos, sem condições de realizar o trabalho e, na maioria das vezes, não existe uma formação específica para esses técnicos atuarem na Educação Escolar Indígena.

Por sua vez, os membros dos Conselhos Estaduais de Educação, que têm a responsabilidade de examinar e aprovar a criação e o credenciamento das escolas indígenas, nem sempre têm conhecimento e sensibilidade para tratar dos processos com a especificidade que essas escolas requerem. As normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada, quando tomam como referência critérios que são contrários à realidade indígena, para a criação das escolas em suas comunidades.

A partir desta conjuntura demonstra a dificuldade de acesso à escola e de condições de trabalho por parte dos professores não indígenas que impacta na falta de planejamento e gestão do recurso público para o transporte dos profissionais da educação para deslocamento até as escolas-aldeias, e a necessidade de reformas e construções de escolas indígenas na região, e conseqüentemente a precária estrutura física que prejudica a gestão do sistema de ensino nas esferas administrativa e pedagógica. É notável que esse atual contexto coloca obstáculos e desafios para garantia de práticas pedagógicas interculturais.

Para isso, foi necessário verificar nas observações do diário de campo da aldeia Kumenê e nas narrativas dos professores não indígenas no contexto da pesquisa, registros a respeito da configuração da aldeia, na qual é possível constatar que, no caso na aldeia, as casas estão distribuídas ao longo de duas "ruas", por onde passam os postes de madeira em que estão afixados os fios de distribuição de energia, gerada pelo motor da comunidade, diariamente ligado das 17h às 22h horas, quando não ocorrem os frequentes problemas de pane do motor, rompimento de alguma fiação ou falta de combustível.

As casas, em geral, são construídas da madeira extraída na própria região e cobertas com telhado de palha. Quando os recursos permitem, utilizam também telhas de amianto ou

zinco. “As casas são erguidas sobre pilares de madeira, o que permite que sejam suspensas do chão, modelo que é comum na região amazônica, principalmente adotado pelos ribeirinhos” (BARROS, 2016, p. 27).

É possível observar, que algumas casas na comunidade em Kumenê, geralmente ficam próximas ao Rio Uaçá e são construídas com palafitas, em virtude da cheia do rio no período de inverno Amazônico (No período de dezembro a maio, há uma frequência maior de chuvas em nossa região e, apesar de amenizar o nosso calor, as chuvas contribuem para alagamentos), e algumas casas são construídas em terreno mais plano, conforme nas fotos abaixo:

Foto 31: Rua da descida para o Rio Uaçá na Aldeia Kumenê



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

Foto 32: Casa ao nível da rua construídas em terreno plano na Aldeia Kumenê



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

Outro tópico importante a ser discutido aqui é a matriz curricular desenvolvida na escola da aldeia Kumenê, em que apenas as disciplinas Cultura Indígena e Língua Materna são diferentes das disciplinas ofertadas pelas escolas não-indígenas. Tais disciplinas são as únicas lecionadas por professores Palikur, egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá. Este é um curso regular de graduação da UNIFAP, que visa a atender estudantes indígenas de diferentes povos situados no Estado do Amapá e

norte do Pará, como Aparai, Galibi-Ka'lina (Galibi do Oiapoque), Galibi-Marworno, Karipuna, **Palikur**, Tiryíó, Wajãpi e Wayana, oriundos das Terras Indígenas Uaçá, Juminã e Galibi, na região de Oiapoque, e da Terra Indígena Wajãpi e do Parque Indígena do Tumuquaque. O CLII possibilita, além de formação específica para atuar na Educação Escolar Indígena da Educação Infantil e Ensino Fundamental I com essa formação, a habilitação para atuar como professores até o 5º ano nas escolas indígenas de suas aldeias de origem.

Das 13 aldeias do povo Palikur, 9 tinham uma escola funcionando em 2013, embora somente nas aldeias Kumenê, Flexa e Puwaytyeket tenham prédio próprio para atender à população estudantil. Nas outras, as aulas eram realizadas em locais improvisados, sem cobertura adequada e sem materiais básicos, como quadro, carteiras e merenda escolar. Até 2013 a aldeia Kuahi possuía escola, e a comunidade solicitava que um professor indígena fosse contratado para atender às crianças da aldeia; nas demais, os alunos se deslocavam até o Kumenê para participar das aulas.

Dessa forma, pode-se verificar o quantitativo de alunos dos alunos indígenas Palikur, realizado pelo núcleo de educação indígena – NEI, em 2018, concentrados na escola, em Kumenê. Esta ofertava vagas, na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, conforme a tabela a seguir:

Quadro 25 – Demonstrativo de alunos, modalidades, turnos e turmas da escola em Kumenê.

Níveis de modalidade De Ensino	Turno	Etapas De ensino	Descrição das turmas	Total de alunos Por Turma	Total de turmas	Total de alunos
EDUC INFANTIL	MANHÃ	Criança de 4 anos	1º PERÍODO A	04	07	61
			1º PERÍODO B	08		
			1º PERÍODO C	07		
			1º PERÍODO D	09		
	MANHÃ	Criança de 5 anos	2º PERÍODO A	11		
			2º PERÍODO B	11		
ENSINO FUNDAMENTAL	MANHÃ	1º ao 3º ano regular	1º ANO A	11	18	279
			1º ANO B	08		
			2º ANO A	14		
			2º ANO B	16		
			3º ANO A	11		
			3º ANO B	12		
	TARDE	4º e 5º ano Regular	4º ANO A	11		
			4º ANO B	09		
			4º ANO C	11		

		6º ao 9º ano e 8ª série Modular	4º ANO D	18		
			5º ANO A	18		
			5º ANO B	16		
			6º ANO	24		
			7º ANO A	24		
			7º ANO B	28		
			9º ANO A	16		
			9º ANO B	19		
			8ª SÉRIE	12		
			NOITE	EJA Modular		
	4ª etapas A	24				
	4ª etapas B	29				
	4ª etapas C	28				
	4ª etapas E	29				
4ª etapas F	28					
ENS. MÉDIO	NOITE	EJA Modular	1ª etapa	07	02	17
			2ª etapa	10		
		Modular	1º ano	16	02	22
			3º ano	06		
			TOTAL DE ALUNOS			

Fonte: NEI, 2018.

É possível observar que a maior parte dos alunos frequenta os anos iniciais e finais. Mas, já no Ensino Médio, reduz drasticamente a quantidade de alunos, o que não ocorre por falta de demanda por parte dos Palikur, mas porque há uma alta taxa de abandono, provocada pela falta de professores, estrutura das escolas e pela dificuldade de deslocamento dos alunos das outras aldeias para o Kumenê. Os dados abaixo são referentes ao Censo Escolar de 2018.

Foto 33: Vista Parcial da Escola Indígena na Aldeia Kumenê



Fonte: Acervo do Autor, 2022.

Como já destacado, a irregularidade da escola Palikur é um desafio a ser enfrentado. Nelas os alunos costumam concluir o ensino fundamental em idade inadequada, pois permanecem dois ou três anos aguardando que as disciplinas de uma mesma série sejam ofertadas, o que é feito em módulos. Há carência de professores, principalmente no Ensino

Fundamental II e no Ensino Médio, e a presença de professores não indígenas ainda é maior na aldeia Kumenê. Dessa forma, a Resolução 05/12(BRASIL, 2012) declara que é necessária a:

Formação e a regularização da categoria e da carreira do professor indígena. Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro, que assegura a criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino, assim como a promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas e a garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial.

Contudo, o atendimento aos dispositivos legais não ocorre na realidade das escolas indígenas do Amapá. Como já foi assinalado, o número de professores Palikur é insuficiente para atuar nas escolas de suas aldeias, o que tem contribuído para não valorização da língua e cultura dos Palikur, já que o professor não indígena tem dificuldade e desconhecimento sobre a importância de uma escola que atenda às suas demandas e respeite suas especificidades são frequentes.

[...]considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presentes as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. (WALSH,2006, p. 25)

Há ainda um grande percurso a ser percorrido. Antigos e novos problemas persistem, como a falta de material didático básico e específico para difusão da língua Palikur. Todavia, é imprescindível fomentar e implementar na escola indígena Palikur um projeto político pedagógico e curricular próprio e diferenciado, que atenda aos anseios e especificidades dos Palikur. Esse projeto é preconizado no;

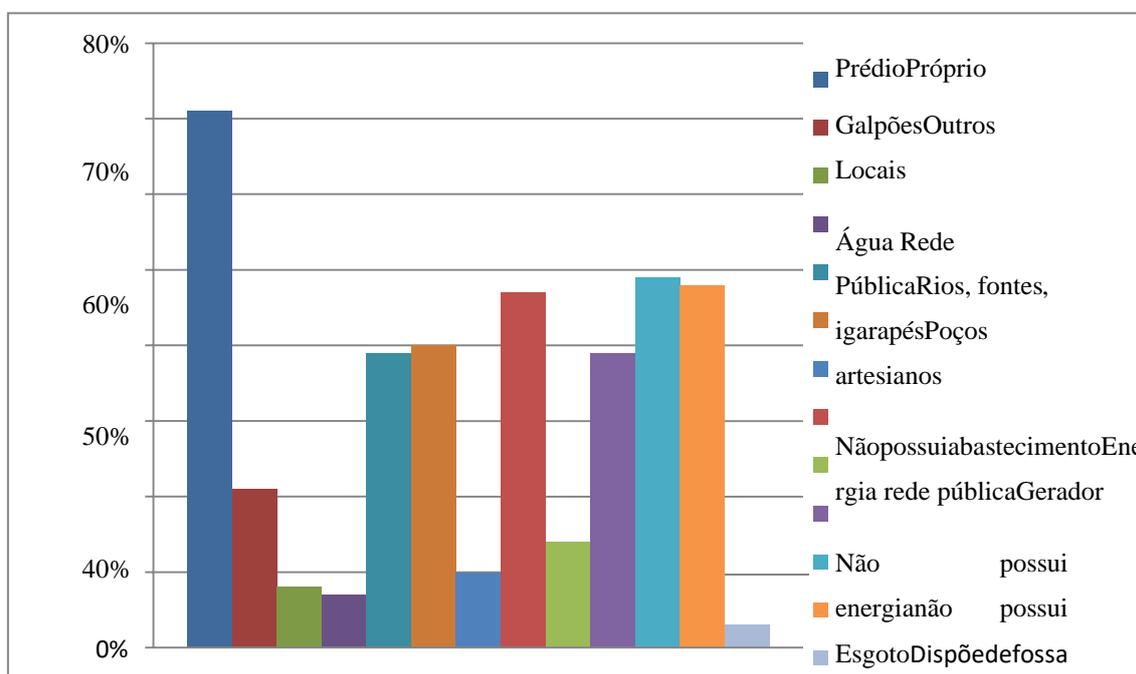
Art. 23 - Na oferta e promoção da Educação Escolar Indígena para os povos indígenas é exigido, no plano institucional, administrativo e organizacional dos entes federados, o estabelecimento e o cumprimento articulado de normas específicas de acordo com as competências constitucionais e legais estabelecidas, em regime de colaboração (BRASIL, 2012).

Os problemas na estrutura administrativa e de formação e acompanhamento dos professores não indígenas para lidar com a realidade multilíngue de seus alunos indígenas estão distantes de serem resolvidos; e a precariedade da infraestrutura escolar da educação indígena é alarmante e preocupante.

O contexto de precariedade das escolas indígenas estende-se até a conjuntura nacional, em que os dados revelam a necessidade de exigir que o poder público assuma a sua

responsabilidade, como assegura a Constituição Federal, pela construção, equipamento e manutenção das escolas para os indígenas, pois os dados oficiais revelam a ausência do Estado, tendo a população que assumir o que de direito lhes é assegurado. O gráfico abaixo apresenta o percentual em relação a infraestrutura das escolas indígenas no Brasil.

Figura 08: Infraestrutura das Escolas Indígenas



Fonte: MEC/INEP–Censo Escolar/ 2017.

De acordo com os dados apresentados por Almeida (2019), estudam nessas escolas, segundo o censo de 2017, 285.303 (duzentos e oitenta e cinco mil e trezentos e três) alunos indígenas, que são atendidos por 17.707 professores. Os alunos estão distribuídos de acordo com os níveis da educação básica, sendo 27.538, na educação infantil; 180.059, no ensino fundamental; 27.415, no ensino médio; 1.827, na educação profissional; 25.318, na educação de jovens e adultos; e 23.326, na educação integral ou atividade complementar.

Diante essa realidade, é evidente a precariedade da estrutura física nas escolas indígenas. Hage (2005) afirma que faltam cadeiras, mesas, e estas são improvisadas por meio de bancos e troncos de árvores, não tem água da Rede Pública tratada e somente a água dos Rios, fontes ou igarapés. Muitas escolas não possuem prédios próprios, funcionam em barracões, igrejas, centros comunitários, casa do/a professor/a ou do representante da comunidade indígena (Hage, 2005; Barros, 2005), reforçando o contexto de abandono, por falta de merenda escolar e de material didático, formação docente descontextualizada da realidade indígena amazônica.

Seguem, portanto, um padrão de organização curricular urbana e a ausência de assessoramento pedagógico pelas secretarias estaduais e municipais de educação, entre outros que demonstram a necessidade urgente de políticas públicas que levem em consideração a diversidade dos povos indígenas da Região Amazônica.

Dentro do contexto nacional, geralmente as escolas nas aldeias tem uma estrutura que não apresenta todas as dependências e as condições para o funcionamento como escolas; na verdade, são salas de aula que funcionam de forma precária. “O número de salas de aulas, tanto na sede das escolas como nas aldeias espalhadas pelo Brasil são insuficientes para atender a demanda de alunos matriculados” (HAGE, 2005, p. 45).

Há aldeias que não têm prédio escolar, as salas funcionam na casa dos professores ou em casas construídas pelas próprias comunidades. A maioria dessas escolas não tem laboratório de informática, e os prédios escolares das escolas indígenas funcionam de forma precária, cuja manutenção periódica não é feita devidamente. Nessas escolas quase é inexistente a internet. Quando ocorre, o serviço é lento, e as frequentes quedas de energia danificam permanentemente os equipamentos.

Conforme explicitado anteriormente, as dificuldades encontradas pelos professores não indígenas são inúmeras, mas cabe ressaltar que as dificuldades no trabalho desenvolvido na escola indígena Kumenê ocorrem principalmente por falta de políticas educacionais que assegurem a estrutura física, administrativa e pedagógica condizente e favorável para o ensino de qualidade nessa escola. Dessa forma, a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, sobre quais os desafios e obstáculos devem ser transpostos para melhoria da educação indígena, a professora de Ciências destacou:

O maior obstáculo é o recurso financeiro que não chega para que os professores enfrentem o fator amazônico que é a nossa realidade geográfica, que dificulta o acesso à escola que é localizada em uma região de difícil acesso por ser ribeirinha, como você pode constatar, mas esse é o ambiente que vivemos rico em biodiversidade, nossos alunos indígenas gostam de nadar nos igarapés, caçar, pescar e subir nos açazeiros...mas nossa estrutura física é precária que não nos dá condições de ter um ensino de qualidade. (Professora de Ciências).

Observa-se no relato da diretora, dentro da perspectiva do acesso à escola, a falta de recursos financeiros também é responsável pela precária estrutura física e pela falta de apoio administrativo e pedagógico na escola pesquisada. Esses problemas surgem, principalmente devido ao abandono das escolas indígenas pelo poder público, que é uma infeliz peculiaridade

na Amazônia, onde se configura essa realidade cultural, social e econômica (FERREIRA, 2018).

O contexto educacional das escolas indígenas precisa ser priorizado pelo poder público estadual e federal, e a busca pela qualidade do ensino passa pelo oferecimento e a garantia de escolas indígenas com estrutura física adequada para atender alunos e alojar professores, recursos didático-pedagógicos, merenda, investimento na formação continuada (ALMEIDA, 2019, 34).

No caso do estudo, defende-se também que seja na interculturalidade, implantação do transporte escolar para os alunos indígenas que moram em aldeias distantes das escolas, e garantia de entrada e saída dos professores não indígenas das aldeias, realização de concursos públicos para rede de educação indígena que atenda todas escolas/aldeias, implantação do plano de cargos, salários e remunerações da política salarial dos professores indígenas e não indígenas, entre outros.

É imperativa a denúncia das dificuldades estruturais, materiais e pedagógicas da escola indígena em Kumenê, enfrentadas pelos professores não indígenas do SOMEI/NEI, e aqui, nesta análise, com a revelação dos obstáculos dessa realidade da escola pesquisada, que estende-se necessário ser uma preocupação com as políticas educacionais pensadas para essa modalidade educacional, que não recebem da Administração Pública os recursos e materiais, ou seja, o repasse de verbas (Alimentação Escolar; Manutenção, equipamentos e Mobiliário para os prédios escolares) da secretaria de Educação do Estado (HENRIQUES, 2015), que entende-se também como recursos necessários para implementar às políticas públicas educacionais que assistam e valorizem a educação indígena.

Mediante os resultados encontrados na pesquisa de campo, busca-se construir um diálogo entre a empiria e o referencial teórico em todas as categorias finais. A tese desenvolvida mostra-se seu caráter inédito quando simbioticamente no percurso do estudo proposto concebe a teoria como sendo a maneira de compreender o mundo, resultando nos conceitos e categorias finais apresentadas, por meio de método e de metodologia de pesquisa coerentes na fenomenologia (MFE) e análise de conteúdo (AC), e considera as escolas indígenas como instituições culturais, e seus próprios processos de aprendizagem na perspectiva do reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares indígenas, razão para o último capítulo da tese que versa a discussão da interculturalidade no currículo das

escolas indígenas como requisito necessário para uma prática pedagógica intercultural e efetiva, além da proposição de síntese que sustenta a tese.

6 INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS INDÍGENAS COMO DESAFIO POSSÍVEL OU REALIDADE DISTANTE?

A opção da pesquisa por uma educação na perspectiva intercultural é conseqüentemente uma proposta curricular que tenha como estratégia as relações entre etnias e culturas diferentes, em que se busque promover identidades, reconhecer e valorizar a alteridade, da vida indígena, e ao mesmo tempo, sustentar a relação e interação crítica e solidária entre elas. Essa perspectiva crítica da dimensão intercultural pode oferecer instrumentos indispensáveis à prática educativa principalmente na educação indígena.

Segundo Melià (1999), afirma que a educação intercultural:

Um pressuposto para que haja um verdadeiro diálogo entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional e os respectivos conhecimentos é necessidade de validar em termos científicos o saber e os conhecimentos tradicionais que foram construídos com método, pesquisa e sistematização pelas culturas e sociedades indígenas.

A partir do contexto exposto nas categorias finais e os resultados da pesquisa, e os eixos teóricos e a empiria na síntese da tese dissertam que os povos indígenas sempre lutaram para sobreviver e para que seus reais direitos, seus costumes, ritos, crenças e identidades, sua interculturalidade e tradições possam permanecer e serem legitimados, é essencial que os contextos educativos nas comunidades indígenas sejam garantidos e perpetuados, principalmente no processo escolar em que sua cultura seja assegurada, e a diversidade dos diferentes povos reconhecida no currículo escolar. (FAUSTINO, 2012, p. 87).

Então, tem-se a importância do currículo escolar, que verdadeiramente promova a interculturalidades e a rica diversidades dos povos indígenas do Brasil. “Para efeitos deste estudo, entende-se que o currículo é um texto que pode contar histórias sobre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; histórias que pretendem relatar como as coisas são ou como deveriam ser” (COSTA, 2001, p. 61).

A partir desse entendimento e todo cabedal teórico-metodológico, tem-se o currículo escolar na educação indígena como pertinência, que consiste no ser étnico como principal percepção da multiplicidade de culturas em constante processo relacional humano e na sua dimensão cultural que reflete no processo educacional. Ressalta-se que as discussões e o aporte

teórico do estudo já foram embasados em: Azevedo (1978), Silva (1996; 2000), Moreira (1998), Silva e Borges (2018); Apple (2006; 2011); e Sacristán (2000) “currículo prescrito”.

Por esse motivo, tornar-se evidente a problemática enfrentada pela escola investigada, ao cumprir ainda a lógica colonialista sobre o povo Palikur, que ainda têm subjugada sua cultura. Dessa maneira, faz-se emergente nesse escopo de sistematização da tese de conceber o currículo como artefato social e cultural (SILVA, 1996): “Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 1998, p. 13-14). Contudo, Said (1995) alerta que entre os meandros das histórias, para dominar, sempre são criados espaços para algum tipo de escape, alimentado por acontecimentos de contestação e emancipação.

Assim, cabe o rompimento com o paradigma/modelo com a proposta curricular da escola indígena monocultural, que historicamente deixou enraizado na cultura escolar uma identidade indígena monolítica e homogênea (CANDAU, 2010). Torna-se imperativa a adoção e a recomendação por essa tese de um currículo intercultural para difusão e valorização da identidade étnica na educação escolar indígena, como forma de considerar esses povos étnicos e todo seu repertório cultural, social e natural.

Entretanto, os povos indígenas ainda encontram obstáculos no âmbito educacional na implementação de experiências e saberes nativos. Esse panorama trouxe reflexões no que tange a identidade étnica nos currículos escolares indígenas, influenciando diretamente a formulação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), e, conseqüentemente, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

De acordo com o citado aporte legal, os currículos escolares indígenas devem privilegiar a sua identidade étnica e a língua materna, para que se valorize sua realidade local, os costumes, as tradições e subjetividades, e assim não haja a desvinculação com os saberes e ideais nativos, visando uma educação que promova o reconhecimento da cultura indígena.

Quanto à discussão sobre o currículo traçada na tese, deve-se partir de uma visão de não ingênuo, de resistência, de não aceitação da realidade apontada como verdadeira pelo currículo oficial legitimado pela elite dominante. “A primeira perspectiva apresentada está atrelada ao reconhecimento de interesses dominantes que estabelecem a legitimidade das representações que estão produzidas no currículo escolar” (ALMEIDA, 2019, p. 69). É a configuração que Meyer (2005) afirma ser uma reconhecida supremacia étnica e cognitiva do colonizador em relação ao colonizado. Nesse sentido, a cultura hegemônica é imposta por meio dos valores, hábitos e costumes, o que contribui para a negação dos saberes indígenas e a não contemplação no currículo desenvolvido pela escola.

Nessa lógica, Moreira e Macedo (2002) admitem que as situações de opressão e discriminação também são materializadas no currículo cotidianamente, mas também essas situações podem ser contestadas, desveladas e visibilizadas pelo educador e educando. Dessa forma, a negação das hegemonias consideradas universais configura uma reivindicação de um espaço flexível de significação e representação nas práticas educacionais, de reconhecer a luta dos movimentos sociais indígenas com a proposta de uma educação escolar própria deles (GRUPIONI, 1995).

A partir dessa compreensão e entendimento paradigmático do currículo, que deve assumir sua função de produzir as identidades étnicas indígenas e que “possibilitem a valorização de suas línguas e ciências, garantindo aos indígenas e às suas comunidades o direito de construção identitária” (TASSINARI, 2001, p. 40).

É esse o sustentáculo teórico e prático para a compreensão e caminho de uma educação verdadeiramente intercultural, como forma de legitimar a cultura dos povos indígenas no currículo escolar e na educação dessas comunidades (SILVA, 2015), e nessa perspectiva que a tese traz recomendação/sugestão para uma nova Proposta Curricular da Educação Indígena para o SOMEI/NEI da Secretaria de Estado da Educação (SEED), já que mediante os procedimentos metodológicos tais como: análise documental, observação direta, entrevistas narrativas e o estado do conhecimento engendraram para análise curricular utilizada na escola da aldeia kumenê, e conforme os resultados apresentados nas categorias finais dessa tese, a proposta atual não cumpre com a legitimidade das práticas curriculares no desenvolvimento de outras culturas e identidades étnicas, por estarem ainda enraizadas em um modelo curricular de uma cultura.

Dessa forma, ao recomendar ao Núcleo de Educação Indígena (NEI) uma nova proposta curricular para escolas indígenas. Entende-se que a interculturalidade no currículo das escolas indígenas como um desafio possível. A partir dessa proposta curricular inicial, a escola deve

reconhecer a cultura indígena como fator preponderante para o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores, com o intuito de identificá-las e valorizá-las. Bergamaschi (2008, p. 18) compreende os critérios que definem as características dessa identidade: além da autodefinição como indígena, o uso de recursos étnicos, específicos de um povo, tais como língua, cultura e crenças, o identificam na relação com outros indivíduos, tal sistematização de saberes e conhecimentos estão compreendidos na dinâmica curricular na perspectiva intercultural.

Apresentados os resultados mediante o construto teórico-epistemológico juntamente com a pesquisa de campo, intensificou-se a necessidade de apresentação de uma nova proposta curricular para às escolas indígenas, como mostra a progressão da inter-relação do campo empírico e teórico comprovados nas categorias finais, e fazer contraposição a matriz curricular vigente do Núcleo de Educação Indígena (NEI) que não reconhece as especificidades das comunidades indígenas no Estado do Amapá e às atividades docentes das escolas indígenas e o planejamento das disciplinas dos professores não indígenas que conforme análise de dos resultados da pesquisa, esse modelo curricular não possibilita o período do módulo desses professores que em média passam 50 dias em cada aldeia para ministrar a carga horária de sua disciplina, perfazendo 150 dias letivos por ano prejudicando a distribuição das disciplinas, carga horária, dias letivos do Ensino Fundamental II, a nova proposta curricular advinda da pesquisa faz crítica a matriz Curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do SOMEI, que ainda é resultado do modelo curricular hegemônico, padrão da cidade e tecnicista que mostra-se desconectado da realidade dos povos indígenas do Amapá.

A tese faz a análise do fenômeno curricular cumprindo o rito do estudo proposto, em que balizados a natureza do método na fenomenologia (MFE) e como síntese do estudo buscou-se primeiramente recomendar os componentes curriculares necessários para fundamentação de um currículo intercultural para constituição de uma nova proposta curricular para Educação Indígena do Estado do Amapá, com a seguinte estrutura a seguir:

Quadro 26: Proposta de Nova Matriz Curricular para o 6º e 9º Ano do Ensino Fundamental da Educação Indígena (Recomendação da pesquisa)

	DISCIPLINAS	C.H.SEMANAL/ SÉRIE				C.H.ANUAL				TOT AL
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	
	LÍNGUAMÃE E SUAS COSMOLOGIAS/ PORTUGUESA	15	15	20	20	120	120	160	160	560

BASE COMUM	ARTES E ANCESTRALIDADE INDÍGENA	15	15	15	15	120	120	120	120	480
	ETHOS COMUNITÁRIOS E EDUCAÇÃO FÍSICA INDÍGENA	10	10	10	10	80	80	80	80	320
	TOTAL									1360
	ETNOMATEMÁTICA	15	15	15	15	120	120	120	120	480
	BIODIVERSIDADE E ETNOCIÊNCIAS	15	15	15	15	120	120	120	120	480
	TOTAL									1120
	ETNOSABERES INDÍGENA E HISTÓRIA	15	15	15	15	80	120	120	120	440
	COMUNIDADE E ETNOGEOGRAFIA	10	10	10	10	120	80	80	80	440
	CULTURA E ETHOS INDÍGENA- VIDA AMAZÔNICA	15	15	10	10	120	120	80	80	400
	TOTAL									1040
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA A (**)	10	10	10	10	80	80	80	80	320
	CULTURA E SUJEITO INDÍGENA	10	10	10	10	80	80	80	80	320
	LÍNGUA MATERNA	10	10	10	10	80	80	80	80	320
	TOTAL									960
	TOTAL GERAL	28	28	28	28	1120	1120	1120	1120	4480

Fonte: Elaboração da Pesquisa, 2022.

A proposta curricular é uma recomendação mediante o contexto do estudo dessa tese, e deve ser avaliada e pesquisada em sua relevância e impactude na Educação Indígena no Estado do Amapá para o segmento investigado, e inicialmente deve ser pensada e estudada no contexto de cada comunidade e povo indígena nas suas especificidades e cosmologias, as disciplinas tem suas propriedades pensadas nas culturas indígenas e seus *ethos* que aqui significa os costumes e traços comportamentais que são características de cada povo indígena para reconhecimento do etnosaberes dessas comunidades (CANDAU, 2010).

Estão organizadas na Base Comum com 08 disciplinas e 03 na parte diversificada por ano, tem-se como uma recomendação da pesquisa para uma nova proposta de matriz que está

ancorada em uma perspectiva intercultural, que consiste na mudança do calendário escolar letivo padrão para um calendário próprio de cada aldeia indígena que respeitem seus modos/tempos/espaços da cultura desses povos é uma reivindicação antiga dos povos indígenas do Amapá, cabe ressaltar que essa nova matriz demanda aos professores não indígenas para com a formação intercultural, devido às especificidades das disciplinas desse novo currículo e das singularidades e organizações das comunidades e escolas indígenas.

Nesse contexto, essa proposta curricular é uma recomendada para ser debatida e refletida na educação dos povos indígenas no Amapá e abre-se um caminho para discussão de um currículo intercultural para os povos indígenas para que possam representar suas diversidades e etnos históricos. Mesmo que concerne a esse contexto de interculturalidade educativa para educação indígena, faz-se necessária também discutir a formação inicial e continuada dos professores da Educação Indígena, com a finalidade de alcançar uma prática pedagógica constituída de conhecimentos e saberes necessários da realidade cultural desses povos, que assegure o domínio das matérias e procedimentos dos processos de aprendizagens. Exige-se do professor o compromisso com uma educação emancipatória (BORGES, 2012, p. 37) para que possa “[...] ser um detentor de saberes acadêmicos e profissionais que vão muito além do seu repertório cotidiano da sala de aula, isto é, ele é capaz de superar o que ensina”.

A prática pedagógica intercultural deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar a etnicidade dos povos indígenas e novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos indígenas e as suas características individuais. (CARNEIRO, 2012). Por isso, não podemos analisar esses saberes dicotomizados do mundo no qual vivem esses protagonistas.

São elaborados e reelaborados nas relações familiares, com a vizinhança na comunidade indígena, no contexto das atividades produtivas (pesca, caça, colheita do açaí, casco, remo, matapi, malhadeira, paneiros, etc.) nas relações com outras etnias, aldeias, na produção dos recursos materiais e não materiais que criam e recriam, dentro dessa perspectiva fenomenológica e a interação social que assume um fator preponderante na realidade pesquisada, possibilitando conhecimento que é construído na relação do sujeito (Indígena) com o mundo (Amazônia) torna essa prática pedagógica intercultural como fator implicador para efetivação da aprendizagem (HENRIQUES, 2015, p. 50)

No que concerne à formação de professores não indígenas para atuar com os povos indígenas e suas diferentes culturas. Neste processo, os indígenas atuam, transformam, criam uma realidade que também os transforma e direciona suas maneiras de agir e pensar, pois, ao transformar o mundo na sua interação social, sofrem os efeitos de sua própria transformação.

Na visão de Freire (2004), tudo isso caracteriza um universo inacabado construído por homens e mulheres com linguagens, modo de ser, ver e viver no mundo que os caracteriza como

sujeitos históricos, sociais e culturais. Segundo Weigel (2006, p. 42), nos espaços amazônicos “convivem e confrontam-se grupos humanos que se afirmam [...] indígenas de várias etnias [...] cada um desses grupos, diferencia-se por uma cultura diversa, constituindo, na sociedade amazônica, uma heterogeneidade cultural” que é característica do povo indígena investigado no estudo.

A proposta curricular deve buscar a formação inicial/continuada dos professores não indígenas, e que os processos formativos pensem na dimensionalidade do currículo para atender a complexidade cultural nas escolas das aldeias indígenas. É preciso considerar igualmente os níveis curriculares e entender suas dinâmicas sociais e políticas sem determinismos. Por exemplo, “[...] o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 20), portanto, influencia diretamente as práticas vividas no cotidiano pedagógico do professor com seus estudantes. O currículo, como coluna dorsal que orienta o processo pedagógico nas instituições educativas de diferentes matizes, deve ainda mostrar-se capaz de promover mudanças sócio-históricas, baseadas na participação dos estudantes como agentes críticos e ativos desta transformação.

CONCLUSÃO

O estudo partiu da seguinte questão problema de pesquisa: quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena, do segundo segmento do ensino fundamental na percepção dos professores não indígenas do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur, no estado do Amapá?

Por meio da análise de dados da pesquisa, que definiu-se nos procedimentos metodológicos da pesquisa que foram: as entrevistas narrativas dos professores não-indígenas; a observação direta com os registros do diário de campo; o estado do conhecimento/estudo bibliográfico na Biblioteca Digital Curt Nimuendaju; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Plataforma Sucupira (CAPES), através dos periódicos a Revista Brasileira de Educação (RBE) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Revista Amazônica do PPGE da UFAM e a Revista Currículo Sem Fronteiras; análise documental da Resolução CNE/CBE N.º 05/2012 (BRASIL, 2012) e Referencial Curricular Amapaense (RCA) Resolução nº 15/2019, tais procedimentos foram sustentados metodologicamente pela Análise de conteúdo de (BARDIN, 2002) e MFE.

Concluiu-se que existem discrepâncias entre o que se estabelece em termos legais mediante a política educacional da Educação Indígena (BRASIL, 2012; 2015) e consequentemente a realidade escolar da comunidade indígena investigada. Se, por um lado, no contexto investigado são cumpridos alguns aspectos formais da legislação, por outro, ficam questionamentos e divergências quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena pelos professores não indígenas do (SOMEI), que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur, ao fato da escola pesquisada ter efetivamente uma prática pedagógica que ainda prevalece o currículo universal multidisciplinar e monocultural, longe de incorporar uma proposta intercultural que respeite e valorize os *etnos* saberes indígenas dentro do acervo do conhecimento oficial.

Os resultados referentes à pesquisa mostram que os motivos impeditivos para que a escola em questão cumpra formalmente os requisitos legais estabelecidos para a construção de uma educação indígena intercultural podem se elencados, tais como: a inexistência de uma proposta/matriz curricular da escola que seja específica e comunitária para a aldeia do povo indígena Palikur; falta de recursos pedagógicos e materiais didáticos das disciplinas que contemplem a língua e cultura do povo indígena; não oferta de cursos de interculturalidade indígena na formação continuada aos professores da rede de ensino; falta de estrutura física, administrativa, recursos pedagógicos e profissionais da educação na referida escola pesquisada, o que limita todo o processo de ensino e aprendizagem no enfoque da interculturalidade; falta de apoio da Secretaria de Educação para logística (de transporte para aldeia ida e volta, da alimentação no período do módulo de aulas, da moradia na aldeia) aos professores não indígenas lotados no SOMEI/NEI.

Enfatiza-se no estudo que a matriz curricular do Ensino Fundamental em execução na escola pesquisada, conforme análise documental segue as orientações da BNCC, e já explicitado aqui não atende às exigências e perspectivas diversas que são próprias da Educação Indígena, estando de acordo com o estudo dos “currículos prescritos” de (SACRISTÁN, 2000) e nessa lógica, pode-se entender que a concepção da escola indígena deve abrigar e transmitir para às próximas gerações as diversas culturas e experiências das respectivas populações indígenas, então exige-se uma nova proposta curricular intercultural em que possam favorecer o seu próprio processo escolar de afirmação das identidades indígenas, em especial na escola localizada em Kumenê.

Portanto, entende-se que seja necessária a construção de uma nova proposta curricular que deve estar a serviço do espectro cultural indígena e de seus projetos de futuro, em contraposição a uma matriz curricular escolar que, ao longo de nossa história, tentou negar e

assimilar os indígenas ao discurso e a um projeto de nação hegemônica, contrária a cultura dos povos indígenas.

Na sequência o capítulo que trouxe o “estado do conhecimento”, e foram estudadas 100 (cem) entre dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos, a partir da delimitação temporal entre 1991 e 2019. Os trabalhos completos foram selecionados a partir dos seguintes termos indutores: Identidade étnica indígena, currículo escolar, indígena Palikur.

Observou-se no estado do conhecimento a identidade étnica indígena no currículo escolar ainda é desconhecida, insignificante nas pautas de estudos e pesquisas educacionais e um assunto complementar na maioria da pesquisas encontradas, já que impera nas escolas indígenas, o mesmo currículo da cidade, que é enciclopédico, conteudista, homogêneo e legitima uma só cultura, que não reconhece teoricamente e nem metodologicamente a realidade indígena e cultura dos povos indígenas, e pode-se entender nos achados da pesquisa bibliográfica, que devido ao despreparo e desconhecimento dos professores sobre a temática identidade étnica, tem dificuldades em transpor as barreiras do currículo monocultural e migrar para o intercultural, a maioria desconhecem às especificidades culturais dessas comunidades indígenas, e assim repercute na fragilidade e insegurança de suas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula das escolas indígenas.

Torna-se latente e premente a incorporação de novas matrizes curriculares na Educação Indígena, que consigam fazer o reconhecimento das identidades e dos saberes indígenas. Faz-se necessário, a partir da análise do estado do conhecimento com as pesquisas sobre a Educação Indígena, apontar algumas recomendações trazidas da pesquisa: ampliar o acervo bibliográfico das pesquisas com populações indígenas; publicizar os periódicos, eventos, livros, manifestações e movimentos de diferentes realidades indígenas como difusão dos conteúdos de suas culturas; desenvolvimento de uma política de pesquisa indígena com parcerias; criar, fomentar e ampliar os cursos de formação inicial e continuada no contexto intercultural – licenciaturas interculturais para indígenas ou não; estimular e desenvolver simpósios, seminários, colóquios, jornadas e conferências sobre a educação e os povos indígenas; reformular ou transformar as matrizes curriculares para a realidade cultural da própria aldeia e dimensionar para Educação Indígena; os professores da Educação Indígena devem ter uma formação permanente, comunitária, específica e multilíngue, conforme (BRASIL, 2012).

Colocadas as recomendações balizadas no estado do conhecimento que proporcionaram um aprofundamento do acervo cultural existente sobre o objeto de estudo da tese, como forma de entender a identidade étnica indígena e suas cosmologias, que urge de formar os profissionais

não indígenas no contexto das legislações pertinentes, como real necessidade do reconhecimento e valorização das múltiplas identidades indígenas.

A pesquisa adotou a questão gerativa de Schütze (1992a) nas narrativas com os professores não indígenas, e a observação direta com a pesquisa de campo que estão ancoradas na fenomenologia -MFE (HUSSERL, 2006) e também foram ancorados na técnica de análise de dados em (BARDIN, 2002), iniciando com a pré-análise dos dados das entrevistas narrativas dos professores e das observações no campo pesquisado, logo após a leitura flutuante que engendra o dialogo teoria/prática, e mediante as categorias apriorísticas ou iniciais que possibilitaram a base teórica e seguir com a pesquisa.

Conforme a aglutinação a partir da análise de dados, chegou-se as três categorias finais. Essas categorias não apriorísticas (finais) resultaram das entrevistas narrativas dos professores não indígenas, da observação direta na pesquisa de campo e da análise documental da pesquisa, e toda a análise de dados tem alicerce no fenômeno estudado da pesquisa, e no intuito de captar a essência do objeto de estudo, vigora-se no método fenomenológico empírico (HUSSERL, 2006). É dessa forma que as narrativas se tipificam nos discursos dos professores não indígena na análise de dados.

Vale lembrar que houveram recortes dos trechos mais significativos dos documentos na construção em categorias (prévias e posteriores), e nessa circunstancias da metodicidade e das análises progressivas que os resultados se desenrolam no capítulo 5 – as categorias finais e resultados, que envolve a dimensão do referencial teórico e o campo empírico. Nas três (3) categorias finais, fez-se a imersão no objeto de estudo, a partir da primeira categoria: A escolha da profissão e formação continuada intercultural indígena buscou-se capturar as narrativas dos professores sobre suas escolhas pela profissão e os primeiros contatos com a Educação Indígena, e por mais na maioria de suas falas, assumam o despreparo para o trabalho pedagógico com a cultura e a identidade indígena Palikur.

Os professores também reconhecem de seu papel e função de resgatar, transmitir e valorizar esses conhecimentos tradicionais, e entendem que não devem limitar a realidade indígena por falta de conhecimento, com riscos de continuarem tratando a cultura indígena como folclore, restrita a menções a respeito de seus costumes, tradições e organizações. Em alguns momentos do estudo, infelizmente, ainda foi possível perceber o superficialismo e o desconhecimento da cultura e da identidade indígena Palikur.

Na segunda categoria. O currículo e as Práticas Pedagógicas Interculturais em que se coloca a necessidade do processo educativo na perspectiva étnico-cultural dos alunos na aldeia Kumenê, logo o desafio pela interculturalidade no contexto da escola indígena é visto como

transformação da proposta curricular vigente que se mostra fragmentada e obsoleta para realidade dos povos indígenas.

Os resultados apresentados mostram a insatisfação dos professores perante a matriz curricular da educação indígena que segue o modelo descontextualizado da BNCC em relação ao contexto cultural de currículo indígena, que se faz necessário na aldeia, ainda alguns professores aceitam essa padronização curricular SEED/BNCC e utilizam na sua integridade, sem fazer às devidas adaptações para realidade indígena, e suas práticas pedagógicas seguem o planejamento do currículo urbano que é feito na cidade, e dessa forma, não estabelecem a relação com a comunidade indígena para projetar suas práticas pedagógicas dentro de um contexto cultural, em determinados momentos, observa-se que muitas carregam em si reflexos da estrutura de dominação curricular.

Portanto, demonstram frequentemente suas práticas pedagógicas monoculturais e paralelamente ainda percebe-se outros professores que buscam construir oposição ao currículo hegemônico, e seus planejamentos e conseqüentemente suas práticas pedagógicas são realizados na aldeia juntamente com a comunidade indígena, mostrando-se contrários e resistentes ao modelo curricular imposto da SEED/BNCC e seus planejamentos e atividades no contexto escolar da aldeia demonstram-se como práticas interculturais com o foco no MFE.

Finalmente, a terceira categoria: A dificuldade de acesso à escola indígena, falta de recurso público, precária estrutura física, administrativa e pedagógica. Os dados demonstram que é alarmante o abandono das escolas indígenas pelo poder público, em especial a referida escola indígena no campo da pesquisa apresenta-se em péssimas condições de estrutura física conforme os resultados apresentados na categoria de análise, não ocorrem verdadeiramente implementações ou manutenções no prédio escolar, fazendo com que ocorram precariedade na funcionalidade do prédio, que precisa urgentemente de reforma na sua estrutura física (telhado, portas, janelas) na parte elétrica e hidráulica.

Dessa forma, a partir dos resultados obtidos nas entrevistas narrativas e das observações da pesquisa, pode-se dizer que existe a necessidade urgente de denunciar a conjuntura relatada nas falas dos professores, que demonstram suas insatisfações pela falta de apoio para o acesso à escola e de condições de trabalho na escola e de moradia, que demonstra a falta de planejamento e gestão do recurso público por parte da Secretaria de Educação do Amapá – SEED/AP, e conseqüentemente a precária estrutura física que prejudica a gestão do sistema de ensino, também afeta as esferas administrativa e pedagógica. É notável que esse atual contexto coloca obstáculos e desafios para garantia de práticas pedagógicas interculturais.

Portanto, a necessidade de se repensar não só a formação de professores não indígena, mas todo o sistema de ensino, visto que a escola indígena ainda é muito invisibilizada e carente de recursos públicos por parte das políticas governamentais e na escola da aldeia Kumenê não é diferente, e infelizmente mostra-se o descaso dessas políticas com o processo cultural/social dessas comunidades indígenas e, nesse cenário que o professor não indígena ainda enfrenta no processo de escolarização das escolas indígenas, em que muitas vezes sem o apoio da Secretaria de Educação ou dos órgãos competentes, sem um salário digno, sem receber formação continuada adequada e ainda, com precária estrutura física, pedagógica e financeira.

E, nesse contexto muito desfavorável, são demanda dos resultados satisfatórios de aprendizagem e aprovação no final do ano letivo. Mas, falando especificamente das dificuldades no processo escolar indígena, a incipiente formação continuada intercultural desses profissionais da escola, e também à falta de condições estruturais e materiais didáticos e pedagógicos construídos e pensados na cultura indígena na escola, se configura como um dos maiores entraves para a construção/afirmação da identidade étnica desse povo.

Particularmente, constata-se que é urgente a construção da proposta curricular intercultural para toda a rede pública estadual de ensino do Estado do Amapá que atenda a Educação Indígena (Sugestão – capítulo 5), e que está esteja com base na cultura dos sujeitos indígenas e às especificidades de suas comunidades e não fundamentada num “paradigma dominante, com conhecimentos fragmentados, descontextualizados da realidade indígena, como uma listagem de conteúdos ou numa organização educacional caracteristicamente “urbanocêntrica” (FERREIRA, 2018), mas, que favoreça a identidade étnica do aluno indígena. Para cumprir com essa demanda, ressaltamos a necessidade de que essa escola localizada na aldeia Kumenê deve ser valorizada enquanto espaço de elaboração/construção cultural e identitária no qual evidencie o processo de valorização dos saberes culturais locais.

Com a realização dessa pesquisa, evidenciou-se que a comunidade indígena Palikur tem sua cosmologia de vida em múltiplos sentidos, e permanece simbioticamente sua relação natural com a floresta, torna-se fenômeno e referência cultural dessa população, é parte integrante de suas vidas e as crianças aprendem com os mais velhos, e a escola que vive a comunidade indígena no contexto d através do currículo intercultural que compartilha a vida e descreve o rio e a floresta. Visto isso, a cultura indígena é fator preponderante na construção do sujeito e desenvolvem-se, e relacionar-se com mundo e com os outros.

Dessa forma, apesar dos problemas observados, verificou-se que ocorre interesse e vontade por parte dos professores não indígenas para trabalhar a identidade étnica dos alunos do E.F – II na Aldeia Kumenê do povo Palikur. Deve-se esclarecer que a intenção da tese, de

forma alguma coloca a pesquisa com um fim em si mesma, e que se tem inconclusões e interrogações que alimentam o desejo de mudança das práticas monoculturais para às práticas interculturais, e indicar que é possível mudar para um projeto coletivo, comunitário, específico e identitário de cada povo indígena, mesmo diante de grande desafio na construção da escola e de um currículo indígena

Ao final desse estudo, conforme o exposto, a cultura indígena mostra-se como aspecto relevante para o processo identitário do povo Palikur, diante do impacto da cultura nas práticas pedagógicas que se estabelecem na realidade escolar indígena. Há necessidade de novas pesquisas para a construção de novos dados e análises decorrentes do que foi possível alcançar com a presente pesquisa, realizada em tempos de uma pandemia e lembrando ainda a escassez de estudos nessa área curricular e educacional.

Os resultados desse estudo apontam para a necessidade de que ocorram práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade étnica no currículo escolar do povo Palikur na Aldeia Kumenê no município do Oiapoque e, denunciar a negligência e o abandono com a escola indígena pesquisada por parte do poder público que fazem a gestão do repasse de verbas e de recursos para Educação.

Quanto à contribuição da pesquisa, acredita-se que a abordagem das categorias finais apresentadas neste capítulo justifica a necessidade do currículo intercultural na educação indígena, para contrapor esses conteúdos que já vêm estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação - SEED e são desenvolvidos nas aulas das escolas indígenas, como saberes socialmente reconhecidos e legitimados pela elite dominante e acabam por negar os saberes oriundos da cultura indígena. Ignora-se os saberes culturais das comunidades indígenas, que são silenciados e não são dignos ou legitimados para serem usados em na sala de aula, o que caracteriza uma colonialidade do saber.

Os professores foram unânimes em afirmar que não participam da seleção dos conteúdos e conhecimentos escolares. Estes são denominados pelo sistema educacional como conteúdos, que já vêm prontos, listados por ano, e divididos nos bimestres, para serem ensinados, independentemente do contexto no qual a escola está inserida, como afirmam os professores não indígenas dos anos finais.

Infelizmente, a partir das narrativas dos professores e as observações do campo, no processo de aprendizagem a maioria das práticas pedagógicas não se relacionam com a realidade cultural que o aluno indígena vive, como é o caso da escola indígena na aldeia Kumenê. Ainda o conteúdo é trabalhado tradicionalmente pela maioria dos professores, em um modelo conteudista de reprodução no caderno, em que, literalmente, tudo que está no quadro

escrito pelo professor é copiado pelo indígena, e o conteúdo é transcrito para o caderno, sem fazer a relação com o cotidiano cultural e social do aluno.

O povo indígena Palikur, na aldeia Kumenê, tem uma rica cosmologia cultural que poderia e deve ser explorada pelos aspectos existentes na região Amazônia na escola, valorizando, assim no caso, a realidade dos estudantes indígenas. Infelizmente o currículo escolar é trazido da cidade, e essa forma de ensino e método se encontra como um dos mais arcaicos, que inviabiliza uma prática pedagógica intercultural potencializada para o processo de construção de saberes e experiências culturais. Nesse sentido, no currículo oficial não há espaço para o saber popular oriundo das comunidades indígenas, para que esses alunos pensem de forma comunitária e emancipatória.

Essa forma de exclusão dos saberes locais é o que Mignolo (2010) denomina de Geopolítica do conhecimento, que se refere às relações entre espaço e poder que geram as hierarquias entre os diferentes sistemas de conhecimento, quando relacionadas a espaço, poder e saber. Assim, os indígenas falam da região Norte, Amazônia (espaço), onde ainda predomina no imaginário da população de outras regiões do Brasil e de outros países (poder) que esses povos são inferiores, atrasados e ignorantes.

Aponta-se essas configurações problemáticas que estão incutidas nos objetivos desta pesquisa como forma de contribuir e valorizar a produção da identidade étnica do povo indígena Palikur. A discussão sobre o currículo para as escolas indígenas do Amapá não deve negar o cabedal rico e potente dessas culturas, de maneira que a formação continuada no âmbito intercultural com os professores possibilite verdadeiramente o estudo e o aprofundamento dos conhecimentos indígenas, para, assim, superar as visões equivocadas e naturalizadas sobre essa temática.

É fato que se busca no currículo escolar, com todas as suas polissemias, uma imprescindibilidade na sua função e relevância pedagógica, que se impera indispensável à ruptura com o modelo ainda funcional e estático da prática pedagógica, em que não se acompanha a dinamicidade das transformações pelas quais a sociedade vem passando e se reproduzem no contexto escolar, à medida que a escola deve também se modificar e reproduzir essas mudanças.

Comprovou-se na pesquisa a necessidade da implantação de uma nova proposta de um currículo indígena, que conforme os resultados do estudo, que deve ser rico em diversidade e marcado pela produção de novos significados que se faz perceber que este, ao mesmo tempo que traça novos desafios, produz novos discursos e novas possibilidades.

A tese ao pensar e discutir o currículo escolar indígena, vislumbrou às práticas, saberes e a organização social do povo Palikur e da sua urgência na incorporação no currículo escolar eminentemente indígena. Dessa forma, surge um grande desafio pela frente na educação indígena, o compromisso de construir uma escola digna na perspectiva de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade (BRASIL, 2012). Dentro da realidade educacional da Amazônia Amapaense Indígena, como ponto de partida para novos rumos na construção e operacionalização do currículo e de uma política de formação intercultural inicial e continuada de professores, em atendimento à educação escolar indígena, que é uma reivindicação antiga dos povos indígenas do Amapá.

Para finalizar este trabalho, espera-se que o mesmo possa ter possibilitado problematizações, sugestões e contribuições para o processo de construção das práticas pedagógicas dos professores não indígenas para construção/afirmação das identidades étnicas das diferentes populações indígenas do Estado do Amapá. Por conta disso, optou-se por finalizar este texto enfatizando-se que os conhecimentos culturais indígenas sejam as referências curriculares significativas para nortear as aprendizagens escolares, dos alunos indígenas na Aldeia Palikur, ou em qualquer outro cenário onde existam comunidades indígenas

Uma possível conclusão é a urgência de construir uma escola indígena que consiga partir de sua própria cultura a fim de multiplicar e perpetuar seus *ethos* e assim possibilitar a concepção de novos olhares e novas práticas educativas e pedagógicas para os alunos nas escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

Acampamento Terra Livre. Disponível em: <http://apib.info/2018/04/12/programacao-do-acampamento-terra-livre-2018/>. Acesso em: 9 de janeiro de 2019.

AMATUZZI, M. **O significado da psicologia humanista, posicionamentos filosóficos implícitos.** Arquivos Brasileiros de psicologia. 1996. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/21723/20476>

AMOROSO, M. **Corsários no Caminho Fluvial:** os Mura do Rio Madeira. In: Carneiro da Cunha, M. (Org.) História dos índios no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras; Secretaria Municipal da Cultura; FAPESP: 1999. 297-310

ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar.** 15 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar.** 19 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ALES BELLO, Angela. **Introdução à fenomenologia**. Bauru: EDUSC, 2004, 2006.

ALMEIDA, E. M. M de. **ECOLOGIA DE SABERES**: um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí. 2016. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4121876N. Acesso em: 30 dez 2016

ALMEIDA, E. M. M de. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas. Tese de Doutorado (Ciências Sociais: Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019. 165 p.

ALMEIDA, Silvio. L. **Racismo Estrutural?** Coleção Feminismos Plurais. 2010.

ALMEIDA JÚNIOR, J. F. **Partida da Monção**. Diário Popular, São Paulo, 20 dez. 1997. p.2.

ÁLVARO, J L.; GARRIDO, A. La psicología social actual. In: . **Psicología social: perspectivas psicológicas y sociológicas**. Madrid: Mc Graw-Hill, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

ANFOPE. **Carta de Vitória**. 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPEd; Reunião dos Associados da ANFOPE Sudeste. 2016a.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____ . **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____ . **Ideologia e Currículo**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES -MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-187.

ANTUNES, P. de B. **Ação civil pública, meio ambiente e terras indígenas**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2003.

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

ARIABÔ. T. K. **Referência sobre os Palikur e parentescos**. Série Antropologia. Belém. 2010

ARROYO, M.G. Los movimientos sociales y la construcción del derecho a la educación. In: SACRISTAN, J.G. (Org.). **La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar**. Madrid: Morata, 1996.

ARROYO, M.G. Los colectivos depauperados repolitizan los currícula. In: SACRISTAN, J.G. (Org.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Morata, 2015.

ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE (APIO). Disponível em <http://www.povosindigenasdooiapoque.com.br/>. Acesso em: 20/07/2019.

AZEVEDO, F de. *A transmissão da cultura: a cultura brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

BANIWA, L. G. J. dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2013. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARBOSA, M. C.; QUADROS, V. da S. R. de. **As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular**. Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

BARBOSA, M. C. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2002, 2011.

BARON, D. **Alfabetização cultural: a luta íntima por uma nova humanidade**. São Paulo: Alfarrabio, 2004.

BARTH, F. **Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference**. Bergen – Oslo: Universitets Forlaget; London: George Allen & Unwin, 1988 – Reprint 1988.

_____. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997

_____. **Political leadership among the Swat Pathans**. London: 1998.

BARTH, F. **Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

BARTH, F. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. In: VERMEULEN, Hans; GOVERS, Cora (Orgs.). **Antropologia da etnicidade: para além de Ethnic Groups and Boundaries**. Lisboa: Edições Lisboa, 2003.

BARREIROS, J.P. **Identidade, Território E Políticas Socioambientais: Estudo de Caso da Etnia Karipuna, Na Aldeia Manga, No Município Do Oiapoque/Amapá**. Dissertação de Mestrado. UNIFAP, 2012.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **A Expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BELLEI, S. L. P. **Nacionalidade e literatura**: os caminhos da alteridade. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BERND, Z. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: vozes, 1996.

BETANCOURT, R. F. **Aprender a filosofar desde el diálogo de las culturas**. Trabalho apresentado no // Congresso Internacional de Filosofia Intercultural, São Leopoldo, UNISINOS, abril, 1997.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.159-176.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BERTEAUX, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 1979.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia**: Confronte e Avanços. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONACELI, S. M. **Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2004.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: Maria Marina Dias Cavalcante; José Albino Moreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias; Maria do Socorro Laura Lima. (Org.). **Didática e Prática de Ensino**: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. 1ed.Fortaleza-CE: UECE, 2015, v. 4, p. 01181-01199.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I.P.A.; SILVA, E.F. da. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. cap.2, p.35-60.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, A; SANTOS, G. L. dos. **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento**. Brasília: Líber Livro Editora: ANPED, 2008.

BUENO, Belmira O. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente** (Brasil, 1985-2003). Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, p. 385-410, 2003b

BRASIL. **Lei nº 6.001 - ESTATUTO DO ÍNDIO**. República Federativa do Brasil, Brasília, 1973.

_____. **ESTATUTO DOS POVOS INDÍGENAS**. República Federativa do Brasil, Brasília, 2009.

_____. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

_____. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: Acesso em 20 de fev. 2020.

_____. **Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: Acesso em 02 de fev. 2020.

_____. **CONSTITUIÇÃO: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília: Ministério da Educação. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 13 de fevereiro de 2013, às 19h52min.

_____. CNE/CEB. Parecer n. 14. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação escolar indígena**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1999.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 4 DE 13 DE JULHO DE 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 2010a, 2010b.

_____. **LEI Nº 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009.** Dispõe sobre a **Educação Escolar Indígena**, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: MEC/SEF, 2009a, 2009b.

_____. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 5ª ED Brasília, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb5ed.pdf> Acesso em 20 de maio de 2013, às 21h47min

_____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN’S.** Brasília: MEC; SEF, 1997. 184p.

_____. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

_____. **IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.** Sinopse do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: 2010.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 5/2012 de 22 de junho de 2012. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2012.

_____. Resolução Conjunta n.º 3, de 19 de abril de 2012. **Dispõe sobre o assento de nascimento de indígena no Registro Civil das Pessoas Naturais.** Brasília, 1982012. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=238>. Acesso em: 5 de abril de 2015

_____. **Superior Tribunal Justiça. Brasília, 27.03.2015, p. 2.127.** Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/88785542/stj-27-03-2015-pg-2127?ref=topic_feed. Acesso em: 6 de abril de 2015.

- CABECINHAS, R. **Media, etnocentrismo e estereótipos sociais**. In As Ciências da Comunicação na Viragem do Século. *Actas do I Congresso de Ciências da Comunicação*, 2002a, 407-418.
- CAMOLESI, M. R. Haddad. **Notas e registros indígenas**. Porto Alegre: Núria Fabris ED., 2013.
- CAMPOS, M. **Investigando a Noção de Estimativas em Medidas Geométricas com Alunos do Ensino Fundamental**. 38p. Monografia. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2012.
- CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2008
- CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, 2010.
- CARVALHO, R. T. de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004, 2009.
- CAPIBERIBE, A, CRISTINOI, A e GRENAND, P. **Encyclopédie Palikur**. Orléans: Presses Universitaires d'Orléans, no prelo, 2001.
- CAPIBERIBE, A. **Nas duas margens do rio: alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guiana francesa**. 425 p. Rio de Janeiro, PPGAS-MN/UFRJ. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAS/Museu Nacional. Antropologia Social. 2009.
- _____. **Batismo de Fogo: Os Palikur e o Cristianismo**. FAPES/NUTI/ANNABLUME. São Paulo, 2007, 2009
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CARDOSO, C. Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista**. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. v. 8, p. 607-630, 2010.
- CARDOSO, Ytanajé Coelho. **Os últimos falantes da língua munduruku do Amazonas: habitus, dialogismo e invenção cultural no campo discursivo**. 2017, 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, 2017.
- CARNEIRO, Arnaldo. **Atlas de pressões e ameaças às terras indígenas na Amazônia brasileira**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2012.
- CINTRA, B. E. **Paulo Freire: entre o grego e o semita**. Educação, Filosofia e comunhão. Campinas: FE/UNICAMP. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

CHATES, T. de J. **A domesticação da escola realizada por indígenas**: Uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011. (Dissertação de mestrado em Antropologia).

CHIMENTÃO, M. **A produção do conhecimento em educação física nos estados do nordeste** (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe, 1982-2004). Salvador, 2009. 145 f. Programa de Pós-Graduação em Educação (Pós-Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CLASTRES, P. **Do Etnocídio**. In: Da Arqueologia da Violência. São Paulo, Cosac, Naif, 2004, p. 57.

CLEDES, M. **Identidade Étnica e educação escolar indígena**. 2006. 190. Dissertação (Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB. 2006.

CONSTANTINO, R.: **Key to the soldiers of South American Heterotermes with a new species from Brazil (Isoptera: Rhinotermitidae)**. *Insect Systematics and Evolution* 31: pp. 463-472. 2000

CÔRTEZ, C. N. **A educação é como o vento**: os Kiriri por uma educação pluricultural. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1996. (Dissertação de mestrado em Educação).

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; SOUZA, Michele Borges de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. **A epistemologia da formação de professores materializada por meio dos organismos multinacionais**. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. esp, n. 3, p. 2041-2053, dez., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2019.11142

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks, California: Sage, 2007.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. Recife, 2012. 278f. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

CUNHA, M. C. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1992. p. 9-24.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!**: a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo. 2008.

D'ANGELIS. **Aprisionando sonhos**: A educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú. ENZENSBERGER, H. M. Com raiva e paciência: ensaios sobre literatura, política e colonialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DALES, C. Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (São Paulo) (Ed.). **Estudos & Pesquisas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Fundação Victor Civita, 1996.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p.136-62.

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

ESTEVES, A. **A Ocupação da Amazônia**. São Paulo. Coleção Primeiros Passos, editora Brasiliense, 1993. França. São Paulo: Ática, 1993.

EYNG, A. M. **Currículo escolar**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FANFANI, E. T. **La Condición docente**: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. **Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena**. Revista HISTEDBR On-line, v. 41, p. 188-208, 2008.

_____. **Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia**. São Paulo: Edusp, 2010.

_____. A política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas na sociedade globalizada. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena**: contribuições da teoria Histórico-cultural. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 1130.

FERRAZ, M. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2014.

FERREIRA, J. A. O. **Inclusão Escolar?** O aluno com altas habilidades/superdotação em escolas ribeirinhas da Amazônia. 2018. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação/Campus Araraquara – Universidade Estadual Paulista – Unesp, São Paulo – SP.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto/2002, p. 257-272.

FERREIRA NETO, E. História e Etnia. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). 117 **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FIGUEIREDO, N. Mde. **Estudos de uso e usuários da informação**. Brasília: IBICT, 1994. 154 p.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

FREIRE, G. Casa-grande & senzala: **formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. ed. rev. São Paulo: Global, 2003

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. P. 11-31.

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

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

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

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2014

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, H. C. de A; MOLINA, M. C. **Educação do campo**. Em Aberto. Brasília, v. 24, n. 85, p. 11, abr. 2020.

FONEC. **Fórum Nacional de Educação do Campo**. FONEC-CARTA MANIFESTO, Brasília. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte, MG: Dimensão, 2009b.

FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

FORGHIERI, Y. **Psicologia Fenomenológica: Fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 1993.

FIORENTINI, Dario. Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). **Histórias e investigações de/em aulas de matemática**. Campinas: Alínea, 2005. p. 13-36.

FUNAI/ADR-OIAPOQUE. **Censo anual das Populações Indígenas do Uaçá**. Manuscrito. Oiapoque. 2013

FUNAI – **Fundação Nacional do Índio**. Processo FUNAI 08620.000294/2010. Brasília: 2010.

_____. Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira. VILLARES e SILVA, Luiz Fernando (Org.). Brasília: **Fundação Nacional do Índio**, 2008. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Coletanea-da-LegislacaoIndigenista-Brasileira-2008/1%20-%20Inicio.pdf>.

FCH - **Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.Pdf>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2019

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um Estudo Introdutório**. 15 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A. (Org). O trabalho docente: Avaliação, valorização, controvérsias. Editora Autores Associados. 1ª edição. São Paulo, 2011.

GALLOIS, D. T. & GRUPIONI, L. D. O índio na Missão Novas Tribos. In. Wright, R. M. Transformando os Deuses: **Os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2003, p. 10-19.

GALLOIS, D. T. **Migração, guerra e comércio: os Waiãpi da Guiana**. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.

_____. Introdução. In. Gallois, D. T. (org.). **Rede de Relações nas Guianas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas/FAPESP, 2005, p. 9-22.

_____. **Povos indígenas no Amapá e norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam**. São Paulo: Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena, Museu do Índio, Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo, 2009.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp.64-89). 2011. Petrópolis: Vozes.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GAVILAN, Cesar. **Economia Selvagem: ritual e mercadoria entre os índios XikrinMebêngôkre**. São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2016.

GEERTZ, C. **O Saber Local - Novos Ensaio em Antropologia Interpretativa**. Petrópolis, Vozes, (1997) - 2001.

_____. A arte como um sistema cultural. In GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**; tradução de Vera Mello Joscelyne. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan S. A., 1978.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. 6a. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORGI, A. (2008). **Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação**. In Vários autores, *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (p. 386- 409., A. Cristina, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1997).

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem**. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GODELIER, M. A parte ideal do real. In: CARVALHO, E. (org.) **Godelier: antropologia**, São Paulo: Editora Ática, 1981 (pp. 185-203).

GOMES, C. **Amazônia e suas fronteiras**. 4. Ed. GDL. Belém, 1998, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOTO, M.O. (Org.). **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEEP, 2008.

GRENAND, F. Famille et corps social: cohérence interne et conflit avec l'extérieur – L'exemple de deux populations amérindiennes: les Wayampi et les Palikur. In. **Journéed'études "FamillesenGuyane"**: Elémentsd'analyse, Cayenne, 30-31 de janeiro de 2009. Paris: Editions Caribéennes, 2009, p. 31-38.

GRIGNON, S. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

GRUPIONI, D. F. **Tempo e Espaço na Guiana indígena**. In. Gallois, D. T. (org.). *Rede de Relações nas Guianas*. São Paulo: Associação Editorial Humanistas/FAPESP, 1995, 2009.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n 80, 2008, p. 115-147.

GUATTARI, F.; ROLNICK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GUIBAL, F. **Lo intercultural en la Filosofía europea**: perspectivas desde Emmanuel Levinas. São Leopoldo, abril, 1997. [Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Filosofia Intercultural].

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região Amazônica. In: _____. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

_____. **Classes multisseriadas**: desafios da educação rural na Amazônia. Belém, Pará, 2004.

HALL, Stuart. New Ethnicities. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing (org.). **Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies**. New York: Routledge, 1997.

_____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 112.

HECK, V. **Desbravadores**. Humaitá: Missão Salesiana de Humaitá. 1995.

HEIDEGGER, M. (1988). **Ser e tempo** (v. I). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1927).

HENRIQUES, Ricardo. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf>. Acesso em: 23/11/2015.

HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. EDUCAUSE. Review. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 07 de junho de 2021.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indígenas**. [2012]. Disponível em: Acesso em: 20 jul. 2016.

KOZICKI, A. **Conflito e estabilização**: comprometendo radicalmente a aplicação do direito com a democracia nas sociedades contemporâneas. UFSC, Florianópolis, 2017.

KREUTZ, Lúcio. **Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais**. In: Educação no Brasil: história e historiografia. Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). Campinas: Autores Associados, 1998.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

LEITE, J. C. F. **Proteção e incorporação: a questão Indígena no pensamento político do Positivismo ortodoxo**. Revista de Antropologia, v. 30/31/32, p. 255-275, 1989, p. 259.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação Do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LESCURE, O. **Bilan d'une expérience éducative**. *Ethnies*, 18 [31-32], Paris, 2005, p. 102-12.

LESSER, J. **A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil**. Cap.2, A mão-de-obra chinesa e o debate sobre a integração étnica. São Paulo, Editora UNESP, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Os Campos Contemporâneos da Didática e do Currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo**. Campinas, SP: Papirus, 1998. P. 53-92.

LIMA, W. M. **Educação e razão dialética**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

LISBOA, J. F. K. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação**. 316 p. Tese de Doutorado (Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (DAN/UnB). 2016.

LOPES, Joyce. Souza. **Pontuações e proposições ao branco/a e à luta antirracista: ensaio político-reflexivo a partir dos Estudos Críticos da Branquitude**. V SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 2013, Londrina. Anais. Londrina: GEPAL, 2013. p. 134-150.

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

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

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: Uma introdução. São Paulo: 2018. EDUC.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: **novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003. p.11-43.

MARQUES, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2017.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Trad.: José Auto. 3ª Ed. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975, 1986.

MARINHO, Thais Alves. **Os Caminhos da Identidade em um mundo multicultural**. Revista Fórum Identidades (Org. pelo GEPIADDE). Ano 3, V. 5 jan./jun., Sergipe, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2006.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARVAKIS, A. (2015). **La psicología (crítica) permanentemente em la encrucijada**: sirvientes del poder y herramientas para la emancipación. Teoría y crítica de la psicología, 1, 122-130.

MATTA, Roberto. **Quanto custa ser Índio no Brasil?** Considerações sobre o problema da identidade étnica. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Boletim do Museu Nacional, n. 13, 1976.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. **O estado da arte da formação de professores indígenas**. In: __ GRUPIONI, L.D.B. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MENCK, José Theodoro Mascarenhas: **O problema indígena perante o ordenamento jurídico das Américas**. In: Revista da OAB, ano XXII, v. XX, n.55, 1991, p. 132.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Diglosia en el Paraguay** (o la comunicación desequilibrada). In: ORLANDI, E. P. (org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.111-119.

_____. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MENESES, C. **Multiculturalismo e direitos coletivos**. In: __ SANTOS, B. S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MENEZES, Jose Eugenio. **Cultura do ouvir e ecologia da comunicação**. São Paulo: Uni Editora, 2016.

MEYER, D. E. **Etnia, raça e nação**: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (org.). *O Currículo nos limiaries do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica**: A opção de colonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade*, nº. 34, p. 287 – 324, 2010.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2011

MINAYO, M. C. S. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. - São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, C. **Branquitude X Branquidade**: Uma análise conceitual do ser branco. III EBECULT - ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 2012. Anais... Cachoeira: 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v. 1. 154p.

_____. **Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores.** (Mesa-Redonda). In: ENDIPE - “OLHANDO A QUALIDADE DO ENSINO A PARTIR DA SALA DE AULA”, 9., 1998, Águas de Lindóia. Anais...Águas de Lindóia, 1998. P. 22-37.

_____. **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. Currículo, identidade e diferença. In: (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto, 2002. p. 11-33.

MOROZ, M. GIANFALDONI, M. H. **O Processo de pesquisa:** Iniciação. 2. ed. São Paulo: Liber Livro, 2006.

MUNANGA. K. **Superando o racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações.** Editora: Global. São Paulo. 2009.

MUSOLINO, Á. A. N. **Migração, identidade e cidadania Palikur na fronteira do Oiapoque e litoral sudeste da Guiana Francesa.** 2006. 187 f. Tese de Doutorado (Universidade de Brasília – UnB/CEPPAC) – PPG de Antropologia Social – estudos comparativos da América Latina e Caribe, 2006.

NIMUENDAJU, C. **Os índios Palikur e seus vizinhos.** Manuscrito em fase de tradução por Thekla Hartmann, NHII/USP, [1926] s/d.

_____. 104 mitos indígenas nunca publicados. In: Viveiros de Castro, E. (org.) **A Redescoberta do Etnólogo Teuto-Brasileiro.** Revista Do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v.21, Rio de Janeiro, 1986, p. 64-111.

_____. **Cartas do Sertão:** De Curt Nimuendajú para Carlos Estevão de Oliveira. Apresentação e notas Thekla Hartmann. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia/Assírio & Alvim, 2000.

_____. **Die Palikur:** Indianer und ihrenachbarn. Goteborg: Kugl, Vetenskaps, 1926. 150 p.

_____. **Algumas considerações sobre o problema do índio no Brasil.** In Pane Baruja, Salvador. 2014. **Curt Nimuendajú — o alemão que virou índio no Brasil,** p. 302-313.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António **Os professores e sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Estructura de la OIT.** Genebra, 1957.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Rio de Janeiro, 2008, UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em 21 de fevereiro de 2012, às 19h52min.

OLIVEIRA, J. F. de. MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, J. P. de. Muita terra para pouco Índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e a atualização do preconceito. In. **A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. (Org) LOPES, Aracy e GRUPIONI, Donizete. Brasília, 1976.

_____. **Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Mana vol.4 n.1 Rio de Janeiro Abr. 2003.

_____. **Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Mana vol.8 n.4 Rio de Janeiro Abr. 2006.

PACHECO, J. A. **Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos**. Revista Portuguesa de Educação. P. 49-71. 2001. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>>

PAES, Luciane Rocha. **Ideologia e currículo na educação escolar indígena: uma análise da construção da educação intercultural do povo Parintintim**. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

PAYNE, A. **A educação escolar indígena da aldeia tekohaw-Pará**. [Tese de doutorado], Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, 1986.

PAULA, Eunice Dias de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, dezembro/1999.

PENNA, A. G. **Introdução à Psicologia fenomenológica**. Rio de Janeiro: Imago. 2001.

PEZZELA, M. **Análise do conteúdo** (2a ed.). Brasília: Liber Livro. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. **Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. radução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

PORTAL AMAZÔNIA. População indígena do amapá aumentou quase 30% em dez anos. Disponível em: www.portalamazonia.com.br. Acessado em: 16/06/2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur, Clacso, Buenos Aires – Argentina, setembro 2005.

_____. Colonialidad del poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

RESTREPO, E.; WALSH, C.; VICH, V. (eds). **Sin Garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales.** Popayán/Lima/Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar, 2012.

RESENDE, Justino Sarmiento. **Escola municipal utãnpinopona – tuyuca e a construção da identidade.** Campo Grande. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco. 2004.

REZENDE A. M. **Educação no ser-no-mundo.** 1978. Tese (Livre Docência) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1978.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **Educação e democracia.** 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Fim da Teoria Crítica?** Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro.** 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

_____. **Suma etnológica brasileira.** 3. ed. Belém: Univ. UFPA, 1997.

RIBEIRO, F. de M. **Preconceito e ProUnistas: “Seu lugar não é aqui”.** 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. **Povos indígenas no Brasil 2011-2016.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, F. **Desigualdades étnicas e mercado de trabalho na Bahia** In: Bahia Análise de dados, Salvador, v. 21, n. 1, p.155-176, jan./mar. 1998.

RODRIGUES, Ricardo. **Educação Escolar Indígena no Estado do Pará**. Um estudo de trajetórias indígenas em busca de escolarização formal. TCC-Trabalhos de Conclusão de Curso em Ciências Sociais-Antropologia. Belém: Universidade Federal do Pará, 2016.

RODRIGUEZ, L. H. **Hacia la reconceptualización del campo de enseñanza de la historia desde una perspectiva para la comprensión intercultural**. Santiago do Chile, maio de 1998. [Trabalho apresentado no IV Congresso Ibero-americano de História de la Educación Latinoamericana]

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 15-24

ROSA, M. V. de F. P. do C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

ROSA, F. M. S. C. A invenção do índio. ROSA. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 257- 277, jul./dez. 2015. Disponível em: Acesso em: 17 jul. 2018.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 1998, 2015.

SAID, N. **Três contribuições de Emílio Goeldi (1859- 1917) à arqueologia e etnologia amazônica**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas. Belém, v. 4, n. 1, p. 95-133, jan.-abr., 1995.

SANGENIS, L. F. C. **Franciscanos na Educação brasileira**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. vol. I—séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 93-107.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, R. dos. **Transdisciplinaridade**. Cadernos de Educação, Lisboa: Instituto Piaget, n. 8, pp. 7-9, 23 nov. 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. vol. 1, 4ª Ed. Cortez: Editora, 2009, 2010.

SANTOS. B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SAVIANI, D. S. **Educação e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012, 2012a.

SCANDROGLIO, B., MARTINEZ, J. S. L., & SEBASTIAN, C. S. J. (2008). **La teoría de la identidad social**: Una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 8089.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. [Tese de Doutorado], Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHWANDT, T.A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.193-217.

SCHÜTZE, F. 1992a. **Pressure and guilt**: war experiences of a young German soldier and their biographical implications', Parts 1 and 2, *International Sociology*, 7. p. 187-208, 347-67.

_____. Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Ein mögliches methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der sozialen Arbeit. In: Groddeck, Norbert; Schumann, Michael (Org.). **Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion**. Freiburg: 2011, p. 189-298.

_____. **Pressure and Guilt**: War experiences of a Young german soldier and their biographical implication (part 1). *International Sociology*, v. 7, n.2, p. 187-208, 1992.

_____. **Pressure and Guilt**: War experiences of a Young german soldier and their biographical implication (part 2). *International Sociology*, v. 7, n.3, p. 347-367, 1992b.

SECCHI, D. **Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso**. Consultoria para Educação Escolar Indígena PNUD/ BRA/94/000/ PRODEAGRO, Cuiabá, 2005.

SEEGER, Anthony. **A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras**. Boletim do Museu Nacional, 32, 1980.

SEREJO, H. F. B. A Educação Superior e suas Relações com a Teoria Curricular. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 11., 2002, Goiânia. Anais...Goiânia, 2002. P. 240-241.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. Da aula convencional para a aula invertida—ferramentas digitais para a aula de hoje. *Série Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 39, p. 13-31, 2017.

SILVA, Francisco Thiago; CASAGRANDE, Robson Carlos; VASCONCELOS, Laryssa. **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história**: reflexões docentes. *Revista Projeção e Docência*, v. 7, p. 01-14, 2016.

SILVA, Rosa Helena Dias. O Estado brasileiro e a Educação (Escolar) Indígena: um olhar no Plano Nacional de Educação. **Tellus**, UCDB, ano 2, nº 2. Campo Grande: UCDB, 2002. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i2.15>

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs). **TERRITÓRIOS CONTESTADOS: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis. Ed. Vozes, 1995

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

_____. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190- 207.

_____. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, F. Thiago; BORGES, L. F. F. **Materialismo histórico e dialético em pesquisas do campo curricular: o ensino de História no curso de Pedagogia**. Revista de educação | Santa Maria | v. 43 | n. 3 | p. 565-582 | jul./set. 2018.

SILVA, E. História, povos indígenas e Educação: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural. In: **ENCONTRO PERNAMBUCANO DE ENSINO DE HISTÓRIA**, Recife, 2015. 11p.

SILVA, A. L. da, (2011). Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN. (Orgs). **Povos Indígenas e Tolerância construídas, práticas de respeito e solidariedade: 1ª Edição**, São Paulo. Ed. USP. 2011.

SILVA JUNIOR, M. P. M. **Que Memórias Me Atravessam? Meu Percorso De Estudante Indígena**. Dissertação apresentada no Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.2002.

STAMPA, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

STEN, M. (1983). **The Robbers Cave experiment: Intergroup conflict and cooperation**. Wesleyan University Press.

TAJFEL, H. (1981). **Grupos humanos e categorias sociais**. Lisboa: Livros Horizonte.

TAMBARA, E. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual**. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, 2000, p. 209-244.

TASSINARI, A. M. **Políticas públicas e educação para e sobre indígenas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, em Porto Seguro, Bahia, Brasil, 2001.

_____. **No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá**. São Paulo: Editora Edusp, 2003, 2008.

TOMMASINO, Kimiye. **A história dos Kaingáng da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento**. Tese de doutorado: USP, São Paulo, 1995.

TOYSHIMA, A. M. da S; COSTA, C. J. **O Ratio Studiorum e seus processos pedagógicos**. São Paulo, maio 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/104.pdf> Acesso em: 01/06/2019.

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

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, 23(mai-ago.), 2001.

WAGNER, D. F. **O paradoxo das identidades indígenas no poder judiciário: o caso Raposa Serra do Sol, o Supremo Tribunal Federal e o reconhecimento da identidade étnica dos indígenas: necessidade de repensar o status jurídico efetivo dos indígenas no Brasil**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito. 2017.

WALSH, C. **Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento —otro desde la diferencia colonial.** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2006.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro. 7 Letras, 2016. p. 64 – 75.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escola de Branco em Maloka de Índio.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

_____. **Os Baniwa e a Escola: Sentidos e Repercussões:** Obtido em 03/03/2012 no site: www.anped.org.br/reunioes/25/valeriaaugustaweigelt03.rtf. Anais da 25ª Reunião da ANPED, São Paulo, 2004.

_____. **Sociedade, Cultura e Educação: uma abordagem antropológica.** BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. (org.). **Sociedade, Educação e Formação do Sujeito.** Manaus: EDUA, CEFORT/ UFAM, 2006, 2009.

WELLER, Wivian. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos.** Sociologias, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005.

WOLFF, F. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, A. (org). **Muito além do espetáculo.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005, p.16-45.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

UNESCO. **Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas: perguntas e respostas.** 2. ed. – Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009.

APÊNDICE A

Declaração da Instituição coparticipante

Declaramos ciência quanto à realização da pesquisa intitulada “**identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores não indígenas no Estado do Amapá**” realizada por José Adnilton Oliveira Ferreira, telefone de contato (96) 9991211091, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Professora Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges, a fim de desenvolver tese, para obtenção do título de doutor, sendo está uma das exigências do curso. No entanto, os pesquisadores garantem que as informações e dados coletados serão utilizados e guardados, exclusivamente para fins previstos no protocolo desta pesquisa.

A ciência da instituição possibilita a realização desta pesquisa, que tem como objetivo: Analisar as práticas pedagógicas sobre a identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores não indígenas que são desenvolvidas no 6º ao 9º ano do ensino fundamental, do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) no Estado do Amapá? fazendo-se necessário a coleta de dados nesta instituição, pois configura importante etapa de elaboração da pesquisa.

Para a coleta de dados pretende se realizar análise documental do referencial curricular nacional da educação indígena, Resolução CNE/CEB n. 05/2012 de 22 de junho de 2012, plano de educação do SOMEI, proposta de educação indígena do NEI, projeto político pedagógico da Educação indígena do NEI e da escola pesquisada, para verificar se há relação entre os pressupostos filosóficos, sociológicos ou pedagógicos descritos do Núcleo de Educação Indígena – NEI do Sistema de Organização Modular de Ensino indígena (SOMEI) da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED) (Projetos / Planos de Ensino / Diários de Classe / Atas de reunião) e a observação analítica. O nome do participante da entrevista será ocultado, garantindo o sigilo nominal da pessoa.

Conforme o exposto na Resolução nº510, no capítulo IV dos Riscos, no art. 18 há riscos “[...] em consonância com o caráter processual e dialógico dessas pesquisas” (CONEP, 2016) referindo-se aos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, no entanto no art. 19 §1º está previsto que “Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP”. Portanto, caberá ao pesquisador detectar os riscos e buscar minimizá-los junto aos participantes, inclusive se dispondo ao encerramento da pesquisa caso seja necessário. Cabe destacar como riscos desta pesquisa o risco de constrangimento, quebra de privacidade e confidencialidade das informações prestadas pelos participantes. Entretanto, estes riscos serão minimizados por meio da anonimização nos dados que foram coletados. Ainda tendo como possibilidade o encerramento da pesquisa em qualquer estágio da mesma.

Os dados serão apreciados pelos participantes que informaram, para que sejam acrescidos, retirados e/ou modificados. Quanto aos benefícios entende-se que os Resultados esperados e contribuições do estudo futuramente visam contribuições teóricas e práticas significativas para com o objeto de pesquisa. As contribuições teóricas referem-se às novas descobertas que serão feitas a partir da investigação da prática pedagógica do professor e pedagógica da escola no que tange ao currículo e a identidade étnica e no tocante as contribuições práticas, essas novas descobertas poderão subsidiar mudança na prática docente, no currículo escolar padrão bem como, sugerir melhorias na estrutura física, metodologias, teóricas, no currículo escolar indígena e no projeto político pedagógico da escola e também contribuir de maneira científica com o meio acadêmico.

Declaramos que a autorização para realização da pesquisa acima descrita será mediante a apresentação de parecer ético aprovado emitido pelo CEP da Instituição Proponente, nos termos da Resolução CNS nº. 510/16.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Macapá, ____ de _____ de ____.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE B – Roteiro para análise dos documentos

Buscar nos documentos elencados abaixo, conforme definições propostas na metodologia informações sobre **as práticas pedagógicas no que tange a identidade étnica na percepção dos professores não indígenas que são desenvolvidas no currículo escolar indígena no 6º ao 9º ano do ensino fundamental, do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) com o povo indígena Palikurno Estado do Amapá.**

Referencial curricular nacional da educação indígena, Resolução CNE/CEB n. 05/2012 de 22 de junho de 2012, proposta de educação indígena do NEI, projeto político pedagógico da Educação indígena do NEI e da escola pesquisada, para verificar se há relação entre os pressupostos filosóficos, sociológicos ou pedagógicos descritos do Núcleo de Educação Indígena – NEI do Sistema de Organização Modular de Ensino indígena (SOMEI) da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED) que também faremos análise documental no plano institucional (Projeto Político Pedagógico, diretrizes educacionais, bases filosóficas, legislações sobre formação de professores indígenas etc.), que consiste na proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado do Amapá com o referencial curricular para os povos indígenas e do setor responsável no caso do NEI através do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena – SOMEI; dos planos de Ensino; dos diários de classe; das atas de reunião, projetos pedagógicos e calendário escolar.

APÊNDICE C – Observação Direta

A observação direta será estruturada a partir da rotina e planejamento nos espaços e momentos que se desenvolve a educação escolar indígena edevemos considerar como: dois ambientes tanto o administrativo que é na **unidade pedagógica do Núcleo de Educação Indígena – NEI do Sistema de Organização Modular de Ensino indígena (SOMEI)** da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED) localizada na AV. Fab s/n na Capital Macapá onde estão lotados os respectivos professores que atuam no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II (SEED/NEI/SOMEI) e a **realização das visitas planejadas de forma gradual na Escola estadual Indígena da Aldeia Kumenê no Município de Oiapoque para realização das entrevistas narrativas com os referidos professores.**

APÊNDICE D – A identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores não indígenas no Estado do Amapá.

Entrevista narrativa com os Professores não indígenas do SOMEI

- **Questão gerativa:** Eu gostaria que me contasse sobre você, suas experiências de vida, e suas escolhas de como se tornou professor e como foi sua transição para a Educação Indígena. Não é necessário que você tenha pressa. Tudo o que for importante para você acerca da sua trajetória profissional nesse nível de ensino me interessa.
- A narrativa depois de propor uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais, mas que encoraje uma narração livre, sem elaboração previa, só se manifesta de modo específico ao final da entrevista, de acordo com Schütze (1992b, p.8-9).
- Tópicos que servirão de guia:
- O contato com o povo Palikur; percepções sobre a cultura e a educação escolar indígena; educação indígena e o cotidiano escolar; a cultura Palikur; a disciplina e os saberes da cultura da comunidade indígena Palikur; a formação continuada para educação indígena; as práticas pedagógicas e a identidade étnica; currículo escolar.
- À luz do pensamento de Schütze (1992a), seguiremos a seguinte estrutura para o desenvolvimento da entrevista narrativa: Quadro 1 – Fases da entrevista narrativa

FASES	REGRAS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preparação ➤ Iniciação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar o campo ➤ Formular perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa). ➤ Formular o tópico inicial da narração ➤ Empregar auxílios visuais quando necessário. ➤ Não interromper ➤ Motivar o prosseguimento da narração somente com encorajamentos não verbais.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Narração Central ➤ Fase de questionamentos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Usar somente expressões como “Que aconteceu, então?” ➤ Não opinar ou fazer perguntas sobre atitudes. ➤ Não discutir sobre contradições ➤ Não fazer perguntas do tipo “Por quê?” ➤ Avançar de perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa) para perguntas imanentes (emergem do relato do entrevistado).
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fala conclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Facultar perguntas do tipo “Por quê?”, como porta de entrada para a análise subsequente Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Schütze (1992a).

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Entrevista Narrativa do Professor não Indígena

A identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores não indígenas no Estado do Amapá.

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: A identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores não indígenas no Estado do Amapá. Desenvolvida por José Adnilton Oliveira Ferreira, discente de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de Brasília – UnB, sob orientação da Professora Doutora Livia Freitas Fonseca Borges. O objetivo central do estudo é analisar as práticas pedagógicas sobre a identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores não indígenas que são desenvolvidas no 6º ao 9º ano do ensino fundamental, do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) no Estado do Amapá. O convite se deve em virtude de sua participação direta com o Povo Palikur na Educação Indígena como docente não indígena. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas ficando os dados em posse da pesquisadora em seu computador de acesso pessoal. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Garantimos o sigilo com os dados coletados ao substituímos os nomes de docentes, técnico ou administrativo por nomes fictícios, para manter o anonimato dos dados coletados. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em entrevista narrativa e somente será gravada se houver autorização do entrevistado (a). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente duas horas. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e sua orientadora. Os dados quando gravados serão armazenados em computador de acesso pessoal do pesquisador e será acessado pela orientadora durante a orientação quanto a pesquisa. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

Caberá ao pesquisador detectar os riscos e buscar minimizá-los junto aos participantes, inclusive se dispondo ao encerramento da pesquisa caso seja necessário. Tendo como tentativa anterior ao encerramento da pesquisa a apreciação dos dados pelos participantes que informaram os dados, para que dados sejam acrescidos, retirados e/ou modificados. Quanto aos benefícios entende-se que os resultados esperados e contribuições do estudo futuramente visam contribuições teóricas e práticas significativas para com o objeto de pesquisa.

As contribuições teóricas referem-se às novas descobertas que serão feitas a partir da investigação da prática pedagógica do professor e pedagógica da escola no que tange ao currículo e a identidade étnica. No tocante as contribuições práticas, essas novas descobertas poderão subsidiar mudança na prática docente, no currículo escolar padrão bem como, sugerir melhorias na estrutura física, metodologias, teóricas, no currículo escolar indígena e no projeto político pedagógico da escola e contribuir de maneira científica com o meio acadêmico.

Assinatura do Pesquisador Responsável – Doutorando em Educação pelo PPGE/UnB

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável:

Endereço: Avenida Aimorés 1419 Buritizal/ Macapá/AP CEP: 68902-868

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE
PESQUISA**

Eu, _____ RG nº _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como participante. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador José Adnilton Oliveira Ferreira sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Fui orientado para entrar em contato com o Endereço: Avenida Aimorés 1419 Buritizal/ Macapá/AP CEP: 68902-868, caso me sinta lesado ou prejudicado. Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma via deste documento.

Macapá, ____ de _____ 20__, _____

Assinatura do participante da pesquisa

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:

Tel e Fax - (0XX) 96- 991211091

E-Mail: joseadnilton_ap@yahoo.com.br

APÊNDICE F

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA, Pessoa Física, CPF nº 588686742-20, RG nº 229268-AP, Estatutário – Pedagogo Efetivo do Governo do Amapá, Matrícula nº 00156950-20, lotado na Escola Estadual Raimunda Virgolino, CEP 68902-868, Estudante de Doutorado em Educação com a pesquisa: A identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores não indígenas no Estado do Amapá. pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de Brasília – UnB, sob orientação do Professora Doutora Lívia Freitas Fonseca Borges.

Solicito ingresso na(s) Terra(s) Indígena(s) UACÁ-OIAPOQUE-PALIKUR, aldeia(s) KUMENÊ no período de _____, com a finalidade de realizar Pesquisa com os professores e observação analítica do contexto escolar da Aldeia, COMPROMETO-ME A: 1. fazer respeitar os usos e tradições indígenas e abster-se de proceder a exigências constrangedoras excessivas ou abusivas para com os indígenas, submetendo-se às disposições da Constituição Federal de 1988, da Lei Federal nº 6.001 de 1973 - Estatuto do Índio, da Portaria nº 177/PRES/FUNAI de 2006 e da Lei nº 9.610 de 1998; 2. não veicular qualquer informação ou adotar procedimento que atente contra a autonomia, a honra e a dignidade individual ou coletiva dos povos indígenas envolvidos, que promova visões preconceituosas ou estereotipadas sobre esses povos ou que estimule o ódio, a intolerância ou o etnocentrismo; 3. instruir e informar o responsável pela produção em terra indígena, dos compromissos assumidos neste Termo, em conformidade com a Funai; 4. utilizar os registros fotográficos, sonoros e audiovisuais exclusivamente para fins de pesquisa da Tese (reportagem, matéria jornalística), em conformidade com a Funai e conselho indígena de Oiapoque; 5. não fazer nenhum uso do material coletado para além dos objetivos anuídos pelos indígenas retratados e que exceda o estrito objeto constante do objeto de pesquisa da tese; 6. remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – FUNAI/Oiapoque, gravações de imagem e/ou de som, vídeo, filme, fotografias, e outras produções oriundas da atividade realizada em Terra Indígena; 7. remeter à FUNAI documento original de Contrato de Licença de Uso de Imagem firmado com os indígenas retratados ou seus representantes, durante o período autorizado pela Funai para o ingresso em terra indígena;

Este trabalho foi realizado com o consentimento e colaboração do(s) povo(s) indígena(s) PALIKUR-ALDEIA KUMENÊ, e com a colaboração da Fundação Nacional do Índio –

FUNAI. O descumprimento das condições estabelecidas neste Termo de Compromisso, em conformidade com a CF/88, Art. 5º, e com a Portaria nº 177/PRES/FUNAI/2006, sujeita o infrator às sanções previstas na legislação vigente, bem como ao cancelamento da Autorização de Ingresso em Terra Indígena por parte da FUNAI-AP.

Qualquer outra utilização do material coletado, para além do objeto deste Termo de Compromisso, deverá ser objeto de novo processo de autorização junto ao indígena ou à comunidade indígena retratados e à Fundação Nacional do Índio.

Declaro verdadeiras todas às informações prestadas neste Termo de Compromisso.

Macapá em de 20

Representante-CONSELHO INDÍGENA/Oiapoque_____

Pesquisador Responsável_____

APÊNDICE G

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a obtenção de fotografia, imagens e áudios das atividades de ensino sob minha responsabilidade, para fins de pesquisa científica da tese de doutorado intitulada: A identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores no Estado do Amapá. Sob a responsabilidade de José Adnilton Oliveira Ferreira, discente de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de Brasília – UnB, sob orientação do Professora Doutora Lívia Freitas Fonseca Borges. O objetivo central do estudo é analisar as práticas pedagógicas sobre a identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores não indígenas que são desenvolvidas no 6º ao 9º ano do ensino fundamental, do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) no Estado do Amapá.

Concordo que o material obtido possam ser utilizadas apenas com meu consentimento prévio, para a finalidade de análise da pesquisa, sem fins lucrativos, devendo ser observadas as legislações pertinentes e a PORTARIA n. 177/PRES/06 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que preconiza em seu Art. 1—§ 10. O gozo dos direitos individuais e coletivos de imagem e aural, pelos seus titulares, independente de atuação, parecer, autorização ou qualquer outra medida administrativa da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, assim como o —Art. 5 - Direito de imagem indígena constitui direitos morais e patrimoniais do indivíduo ou da coletividade retratados em fotos, filmes, estampas, pinturas, desenhos, esculturas e outras formas de reprodução de imagens que retratam aspectos e peculiaridades culturais indígenas. § 1o O direito de imagem é um direito personalíssimo, inalienável e intransferível. § 2o O direito sobre as imagens baseadas em manifestações culturais e sociais coletivas dos índios brasileiros pertence à coletividade, grupo ou etnia indígena representada. Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do participante da pesquisa citado acima por qualquer meio de comunicação, exceto nas atividades vinculadas à pesquisa. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz serão de responsabilidade do pesquisador. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, de sua imagem e som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o/a participante.

Local e data:

_____/_____/_____

Assinatura do/a Participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXOS

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IDENTIDADE ÉTNICA DO POVO INDÍGENA PALIKUR NO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO AMAPÁ

Pesquisador: JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 5

CAAE: 46234520.0.0000.5540

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.270.413

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas das Informações Básicas do Projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1647409.pdf, gerado em 03/02/2022).

INTRODUÇÃO

Resumo: Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo a identidade étnica do povo indígena Palikur na percepção dos professores do estado do Amapá. Está vinculada à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, e ao grupo de pesquisa "Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas", coordenado pela Profª Drª Livia Freitas Fonseca Borges. A pesquisa qualitativa está estruturada no método materialismo histórico-dialético em uma abordagem do estudo de caso, organizada inicialmente em quatro etapas, a saber: análise documental; observação analítica e fotográfica; entrevistas narrativas; análise dos dados. A pesquisa será desenvolvida a partir da problemática: quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no currículo escolar indígena do segundo segmento do ensino fundamental na percepção dos professores do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur, no estado do Amapá? As argumentações relacionadas ao questionamento serão

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF **Município:** BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

**COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA**



Continuação do Parecer: 5.270.413

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1647409.pdf	03/02/2022 21:48:31		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_FEVEIREIRO_CO_NEP.pdf	03/02/2022 21:47:47	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_FEVEIREIRO_CO_NEP_Copia.doc	03/02/2022 21:45:57	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_TI_Palikir_JANEIRO.pdf	31/01/2022 03:21:20	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTA_JANEIRO_2022.pdf	31/01/2022 01:08:41	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_CONSENTIMENTO_VERSAO.docx	01/12/2021 04:33:23	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito
Outros	CRONOGRAMA_NOVO_VERSAO_LIMPA.docx	01/12/2021 04:31:03	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito
Outros	Declaracao_instituicao.pdf	01/12/2021 04:26:36	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_do_conselho_indigena.pdf	01/12/2021 04:24:31	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito
Outros	Aceite_instituicao_pesquisa.pdf	01/12/2021 04:22:26	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO_OK.docx	01/12/2021 04:16:42	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.doc	01/12/2021 04:15:23	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_NOVO.docx	01/12/2021 04:13:23	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_assessoria_tecnica_Conep.pdf	11/08/2021 02:24:29	JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br