



**Por uma educação escolar sem “asa quebrada”:  
rede de saberes e formação de professores-pesquisadores indígenas no ensino superior**

Carina Santos de Almeida<sup>1</sup> (Unifap - carina.almeida@unifap.br)  
Elissandra Barros<sup>2</sup> (Unifap - elisbarros@unifap.br)

**Resumo:** Este artigo se propõe a discutir a educação escolar e a formação de professores indígenas a partir de fragmentos de trajetórias de vida e de experiências contemporâneas no ensino superior. Está estruturado na análise de distintos tempos históricos e principia historicizando os caminhos sinuosos da escola entre os povos indígenas, considerando que distintas gerações de Galibi-Marworno, Palikur-Arukwaynene e Wajãpi na Amazônia setentrional brasileira foram marcadas pelo medo ou pelas ressignificações que a educação escolar impôs. A metodologia utilizada levou em consideração nossa experiência pedagógica na formação de professores indígenas e, nesse sentido, realizou uma análise de conteúdo baseada na seleção de documentos históricos relacionados ao indigenismo, os quais dialogam em essência com alguns trabalhos de conclusão de curso defendidos por professores indígenas. A problematização do artigo indica que a escola do tempo do Serviço de Proteção aos Índios não é a mesma que hoje afirma-se nas sociedades indígenas, via de regra, abandonou-se a perspectiva integracionista e civilizadora para se construir os pressupostos de uma outra escola indígena, que se apresenta nos tempos hodiernos “sem asa de passarinho quebrada”. Conforme é possível verificar na discussão central deste artigo, as Licenciaturas Interculturais Indígenas têm papel significativo ao contribuir para a promoção de uma mudança na concepção da educação escolar e no papel do professor indígena, uma vez que o ensino superior possibilita a tessitura de difusas redes de saberes no contexto de formação de professores-pesquisadores, contribuindo para a afirmação de conhecimentos originários historicamente subjugados.

**Palavras-chave:** Escola. Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará. História Indígena. Educação Escolar Indígena. Educação Superior.

**For a school education without a "broken wing":  
Network of knowledge and training of indigenous researcher professors at university  
education**

**Abstract:** This article sets out to discuss school education and the training of indigenous teachers based on fragments of life trajectories and contemporary experiences in higher education. It is structured on the analysis of different historical periods and begins by historicising the winding paths of schooling among indigenous peoples, considering that different generations of Galibi-Marworno, Palikur-Arukwaynene and Wajãpi in the northern Brazilian Amazon were marked by fear or by the resignifications that school education imposed. The methodology used took into account our

---

<sup>1</sup> Doutora em História (UFSC), professora no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e nos mestrados em Ensino de História/História (ProfHistória/PPGH) e Estudos de Cultura e Política, da Universidade Federal do Amapá.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística (UFRJ), professora no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e no mestrado em Estudos de Cultura e Política, da Universidade Federal do Amapá.



pedagogical experience in training indigenous teachers and, in this sense, carried out a content analysis based on the selection of historical documents related to indigenism, which in essence dialogue with some course completion papers defended by indigenous teachers. The article's problematisation indicates that the school of the time of the Indian Protection Service is not the same as the one that today is affirmed in indigenous societies. As a rule, the integrationist and civilising perspective has been abandoned in order to build the presuppositions of another indigenous school, which presents itself in today's times "without a broken bird's wing". As can be seen from the discussion at the centre of this article, the Indigenous Intercultural Degree Courses play a significant role in helping to promote a change in the conception of school education and the role of the indigenous teacher, given that the teaching of these courses is not only an integral part of the process, but also an integral part of the process.

**Keywords:** School. Indigenous peoples of Amapá and Northern Pará. Indigenous history. Indigenous School Education. Higher Education.

**Por una educación escolar sin "alas rotas":  
red de conocimiento y formación de profesores-investigadores indígenas en la enseñanza superior**

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo discutir la educación escolar y la formación de profesores indígenas a partir de fragmentos de trayectorias de vida y experiencias contemporáneas en la educación superior. Se estructura a partir del análisis de diferentes períodos históricos y parte de la historización de los sinuosos caminos de la escolarización de los pueblos indígenas, considerando que diferentes generaciones de galibi-marworno, palikur-arukwaynene y wajãpi, en el norte de la Amazonia brasileña, estuvieron marcadas por el miedo o por las resignificaciones que la educación escolar imponía. La metodología utilizada tuvo en cuenta nuestra experiencia pedagógica en la formación de profesores indígenas y, en este sentido, realizó un análisis de contenido basado en la selección de documentos históricos relacionados con el indigenismo, que en esencia dialogan con algunos trabajos de finalización de curso defendidos por profesores indígenas. La problematización del artículo indica que la escuela de la época del Servicio de Protección al Indio no es la misma que hoy se afirma en las sociedades indígenas. Por regla general, se ha abandonado la perspectiva integracionista y civilizadora para construir los presupuestos de otra escuela indigenista, que se presenta en los tiempos del presente "sin ala de pájaro roto". Como se desprende de la discusión central de este artículo, las Licenciaturas Indígenas Interculturales juegan un papel significativo para contribuir a promover un cambio en la concepción de la educación escolar y en el rol del docente indígena, ya que la educación superior permite tejer redes difusas de conocimiento en el contexto de la formación de docentes-investigadores, contribuyendo a la afirmación de los saberes indígenas históricamente subyugados.

**Palabras clave:** Escuela. Pueblos Indígenas de Amapá y Norte de Pará. Historia indígena. Educación Escolar Indígena. Educación Superior.

No longínquo ano de 1919, às margens do rio Uaçá, em uma aldeia da região de Oiapoque que fica situada na Amazônia setentrional brasileira, fronteira com a Guiana Francesa, nasceu Maria Mosiana. Suas reminiscências levaram-na a contar à professora-pesquisadora Erika Wane Nunes – sua conterrânea – sobre aqueles tempos obscuros de recepção da escola entre os



*mun uaçá*, quando os “brancos” estavam vindo “pegar o índio” para que eles ficassem “mansos”.<sup>3</sup> *Mun uaçá* é uma expressão recorrente na língua kheuól, falada por Maria Mosiana e sua comunidade e, literalmente, designa “gente do Uaçá” (Nunes, 2018: 04).

O etnólogo Curt Nimuendajú, em sua viagem à região no ano de 1925, chamou a população que vivia ao longo do rio Uaçá de “Índios do Uaçá” ou *Uaçá-Indianer*, esclarecendo que estes eram herdeiros da confluência sociocultural de diversos povos. O fundo étnico que abrigava estes era composto pelos Aruã que, nas palavras de Nimuendajú, estavam fugindo dos portugueses e migraram das ilhas do baixo rio Amazonas; os Itoutane ou Itutan e Maraón os quais, assim como os Aruã, também vieram a desaparecer das páginas recentes da história – sendo suas presenças registradas nos documentos históricos até o século XVIII; os Galiby (Kalinã) e Palikur (Arukwayene), somando-se ainda a esse pulsante mosaico multicultural os *creolos* ou crioulos advindos da diáspora africana circum-caribenha e os viajantes de origem chinesa e árabe (Nimuendajú, 2015 [1926]:112). Após a visita do etnólogo, o indigenismo brasileiro passou a descrever os *mun uaçá* genericamente como Galiby, vindo de fato a serem reconhecidos – da segunda metade do século XX até a contemporaneidade – como Galibi-Marworno.

As memórias pueris de Maria Mosiana ressaltam que quando os *buesiliẽ* ou brasileiros chegaram para promover o indigenismo de estado entre o seu povo, sua comunidade pouco compreendia o português. Segundo as lembranças da centenária senhora, a notícia da vinda da escola entre os *mun uaçá* paulatinamente se espalhou, provocando medo e levando muitas famílias a se deslocarem para lugares distantes do alcance dos agentes do Estado:

E foi então que escutaram uma notícia, que os brancos estavam vindo e que eles estavam vindo pegar eles! Eles estavam vindo pegar o índio, pra eles ficarem mansos [*Pu ie fhã, pu ie fhã!*]. Pra colocarem eles na escola! Para os filhos deles estudarem! Quando eles escutaram isso, então não ficaram para esperar, eles todos saíram do Suraimum para irem morar no Uruku, uns ficaram no Uruku, outros ficaram no Pombo, aí onde mora esse pessoal...” (Nunes, 2018:21).

Em uma perspectiva de historicidade, as palavras de Maria Mosiana reverberam em múltiplos significados sobre a presença do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) a partir de

---

<sup>3</sup> Ao longo deste texto apresentam-se muitas palavras destacadas pelo uso de aspas que atentam para expressões utilizadas pelos narradores indígenas ou que foram grafadas originalmente em documentos históricos consultados.



1930, já que a agência foi responsável por fomentar a concentração demográfica na nova aldeia sede, Santa Maria dos Galiby – hoje conhecida como Kumarumã e principal aldeia do povo –, atraindo compulsoriamente e de diversas formas muitos *mun uaçá* para viver naquela ilha e instalando, em 1942, os tentáculos do Estado na região, com o Posto Indígena de Educação e Nacionalização Uaçá. O SPI exerceu essa influência aglutinadora entre muitos povos indígenas na hinterlândia brasileira e, no Brasil setentrional, não foi diferente.

A narrativa de Maria Mosiana suscita várias inquietações contemporâneas para a compreensão das relações históricas regionais decorrentes da imposição da escola. Sem embargo, questionamo-nos sobre o que levaria uma família indígena a abdicar da tradicional educação que destinava aos seus filhos para levá-los à escola do não índio. Ou, ainda, o que os indígenas entendiam como escola e o que poderia representar essa desconhecida instituição para a família e a comunidade? São muitas as indagações interpostas quando nos propomos a refletir sobre o papel desempenhado pela escola entre os povos indígenas.

Neste artigo partimos de latências<sup>4</sup> de memórias silentes depositadas nos estudos de professores-pesquisadores indígenas graduados na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá (CLII/Unifap), enquanto fenômeno histórico, são complexas e distintas trajetórias e experiências de vida atravessadas pelos regimes de historicidade<sup>5</sup> e que possibilitam discutir interpretações possíveis sobre a educação escolar nas aldeias e a formação superior de professores indígenas.

---

<sup>4</sup> Utilizamos o conceito de latência a partir de Hans Gumbrecht para alargar a compreensão das narrativas de memória e por percebermos nessa perspectiva um adensamento de possibilidades interpretativas sobre diferentes sociedades. O historiador descreve latência como a presença de alguma coisa ou alguém que não se pode ver ou tocar, não sendo “repressão” e nem “esquecimento”, com isso, a latência “[...] está ali, mas fora de vista (2014: 57). Assim sendo: “[...] A um nível quase visceral, podemos ainda sublinhar que os estados de ‘latência’ implicam um movimento para baixo, como é o caso de alguma coisa que cai do nosso lado e que ninguém repara, até o momento que se nota sua presença.” (Gumbrecht, 2014: 53). Nos estudos de história dos povos indígenas temos sempre a impressão de que há algo ali fora de vista, não perceptível aos questionamentos do presente de tradição ocidental, por isso usamos o termo latências, para permitir interpretações outras sobre as histórias e memórias indígenas que tivemos acesso.

<sup>5</sup> Regime de historicidade consiste em uma noção problematizada por François Hartog (2021) e que considera o presentismo e as experiências do tempo presente como um elemento central das demandas contemporâneas da sociedade, considerando contextos de macro ou micro-história, em diferentes tempos e temporalidades: “[...] um regime de historicidade é apenas uma maneira de engrenar passado, presente e futuro ou de compor um misto de três categorias [...]” (Hartog, 2021, 11) Nos estudos das últimas décadas, a perspectiva fatídica de aculturação, assimilação e civilização dos povos indígenas foi derrubada e veementemente combatida, bem como os próprios discursos de que pertenciam a categoria de povos em extinção. Isso nos leva a considerar que os povos autóctones são, assim como sempre foram, povos atravessados pelo presentismo (ao seu tempo) que engloba as múltiplas e violentas relações de contato desde que a América e o Brasil foram invadidos. Assim, justifica-se o uso dessa categoria exógena neste artigo.



O título atribuído à nossa narrativa visa problematizar a autonomia indígena na historicidade – Por uma educação escolar sem “asa quebrada”: rede de saberes e formação de professores-pesquisadores indígenas no Ensino Superior –, inspirando-se, literalmente, nas lembranças escolares compartilhadas pelo professor Calbi Amazonas de Sousa, do povo wajãpi, quando descreveu de forma lacônica que a educação em sua vida se apresentou como “asa de passarinho quebrada”. É necessário dizer que, ao analisarmos na primeira parte deste artigo as distintas experiências da educação escolar no passado dos povos indígenas do Amapá, deparamo-nos com os significados da formação superior de professores indígenas no tempo presente, tema discutido na segunda parte. Esse processo histórico vivenciados pelos povos nos conduz a reformular nossas (in)certezas acadêmicas para estarem despidas de pretensões epistêmicas e ao mesmo tempo fundamentadas nas complexas e difusas redes de saberes, postura contemporânea imprescindível para a constituição de uma escola afinada à comunidade e autônoma, conforme preconiza a legislação.

## **1. Latências da historicidade: da escola civilizadora à emergência de uma outra educação escolar**

Por quase um século de existência na região de Oiapoque, a escola marcou de forma distinta cada estudante indígena e cada comunidade. Conforme descreveu outra *mun uaqá* de nome Maria Ana à Erika Wane Nunes<sup>6</sup>, a professora Doquinha<sup>7</sup> que lecionou entre o povo era “[...] muito brava [...]” em seu comportamento, “[...] só o grito dela fazia a pessoa se cagar na roupa [...]”, além de que “[...] batia com palmatória [...]” e “[...] ninguém podia falar em kheuól na frente da professora [...]”.<sup>8</sup> Tais reminiscências, especialmente as relacionadas à escola e à mencionada professora, parecem evocar medo nos estudantes, transparecendo, em outra perspectiva, que as interações que se sucediam na educação escolar não eram condizentes com os padrões de sociabilidade da comunidade, o que certamente impactou profundamente a todos.

---

<sup>6</sup> Os excertos apresentados nessa discussão foram extraídos do Trabalho de Conclusão de Curso/CLII, de Erika Wane Nunes, defendido em 2018.

<sup>7</sup> Seu nome completo é Eudoquicias Fernandes Monteiro.

<sup>8</sup> A proibição de outras línguas que não fossem o português do Brasil no ensino das escolas do país se apresentou como política pública de Estado no período do presidente Getúlio Vargas com o Estado Novo (1937 – 1945). Diversos povos indígenas foram impactados pelas políticas de proibição, concretizando entre muitas comunidades indígenas da interlândia brasileira o desuso da primeira língua e, inclusive, levando a extinção da língua originária.



Erika Wane Nunes atualmente é docente na Escola Indígena Estadual Camilo Narciso, na Aldeia Kumarumã, e ilustra, por outro lado, que foi exatamente a marcante atuação de seus professores o fator de influência na sua escolha profissional. Apesar da considerável distância geracional entre as indígenas Maria Mosiana, Maria Ana e Erika Wane Nunes, que nasceram, respectivamente, em 1919, 1925 e 1993, todas são *mun uaçá* e detentoras de experiências de escola muito particulares. As diferenças geracionais em relação à escola são marcantes, ainda mais quando comparadas à diversidade de povos, uma vez que nem todos os indígenas de Oiapoque vivenciaram a escola.

Nas cercanias do Uaçá, em outras águas da região de Oiapoque e em outros tempos da história recente, especificamente nas margens do rio Urucaúá, o “índio Paricura”<sup>9</sup> Paulo Orlando escreveu uma carta de próprio punho em 28 de outubro de 1963 e solicitou ao inspetor Moreira, sub-chefe da 2ª Inspeção Regional do SPI sediada em Belém do Pará, uma vaga de professor. Falante do *parikwaki* – língua de identidade étnica do seu povo – e utilizando seu português de instrução primária<sup>10</sup>, Paulo Orlando pediu autorização para “ensinar os índios” e afirmou que seu povo ansiava por uma escola, pois os Palikur não compreendiam esta língua (português): “[...] pra [para] mim vai ficar muito mais facio [fácil] por que eu falo a gi[í]ria dos Índios paricura, Senhor chefe eu posso incinar [ensinar] até na quarta se[é]rie”<sup>11</sup>. O escritor da carta, evidentemente, entendia o papel e o poder de influência adquirido pelo SPI na região, encerrou suas palavras invocando ao agente sua proteção “[...] por que eu sou Índio Brasileiro”<sup>12</sup>.

O povo Palikur-Arukwayene, ao qual Paulo Orlando pertencia, apresenta antecedentes de animosidades com o Estado brasileiro (indigenismo) desde a incursão do SPI na região,

---

<sup>9</sup> Alertamos que em algumas passagens deste texto usou-se a palavra “índio”, entretanto, foi uma escolha metodológica que visou manter unicamente o sentido narrativo em que esta expressão foi atribuída nos documentos históricos. Portanto, a escrita da época “índio Paricura” foi mantida como no original e, na verdade, faz referência a indígena do povo palikur.

<sup>10</sup> Expedito Arnaud, agente indigenista do SPI da IR2 desde os tempos rondoniano-varguistas, posteriormente transferido para trabalhar no Museu Paraense Emílio Goeldi, afirma em um artigo de 1968 sobre o povo Palikur que: “Quanto ao idioma português, que na época de Nimuendajú (1926:111) nenhum Palikúr o entendia ‘pelo menos razoavelmente, agora vários homens o compreendem, embora apenas dois (Moisés Yapahá e Paulo Orlando), que tiveram um início de instrução primária e viveram em ambientes brasileiros, se expressem no mesmo com desembaraço” (Arnaud, 1968:03-04).

<sup>11</sup> Carta de Paulo Orlando, 28 de outubro de 1963, Microfilme 344, folha 179 [1443]. Acervo do Serviço de Proteção aos Índios, Museu do Índio, Rio de Janeiro, FUNAI.

<sup>12</sup> Procuramos manter a grafia da época e as expressões originais dos documentos, mesmo que dificultem a leitura e não estejam em acordo com a grafia contemporânea.



conforme indicam diversos documentos<sup>13</sup> e pesquisas desenvolvidas<sup>14</sup>. Mas esta antipatia aos luso-brasileiros advém de outros eventos históricos passados. As relações sociais e econômicas que estabeleciam desde tempos imemoriais com os franceses e crioulos das Guianas mantinham-se vividamente, pois, no imaginário do povo Palikur-Arukwayene, os dissabores transfronteiriços relacionados ao Contestado franco-brasileiro – evento diplomático que impôs a nacionalidade brasileira a todos os indígenas (e não indígenas) da margem direita do rio Oiapoque em 1900 –, não pertenciam ao mundo arukwayene<sup>15</sup>.

No mesmo ano de 1963, em um episódio anterior a carta de Paulo Orlando e relatado em 03 de fevereiro, este Palikur foi descrito pelo agente do SPI, Djalma Limeira Sfair, como pessoa que “[...] sempre revolta os outros para de vez em quando fazer trapalhadas [...]”<sup>16</sup>. Apesar dos Palikur não terem aceitado a escola, conforme explicita o indigenista Expedito Arnaud, porquanto os “[...] velhos do grupo [...] consideravam tal coisa uma forma de escravidão [...]” (Arnaud, 1969: 17), uma efêmera e tímida experiência de instrução escolar alcançou as águas do rio Urucauá entre os anos de 1934 e 1935<sup>17</sup>. A recepção e os benefícios da escola suscitavam concepções e percepções divergentes entre o povo do Urucauá e, nesse sentido, a antropóloga Eneida de Assis<sup>18</sup> argumentou que o então cacique local Paulo Orlando, àquele que escreveu a mencionada carta à IR2 em 1963, informou-lhe em sua visita no ano de 1973/74 que, mesmo havendo protestos dos velhos da comunidade, “[...] armados de paus [...]” (Assis, 1981: 104), quando “[...] tentaram agredir o chefe do PI e o Inspetor de Ensino [...]” (Assis, 1981: 104), a escola veio a alcançar os Palikur a partir de meados de 1961, conseguindo, aos poucos,

---

<sup>13</sup> No Acervo do SPI é possível encontrar alguns documentos que relatam em suas especificidades desavenças entre os agentes do indigenismo e homens palikur que não se sujeitavam a certas regras e relações impostas.

<sup>14</sup> Ver autores como Arnaud (1984: 21), Assis (1981: 103-104), Capiberibe (2001:98-99; 2007: 111; 2009: 22;65), Tassinari (2001: 158) e Almeida e Silva (2018: 47).

<sup>15</sup> Em certa medida, os estudos e pesquisas realizados com os Palikur-Arukwayene indicam que ainda hoje este povo não se entende em termos de pertencimento, como gostaria o Estado, enquanto membro do abstrato sentimento de pertença ao povo brasileiro (Almeida & Silva, 2018).

<sup>16</sup> Essa frase foi extraída de uma carta do agente destinada a IR2 para expor os desentendimentos ocorridos em uma festa entre os “Paricura”. Carta de Djalma Limeira Sfair, 28 de outubro de 1963, Microfilme 344, folha 083[1285]. Acervo do Serviço de Proteção aos Índios, Museu do Índio, Rio de Janeiro, FUNAI.

<sup>17</sup> Ver fotografia de Major Thomaz Reis, com a legenda “A professora com alunos Paricurá. Rio Urucauá.” (Rondon, 1953: 302).

<sup>18</sup> A antropóloga Eneida Assis foi uma das primeiras pesquisadoras – se não a primeira – a escrever sobre a escola entre os povos indígenas de Oiapoque.



aderência das famílias e dos estudantes<sup>19</sup>. O testemunho da antropóloga Eneida de Assis reforça o empenho e a articulação do cacique na consolidação da escola entre os Palikur.

Os documentos do indigenismo não esclarecem se o órgão aceitou a proposta de Paulo Orlando de atuar como professor, contudo, a aparente hostilidade que o agente do Serviço demonstrou nutrir pelo escritor da carta pode ter influenciado no desfecho do pedido, por outro lado, na condição de cacique do povo, Paulo Orlando não se tratava de um simples palikur, mas era um personagem político influente, com prestígio e que requeria a atenção da agência indigenista. Hoje, o nome da principal escola do povo localizada na Aldeia Kumenê faz referência<sup>20</sup> a outro palikur que também é reconhecido, ao lado de Paulo Orlando, como uma das principais lideranças do povo no século XX, Moisés Iaparrá aprendeu a falar fluentemente o português e tinha instrução primária. Quando vamos às aldeias palikur e conversamos com a comunidade, as memórias dos arukwayene sempre recorrem a estes dois atores políticos nas relações históricas recentes de contato, e, na atualidade, seus descendentes são lideranças do povo. Tanto Paulo Orlando quanto Moisés Iaparrá foram os primeiros palikur-arukwayene a estudar fora da aldeia e a se comunicar com fluência em português.

Vivendo em outra aldeia da Amazônia setentrional brasileira, o professor-pesquisador indígena Calbi Amazonas de Sousa, o Calbi Wajãpi, também tem muito a nos ensinar sobre os caminhos sinuosos e contraditórios que a escola impõe a todos, principalmente, aos indígenas. Calbi nasceu provavelmente em 1960 e, sem escolha, experienciou ainda muito jovem uma diáspora invisibilizada. Chamamos de diáspora invisibilizada por compreendermos que histórias de vida como a de Calbi, que chegou a esquecer a própria língua e teve que reaprendê-la, são recorrentes nos relatos de muitos indígenas do Amapá e Norte do Pará e refletem um movimento de saída da aldeia em direção aos centros urbanos, muitas vezes imposto pela

---

<sup>19</sup> Explicou Assis (1981: 103-104): “Quanto aos Palikúr, segundo o cacique local, apenas em meados de 1960/61 é que foi instalada uma escola numa ilha no médio Urucauá. Segundo o informante, a chefia do Posto encontrou sérias dificuldades para executar tal medida, pois quando este, juntamente com o inspetor de Ensino de Oiapoque, foram propor a escola, houve protestos sobretudo por parte dos velhos, e que, armados de paus, tentaram agredir o chefe do PI e o Inspetor de Ensino. Tal reação deve-se ao fato de que os velhos Palikúr entendiam a Escola como uma forma de prisão, uma maneira de retirar os filhos de seu convívio, o que não deixa de ter uma certa relação de realidade, visto que, a Escola desses primeiros tempos era quase sempre de regime internato. Finalmente após longas discussões chegaram a um acordo: seria permitida a construção da Escola porém com uma ressalva, eles não mandariam seus filhos frequentá-la, nem tampouco seriam obrigados a fazê-lo. Durante algum tempo a professora teve um ou dois alunos, depois estes foram chegando gradativamente culminando com a situação que hoje enfrentam, isto é, exigindo a presença de um professor.”

<sup>20</sup> O nome da instituição é Escola Indígena Estadual Moisés Iaparrá.





agência indigenista ou pela própria família, migração essa que se dilui nas cidades, obscurecendo a identidade indígena e oportunizando uma viagem de distanciamento e arrefecimento cultural. Felizmente, no caso de Calbi, ele pôde e encontrou meios de retornar à sua comunidade.

Calbi foi “[...] forçado a aprender a viver com os não-índios quando era criança [...]” (Sousa, 2020:04) e conheceu uma escola fora da aldeia que mais cerceava do que libertava. Nas passagens narrativas de seu estudo<sup>21</sup>, o Gavião-rei, como metaforicamente se autodenomina, estabeleceu profícuas analogias entre homem e natureza, explicou que a educação a partir de sua história de vida se apresentou como asa de passarinho quebrada, expressão que desperta inquietação nos educadores e inúmeras possibilidades interpretativas sobre a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil:

A educação para mim era como asa de passarinho quebrada! Me deixavam em pé, encostado na parede, com os braços abertos, ficava até uma hora assim. Me davam castigo porque eu não estava acostumado com as lições, eu não estava preparado, minha leitura era torta, meu português também [...]. (Sousa, 2020: 09).

Conforme descreveu outro professor-pesquisador, Viseni Wajãpi (2019: 23), seu povo foi contatado oficialmente em 1973 pela agência indigenista sucessora do SPI, a Fundação Nacional do Índio (Funai)<sup>22</sup>. De forma comparativa e considerando o período temporal decorrente, o povo tem uma experiência de escola recente e que se constrói na contemporaneidade a partir do desenvolvimento da prática pedagógica wajãpi. Alguns grupos pertencentes ao povo, os quais circulavam nas proximidades do alto curso do rio Oiapoque, chegaram a estabelecer relações esporádicas com o indigenismo do SPI entre as décadas de 1940 e 1960. Esse indigenismo de estado, direcionado por meio do Posto Indígena de Fronteira e Vigilância Luiz Horta a partir de 1941<sup>23</sup>, tentou, sem sucesso, exercer suas principais funções à época, como atrair, pacificar, assistir, civilizar e nacionalizar os autóctones. Os povos atendidos eram os Wajãpi, os Teko – que hoje vivem apenas no lado francês da fronteira – e os

---

<sup>21</sup> Em fevereiro de 2020 Calbi Amazonas de Sousa defendeu seu Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade Federal do Amapá.

<sup>22</sup> Em 2023, a Fundação Nacional do Índio passou a se chamar Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

<sup>23</sup> O Posto Indígena de Fronteira e Vigilância Luiz Horta foi instalado em 1941 no lado brasileiro e nas margens do rio Oiapoque, mas, do lado francês deste rio, encontra-se na confluência do rio Camopi com o rio Oiapoque uma comunidade indígena do povo Wajãpi.



Waiana<sup>24</sup>. Uma incipiente e mal sucedida tentativa de instrução primária foi proposta nesse Posto, exercida pela esposa do agente do Serviço, mas que não chegou a se consolidar enquanto escola, da mesma forma que este Posto também não prosperou, dissolvendo-se na fatídica década de 1960.

O Gavião-rei – Calbi Wajãpi – esclarece que se tornou professor, de fato, quando passou a “[...] ensinar na escola waiãpi [...]”, pois “[...] foi ensinando que aprendi e me tornei professor [...]” (Sousa, 2020: 04). Enquanto isso, Viseni Wajãpi – reconhecido por sua atuação nas agências indígenas de seu povo e filho de uma singular liderança responsável pela tessitura de relações dos Wajãpi com o indigenismo da Funai na década de 1970 – preconiza que seu povo deve “[...] assumir de forma plena a Educação Escolar Indígena [...]” (Wajãpi, 2019:13) na condução do futuro. Tanto um quanto o outro são unânimes em afirmar que atuar como professor-pesquisador indígena e gestar suas escolas consiste em um desafio e experiência essencialmente de autonomia. Viseni é filho de Kumai Wajãpi e foi educado para se tornar uma importante liderança, como seu pai foi, e como sua mãe Ajareaty é na atualidade. Calbi não, visto que retornou a sua comunidade tardiamente, quando já não recordava sequer a própria língua e temia a recepção do povo após anos de distanciamento. Ambos são graduados no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, vivem em suas terras e estão ajudando a construir os pressupostos políticos e pedagógicos da educação escolar entre os Wajãpi.

Da condição de índios à civilizados, os princípios instituídos pelo Marechal Cândido Rondon na formulação do indigenismo republicano brasileiro estabeleciam que o ensino e a aprendizagem deveriam ser propostos por meios brandos de convencimento e que não deveria ser permitido “[...] sob pretexto algum, coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e de seus auxiliares a procurar convencê-los, por meios brandos, dessa necessidade” (Brasil, 1910). Em um primeiro plano de atuação do indigenismo, a instrução escolar contribuiria para a nacionalização, a assistência e a integração de grupos autóctones e, nos casos de povos considerados selvagens ou de pouco contato, corroboraria para o processo de pacificação e ensino da língua franca brasileira (Brasil, 1910, 1936, 1942 e 1967).

---

<sup>24</sup> Os documentos do indigenismo apresentam variações escritas e de etnônimo dos povos, assim, referiam-se aos Wajãpi como “Oiampi”, aos Teko como “Emerenhões” e aos Waiana como “Urucuianos”.



Em 1953, o SPI já tinha instalado 97 postos indígenas no Brasil, onde mantinha 66 escolas que seguiam o modelo das “[...] escolas rurais do Brasil, usando os mesmos métodos e até o mesmo material didático, evidentemente inadequado para os índios” (Malcher et al. 1953:10). Tanto o diretor do SPI à época, José Maria da Gama Malcher, quanto os indigenistas do SPI Darcy Ribeiro, da Sessão de Estudos, Eduardo Galvão, da Seção de Orientação e Assistência (SPI) e Vital Ribeiro Gomes, da Seção de Administração, reconheciam que seguir o modelo de escolas rurais não era adequado aos indígenas, causando o “[...] desinteresse das crianças e de seus pais [...]” (Malcher *et al.*, 1953:10) e que para se “[...] resolver este impasse [...]” (Malcher *et al.*, 1953:10), a Seção de Estudos estaria “[...] elaborando um programa de reestruturação das escolas, tendo como objetivo adaptá-las melhor às condições e necessidades de cada grupo indígena” (Malcher *et al.*, 1953:11).

Apesar de todas as contradições constatáveis na história da educação escolar entre os povos indígenas, os referidos indigenistas do SPI demonstram consciência da necessidade de uma escola articulada com as aspirações da comunidade, pois argumentam que o “[...] conceito geral que orienta esta reforma é o de que ensinar e preparar a criança para assumir aqueles papéis que sua sociedade a chamará a exercer” (Malcher *et al.*, 1953:11). Infelizmente, a agência indigenista não conseguiu formular tal programa e, nos anos que se sucederam, caiu em desprestígio e denúncias materializadas em Comissões Parlamentares de Inquérito<sup>25</sup>, vindo a ser reformulada e burocratizada com o surgimento da Funai em plena ditadura militar.

Uma parcela representativa dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará<sup>26</sup>, em diferentes tempos e lugares, experienciou, no decorrer do século XX, a implementação de uma educação escolar institucionalizada por organizações da sociedade civil. Em uma perspectiva historicista, o Estado – por meio do SPI e da Funai – tentou implantar e desenvolver a escola entre os povos indígenas da Amazônia setentrional, em muitos momentos e por diversos

---

<sup>25</sup> Existe uma considerável bibliografia que aborda essa temática – o fim do SPI e a criação da Funai – que não será citada aqui por não se tratar da centralidade do artigo, assim, indicamos pontuais referências, ver Almeida, 2015:239-241, Tommasi, 2021, 32-48.

<sup>26</sup> Os povos indígenas do Amapá estão situados sobretudo em duas regiões do estado. Na região do município de Oiapoque estão os povos Karipuna, Galibi-Marworno, Galibi do Oiapoque e Palikur-Arukwayene, vivendo nas Terras Indígenas Uaçá, Juminã e Galibi. Na região do município Pedra Branca do Amapari estão os Wajãpi, vivendo na Terra Indígena Wajãpi. Integram os povos indígenas do Norte do Pará os Apalai, Waiana, Tiriyo, Katxuyana, Zo'e, e vivem nas Terras Indígenas Parque do Tumucuque, Paru d'Este e Zo'é. Contudo, apesar do povo Zo'é integrar o complexo multiétnico do norte do Pará, este povo passou a estreitar relações com o mundo não indígena no final dos anos 1980, não vivenciando os processos de educação escolar imposto pelo SPI, Funai e pelo governo brasileiro que os outros povos conheceram (Gallois & Grupioni, 2003).



motivos não conseguiu subsidiar e manter logística e financeiramente as ações, abrindo espaço para que organizações da sociedade civil como o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), *New Tribes Mission* (MNT) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI) assumissem o papel de promotores do ensino escolar *in loco* a partir dos anos de 1960 até a década de 1990. Apesar de sermos uma república laica, bastaria considerar a história do Brasil para recordarmos a secular atuação de cristianização, inclusive jesuítica, entre os povos autóctones. Os missionários da Companhia de Jesus, responsáveis pela criação de reduções e missões junto aos povos indígenas a partir da segunda metade do século XVI,<sup>27</sup> criaram o Código Pedagógico conhecido como *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, inaugurando uma nova hierarquia de saberes, currículo e metodologia de ensino escolar no mundo ocidental que, paulatinamente, foi transplantado à América, missões jesuíticas, colégios missionários e aldeamentos, alcançando-nos e nos influenciando na contemporaneidade (Miranda, 2009; Monteiro, 2006).

Transcende nossos esforços a percepção de que, desde o século XVI, ainda não rompemos certos pressupostos imanentes da perspectiva colonizadora de escola, entretanto, é preciso considerar esses esforços, discernir as experiências de escola entre as sociedades indígenas e historicizar suas trajetórias particulares. É desconfortante aos educadores hodiernos as amálgamas que a religião impôs à educação escolar, sobretudo no caso indígena, pois cremos, ainda, na laicidade das relações educacionais<sup>28</sup>. Os missionários, sejam católicos ou evangélicos, proselitistas, ortodoxos ou não, assumiram a função de promoção da escola nas aldeias dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará quando o indigenismo de Estado não conseguiu fazê-la. Extremamente atentos e sensíveis aos anseios das comunidades, esses missionários souberam oferecer aquilo que o Estado não conseguia, como apoio e ajuda de diversas ordens, sobretudo nos enfrentamentos aos problemas de saúde que avolumavam-se com a aproximação das relações ou mesmo na própria instalação da escola que assumia a função de ensinar o português. No que se refere aos métodos de contato, atuação e articulação dos especialistas da fé, destaca-se o domínio da língua como elemento facilitador e condutor de tais relações (Gallois & Grupioni, 1999).

---

<sup>27</sup> Os povos indígenas da região de Oiapoque receberam a atuação de missões, inclusive jesuíticas, contudo, tais aldeamentos missionários não se consolidaram. Para maiores informações, ver Capiberibe (2001 e 2009).

<sup>28</sup> No atual cenário sociopolítico brasileiro, infelizmente, ainda precisamos lutar por uma escola laica.



Em casos específicos e pontuais, como o de Calbi Wajãpi – que partiu da aldeia ainda criança em um momento anterior ao contato do seu povo com o indigenismo oficial do Estado –, os filhos, sejam eles crianças ou jovens, eram enviados para conviver com os *karai kō*<sup>29</sup> fora da comunidade, prática que possivelmente nutria as pretensões da família em estabelecer a diplomacia através das trocas, oportunizando ao filho a aprendizagem da língua enquanto comunicação, ler e escrever, assim como o conhecimento de forma mais sistemática sobre o mundo do outro. As famílias alimentavam a esperança do retorno, mas nem sempre estas crianças, jovens ou já adultas, retornavam às suas comunidades de origem, como ocorreu com Calbi.

O indigenismo do SPI e da Funai financiou os estudos secundários e profissionais fora da aldeia para muitos indígenas indicados, sobretudo, para os filhos dos chefes e para alguns alunos considerados com melhor desempenho na escola primária<sup>30</sup>. A ação visava à formação específica e, por vezes, absorver estes profissionais nos quadros funcionais dos postos, seja na administração e gestão, seja no posto de saúde e na escola. A liderança Moisés Iaparrá chegou a estudar no Rio de Janeiro com o apoio da agência indigenista e, como já foi mencionado, tornou-se ao lado de Paulo Orlando um dos primeiros Palikur-Arukwayene a falar e a escrever o português e o *parikwaki*, apresentando-se como intérprete do mundo dos *pahnah*<sup>31</sup>.

Os caminhos desconhecidos do destino levaram Calbi a procurar a Funai em Belém, no ano de 1985, para que o órgão lhe ajudasse a prosseguir financiando os estudos. O Gavião-rei recorda que “[...] os servidores da FUNAI estavam muito surpresos por eu estar em Belém, pois meu povo era de recém contato e não havia muitos Waiãpi, principalmente que vivessem fora da aldeia” (Sousa, 2020:16-17). Nessa ocasião, Calbi conseguiu receber o apoio da Funai e conheceu o sertanista João Carvalho quem, posteriormente, convidou-o a visitar, após muitos anos, sua comunidade de origem. Durante a viagem à aldeia, o Gavião-rei confidenciou seu grande receio por não se vestir como seu povo e por não falar mais a língua: “O dia havia passado rápido e estávamos no final da tarde. Comecei a ficar preocupado porque eu estava vestido de homem branco, não sabia falar mais waiãpi, meu nome agora era Calbi Amazonas

---

<sup>29</sup> *Karai kō* na língua Wajãpi faz referência aos não indígenas.

<sup>30</sup> Nos documentos do indigenismo esporadicamente encontramos uma professora ou professor primário indicando um aluno indígena para prosseguir os estudos por apresentar facilidade de ensino e melhor adaptação à escola.

<sup>31</sup> *Pahnah*, em *parikwaki*, significa pessoa não Palikur-Arukwayene.



de Sousa... como meu povo iria me receber?” (Sousa, 2020:21). Os receios de Calbi são angustiantes, a experiência da diáspora o levou, inclusive, a deixar a língua presa ou, aparentemente, a esquecer sua língua materna. Entre os Wajãpi, foi recebido pelo pai de Viseni, a liderança Kumai Wajãpi lhe falou na língua wajãpi:

– *Oari!*

Eu lembrei o significado, mas minha língua ficou presa, não consegui responder ao cacique. Depois ele perguntou meu nome, sempre falando em waiãpi. Eu entendia zero do que ele dizia, mas Pituco traduzia. Respondi:

– Meu nome é Calbi.

Me deram meu segundo apelido! Quando respondi “Calbi” o cacique entendeu “covi”, que significa “amanhã” e começou a me chamar de Covi. Fui reconhecido pelo próprio Kumai e pelos mais velhos: Kurapi’a, Tzako, Saramare, Jurara – que hoje é meu sogro, e Arana’i, hoje minha sogra. Eles perguntaram o porquê de tanto tempo... porque eu não havia voltado logo...

[...] Logo após minha chegada começaram a aparecer muitas pretendentes para mim, mas eu não queria ficar comprometido, queria continuar meus estudos... Na nossa cultura tem casamento próximo, em geral a filha da irmã do meu pai é preferida como esposa. Eu tinha muitas primas... muitas pretendentes... (Sousa, 2020:21-22)

A história do Gavião-rei, conforme preconiza nosso pensamento ocidental, teve um final feliz. Posteriormente ele voltou para sua comunidade, casou-se, tornou-se professor e veio a cursar o ensino superior. Calbi observou que a Funai da aldeia já tinha Wajãpi trabalhando em 1985, inclusive, notou que havia missionários que estavam “[...] ensinando na língua materna e a leitura [...]” (Sousa, 2020:23)<sup>32</sup>. Os antropólogos Dominique Gallois e Luis Grupioni (1999:77-129) destacam que um casal de missionários do NTB veio a pedido da comunidade em 1984 para implantar uma escola entre os Wajãpi, pois apesar das constantes solicitações ao órgão indigenista, a Funai não conseguiu fazê-la.

A Escola da atualidade, herdeira dos *studia humanitatis* e símbolo do processo civilizatório do mundo dos brancos, adquiriu importância na dinâmica das comunidades indígenas por se apresentar como lugar de diálogo entre mundos diferentes. Dominar a língua do outro consiste em um saber que permite a comunicação, constituindo-se pressuposto premente e absoluto para o estabelecimento de relações políticas, econômicas e sociais

---

<sup>32</sup> “Nessa minha viagem me chamou atenção que havia três waiãpi que já trabalhavam na FUNAI, dentro da aldeia: Kumai, Tzako e Kurapi’a. Também vi que os missionários estavam lá, no meio dos Waiãpi, ensinando a língua materna e a leitura. Os missionários tentavam ensinar os Waiãpi para virar pastor, mas Waiãpi não consegue ficar muito tempo com a bíblia embaixo do braço. O kasiri é muito forte em nossa cultura.” (Sousa, 2020:23).



condizentes com as demandas comunitárias. O ensino da gramática (ler e escrever), conforme bem esclarecem os estudiosos da história da educação escolar (Miranda, 2009), atraiu o interesse de muitos para a escola no mundo ocidental e, também, nas comunidades indígenas, mais recentemente. A Escola enquanto instituição adquiriu importância e formas próprias de percurso nas aldeias. Hoje, a história da educação escolar entre os povos indígenas assenta-se em outras bases, e, dessa forma, conscientes das ressignificações que a instituição assume, visamos prosseguir essa narrativa discutindo a autonomia da Educação Escolar Indígena a partir da formação superior de professores-pesquisadores indígenas, sem cerceamentos e sem asa de passarinho quebrada<sup>33</sup>.

## **2. Percursos de autonomia na Educação Superior indígena no Amapá**

O Amapá de Maria Mosiana, Maria Ana, Erika Wane, Paulo Orlando, Moisés Iaparrá, Calbi Amazonas de Sousa e Viseni Wajãpi integra a Amazônia setentrional brasileira e faz divisa internacional com a Guiana Francesa. Trata-se, na verdade, de um dos estados brasileiros mais recentes e que foi criado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, quando deixou de ser território federal. O Estado do Amapá está localizado em terras alagáveis e de florestas da margem esquerda do rio Amazonas, submerso em histórias de sucessivos e complexos povoamentos não indígenas, é constituído territorialmente por cerca de 70% de áreas de unidades de conservação e terras indígenas.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontam que a população indígena contabilizada pelo Censo de 2022 no Amapá alcança 11.334 pessoas<sup>34</sup>. Entretanto, o estado atende também os povos autóctones que vivem nas terras indígenas do norte do Pará, situadas na margem esquerda do rio Amazonas e, que, apesar destes indígenas não fazerem parte do território amapaense, recorrem ao Amapá para serem atendidos pelas políticas públicas tanto federais quanto estaduais.

No cenário de reconhecimento dos direitos indígenas às suas terras no Brasil, o Amapá apresenta quatro terras devidamente demarcadas e homologadas e, por estarem localizadas em

---

<sup>33</sup> As ideias deste artigo foram primeiramente explanadas no trabalho “A integração de saberes e a formação de professores pesquisadores no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá” publicado nos Anais do 3º Congresso Internacional Povos Indígenas e América Latina, realizado na Universidade de Brasília, de 3 a 5 de julho de 2019.

<sup>34</sup> Sem embargo, tem-se consciência de que tais dados podem estar subestimados.



regiões de difícil acesso e circulação, de menor densidade demográfica e de interesse econômico sob suas terras – sobretudo no contexto de demarcação entre os anos 1980 e 1992 –, os povos indígenas conseguiram reconhecer seus territórios. A atual territorialização dos povos autóctones em terras amapaenses exemplifica que estes foram historicamente destituídos de suas terras originárias sobretudo na região que envolve a capital Macapá, que não possui em suas cercanias nenhuma terra indígena reconhecida – nem com pretensões –, apesar de Macapá apresentar outros povos tradicionais territorializados nas redondezas.

Os morosos processos da agência indigenista nas demarcações das TIs Galibi, Uaçá, Juminã e Wajãpi, apesar de terem se alongado por décadas, contaram com significativa participação dos povos indígenas interessados (Gallois, 2011; Silva, 2020). Não obstante todas as dificuldades encontradas na concretização da demarcação, o indigenista do Cimi, Padre Nello Ruffaldi,<sup>35</sup> testemunha ocular<sup>36</sup> e personagem importante para o fortalecimento do protagonismo indígena na região de Oiapoque desde a década de 1970, narrou que os povos conseguiram organizar de forma comunitária a demarcação de suas terras, evento histórico considerado por ele como um “processo lindo”<sup>37</sup>. Essas informações são relevantes para se compreender que enquanto muitos povos originários no Brasil continuam a ter a demarcação de suas terras como principal agenda de luta, os povos indígenas do Amapá, assim como os povos do Norte do Pará, avançaram e passaram a travar outros enfrentamentos, entre os quais destaca-se a luta pela implementação de uma educação escolar específica e diferenciada, que

---

<sup>35</sup> Padre Nello Ruffaldi atuou por quase cinquenta anos na Amazônia, em especial com os Povos Indígenas do Oiapoque, através do trabalho desenvolvido pelo Cimi Norte II (Norte do Pará e Amapá). Sua contribuição foi fundamental para o surgimento das bases do movimento indígena no Amapá desde os anos 1970, quando ajudou na organização das primeiras Assembleias dos Povos Indígenas do Oiapoque, assim como para a consolidação de uma educação escolar indígena bilíngue e diferenciada. Sua fala aqui lembrada ocorreu durante sua última viagem ao Oiapoque para participar da Assembleia de Avaliação dos Povos Indígenas do Oiapoque na Aldeia Kumarumã, na aldeia onde ele afirmou que tudo começou. Nello partiu, faleceu, no dia 28 de março de 2019 e deixou um legado de respeito, apoio e luta com os povos indígenas. Nosso eterno agradecimento ao Padre Nello Ruffaldi por nos proporcionar, em vários momentos, considerar que nós – indigenistas e parceiros – não trabalhamos por uma causa perdida.

<sup>36</sup> O historiador Peter Burke (2004) define que a imagem, assim como textos e testemunhos orais, consistem em evidência histórica e registram atos de “testemunho ocular”. O Padre Nello está presente tanto nas imagens como nos documentos e testemunhos orais dos povos indígenas de Oiapoque, podendo ser pensado como uma testemunha ocular de muitas ações indígenas e indigenistas do período histórico contemporâneo.

<sup>37</sup> Fala proferida aos estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena no dia 19 de janeiro de 2019, no âmbito do Projeto de Extensão Diálogos Indigenistas: “Aquele [década de 1980 e início da década seguinte] foi um período de muita alegria entre os povos indígenas do Oiapoque. A gente estava feliz com a demarcação das terras, que foi um processo lindo de organização comunitária. Tínhamos realizado as primeiras Assembleias e o movimento indígena estava muito organizado, forte e atuante. Era um tempo de colheita e os povos indígenas sentiam que eles, finalmente, estavam tendo seus direitos reconhecidos.”





promova suas línguas, culturas e modos de vida, conforme preconizado e garantido na Constituição de 1988.

O Amapá, ao se tornar estado autônomo da federação, com a elaboração e promulgação da Constituição do Estado do Amapá, em 1991, realizada pela sua Assembleia Legislativa Estadual, seguiu as orientações da Carta Magna e, também, garantiu o direito dos povos indígenas a um sistema escolar diferenciado (Amapá, 2020). Todas estas conquistas impressas na legislação e as que se sucederam no contexto da Educação Escolar Indígena em nível nacional foram resultado da articulação e atuação política do movimento indígena regional-nacional, com ampla participação e apoio de organizações da sociedade civil.

Em profusão, problematiza-se neste artigo a educação escolar implementada a partir da concepção de escola como um espaço intercultural, diferenciado e multilíngue, capaz de promover as línguas, as culturas e os modos de vida dos diferentes povos indígenas aos quais é ofertada<sup>38</sup>. Os avanços da legislação brasileira no sentido de reconhecer a diversidade sociocultural impulsionaram a política de Educação Escolar Indígena e possibilitaram o surgimento de projetos destinados a atender as demandas educacionais de acordo com o modo de vida e os anseios de cada povo indígena.

Não se faz educação escolar sem o professor e não se faz uma Educação Escolar Indígena sem professores indígenas, embora a simples presença do professor indígena na sala de aula não garanta uma educação escolar intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, para isso é preciso haver formação profissional. A educação escolar implementada no decorrer do século XX entre os povos do Amapá e Norte do Pará, através de incipientes experiências de escolas, foram conduzidas muitas vezes por professores não indígenas – branco(a) –, que promoviam uma instrução primária da mesma forma como faziam fora das aldeias (Almeida et al., 2019). Essa escola de outrora não tem os mesmos pressupostos da escola indígena da atualidade, entre a ruptura de um modelo à emergência de outro apresentam-se as conquistas dos povos indígenas

---

<sup>38</sup> Essa nova concepção de educação escolar está garantida por uma série de leis e diretrizes nacionais, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas não somente, pois em 1993 foram publicadas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena; em 1998 a Secretaria de Educação Fundamental do MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e em 2002 os Parâmetros para a Formação de Professores Indígenas; também em 2002 foi publicado, pelo mesmo órgão, os Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena os quais têm como objetivo subsidiar as atividades pedagógicas da formação de professores indígenas para a elaboração do currículo escolar; entre outros documentos com força de lei fundamentais na autonomia da EEI.



para a construção e consolidação de uma educação escolar própria e condizente com seus projetos societários (Almeida, 2022).

Para tanto, a formação de professores indígenas é imprescindível para o efetivo acesso das populações indígenas à educação diferenciada, segundo seus próprios interesses e necessidades e para consolidar o papel das comunidades indígenas como responsáveis pelo desenvolvimento de suas próprias políticas educacionais, sempre pautadas no respeito e no fortalecimento de suas culturas, modos de vida e objetivos comunitários. É dentro de uma política de educação intercultural, que visa a consolidação de pedagogias específicas voltadas para a escola indígena e construídas a partir das diferentes concepções de vida e anseios dos povos e comunidades, que surgem os cursos de Ensino Superior em Educação Escolar Indígena, posteriormente chamados de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Brasil, 2009). As Licenciaturas Indígenas ancoram-se no significativo papel de preparar os profissionais da Educação Escolar Indígena, entendendo-os como sujeitos étnicos diferenciados e abrindo espaços para o estabelecimento de redes de saberes.

A busca pelo Ensino Superior entre os indígenas no Brasil deve ser compreendida como mais uma forma de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente. Dito isso, não causa estranhamento o fato de que a presença indígena nas Universidades – seus impactos, conflitos e desafios decorrentes do processo de decolonização dessas instituições – tem sido destaque nos espaços que visam à concretização da autonomia, dos direitos e respeito à diferença dos povos indígenas.

Os Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil oportunizam o acesso ao Ensino Superior e a construção de uma Educação Escolar Indígena autônoma e que atenda às comunidades. Conforme destacamos na primeira parte deste artigo, no século XX os povos indígenas foram inseridos na “escola” de forma compulsória, através de uma educação autoritária, pautada nos pressupostos da civilização, integração e nacionalização do Estado brasileiro (Almeida, 2022: 15-16). No presente, essa educação escolar não existe mais porque os povos conquistaram o direito de construir sua própria escola<sup>39</sup>. Desde que as Licenciaturas

---

<sup>39</sup> Devemos considerar as contradições da sociedade hodierna. E, nesse aspecto, apesar de vislumbrarmos o fortalecimento da consciência histórica da indianidade, ainda localizamos na contemporaneidade alguns alunos, universitários e professores indígenas que acreditam que a escola em suas aldeias deva prioritariamente promover os conhecimentos do “mundo dos brancos” como se isso fosse garantia de igualdade de acesso a direitos, postura essa que demonstra, no mínimo, total desconhecimento ou falta de consciência sobre o processo civilizador que a escola de outrora enfrentou nos postos indígenas e aldeias (Almeida, 2022: 12-14).



Indígenas começaram a ser discutidas e implementadas ainda no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 houve uma mudança na concepção da Educação Escolar Indígena e no papel do professor indígena. A realidade atual dos povos originários no Brasil exige que este professor atue também como pesquisador e liderança em suas comunidades.

Equacionar dentro das Licenciaturas Indígenas os múltiplos anseios das comunidades, instrumentalizando os acadêmicos para que possam promover o diálogo entre saberes, com o domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos, além das ferramentas e tecnologias que fomentem o desenvolvimento de projetos societários e a autonomia intelectual, tem sido o grande desafio, cabendo a cada Licenciatura Indígena encontrar os caminhos condizentes com as complexas realidades indígenas locais e regionais. Assim sendo, cumpre ressaltar o papel das Licenciaturas Interculturais Indígenas implementadas em várias Instituições de Ensino Superior (IES), entre as quais está a Universidade Federal do Amapá (Unifap).

No Amapá, a universidade federal mantém turmas regulares do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), que foi implementado em 2007 sob o nome de Curso de Educação Escolar Indígena. Especificamente, o CLII/Unifap foi criado com o objetivo de atender os povos Karipuna, Galibi-Kalinã, Galibi-Marworno, Palikur-Arukwayene e Wajãpi, presentes no estado do Amapá, e os povos Aparai, Waiana, Tiriyo e Kaxuyana, localizados no norte do Pará. Este Curso constitui-se em um complexo multicultural e multilíngue por graduar em nível superior professores indígenas que são originários e atuam nas escolas de suas aldeias localizadas no Amapá e Norte do Pará. Os nove povos indígenas atendidos compartilham múltiplos processos históricos na região do Platô das Guianas, concernentes às relações políticas, econômicas e sociais, às redes de sociabilidade e parentesco que mantinham e mantêm entre si, com variações de intensidade. Não obstante, diferenciam-se em muitos aspectos, incluindo modo de vida, cultura e língua. Nesse contexto multicultural, multiétnico e multilíngue<sup>40</sup>, o CLII tem se empenhado em alcançar seus renovados objetivos na formação de professores-pesquisadores (Unifap, 2019).

O planejamento e a implantação das ações e atividades que são desenvolvidas no âmbito do Curso ocorrem com a participação indígena, que não está restrita aos representantes

---

<sup>40</sup> Nesse contexto de grande diversidade se encontram falantes de línguas das famílias Karib (Aparai, Waiana, Tiriyo e Kaxuyana), Arawak (Palikur-Arukwayene) e Tupi-Guarani (Waiãpi), além de uma língua crioula de base francesa, o kheuól, falada pelos Karipuna e pelos Galibi-Marworno. O português é a língua franca entre eles e os não-indígenas.



discentes ou lideranças, mas também inclui a participação das suas comunidades. Ao longo dos anos o CLII tem desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão que possibilitam a formação de professores-pesquisadores e sujeitos políticos operantes. Além disso, tem procurado atuar ao lado do movimento indígena, ouvindo suas demandas, atendendo ao seu chamado, apoiando e participando de suas ações como um parceiro sociopolítico. Mesmo que o CLII tenha enfrentado muitas dificuldades ao longo dos anos, o impacto da formação de mais de uma centena de professores indígenas é visível, e pode ser observado, principalmente, nas escolas indígenas, mas também há muitos egressos ocupando funções de liderança e gestão nas associações e organizações indígenas, nos órgãos de governo, como na Coordenação Estadual de Saúde Indígena (COESI), na Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas (SEPI), no Núcleo de Educação Indígena (NEI), no Museu Kuahí dos Povos Indígenas de Oiapoque, no Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), na Funai e em tantos outros.

## **2.1 Tecendo redes de saberes na Universidade: reflexões para não encerrar**

As redes, tão comuns entre os povos indígenas do Brasil, cultura material herdada de suas ancestralidades, são fabricadas a partir do entrelaçamento de fios, que possuem espessura e tamanho variados. Tecer redes é uma arte e envolve o domínio de várias técnicas. A analogia parece apropriada para o trabalho desenvolvido pelas Licenciaturas Indígenas no Brasil e, particularmente, pelo CLII, com os povos indígenas: é preciso tecer os saberes, os conhecimentos, misturá-los, entrelaçá-los. Investido de consciência histórica, o professor indígena em formação anseia por dominar os conhecimentos e técnicas que o possibilite estar capacitado para desenvolver processos pedagógicos de ação, reflexão, pesquisa e produção cultural no âmbito da escola, de sua comunidade e da sociedade em geral.

Os conhecimentos em questão não devem ser nem excludentes nem superiores àqueles que habitam e permeiam a esfera da cultura indígena, uma vez que o conhecimento transmitido na comunidade possui formas intrínsecas de se aprender e ensinar. Tecer redes se faz acrescentando fios, e essa metáfora somente é possível ser transposta para a Universidade quando tal instituição abre suas portas e despe-se de certezas epistêmicas e universalizantes. Ao discutir a presença indígena na Universidade durante o I Chamado Internacional dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará, organizado pela Articulação dos Povos e Organizações



Indígenas do Amapá e Norte do Pará (APOIANP) e realizado na Universidade Federal do Amapá em junho de 2018, João Paulo Barreto ou, simplesmente, Paulo Tukano, destacou:

Cabe a nós trazer o debate para a universidade. As aldeias precisam vir para a universidade, trazer o conhecimento, compartilhar. Implodir a universidade com a nossa categoria. Literalmente estamos sendo drogados pelo Estado. Tratados como doentes! O Ocidente tem a ciência, olha para os índios como detentores de mitos; pastores e padres têm religião, e os indígenas são “diabos”, “feiticeiros”. O Ocidente forma médicos, os índios formam pajés, xamãs... Estamos numa lógica de posição assimétrica. É uma relação de poder desigual (Barreto, 2018:40).

A relação de poder desigual a que se refere Paulo Tukano está presente no cotidiano das Universidades, inclusive no CLII/Unifap, que também precisa fazer a autocrítica sobre a forma como está “tecendo” os conhecimentos interculturais indígenas e ocidentais e, sobretudo, como está (re)construindo e (re)elaborando metodologias científicas de ensino-aprendizagem no processo dialógico. Sem embargo, a criação de espaços de escuta e comunicação dedicados aos povos indígenas dentro das universidades também é de extrema relevância e representa um desafio considerável. A implementação desses espaços exige compromisso com uma abordagem verdadeiramente dialógica, o que nem sempre é facilmente alcançado nas instituições acadêmicas, visto as profundas marcas deixadas pelo processo civilizador, que, infelizmente, persistem a moldar as estruturas e práticas das universidades.

Nessa perspectiva, o Seminário “Os Indígenas e a Universidade: 10 anos de lutas, conquistas e desafios do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Unifap” realizado entre 12 e 18 de julho de 2017 foi um evento singular por se constituir em um espaço de discussão para as comunidades acadêmica e indígena refletirem sobre os impactos, as conquistas e os desafios da formação de professores indígenas em nível superior, compreendendo as idiosincrasias da Educação Escolar Indígena entre os povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Naquele momento o Seminário realizou a avaliação dos objetivos e finalidades do Curso, visando discutir, comparar e compartilhar os resultados alcançados na formação superior de professores indígenas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Assim, os atores sociais envolvidos puderam indicar os anseios contemporâneos conectados com o atual momento histórico e os direcionamentos pertinentes a atender às novas demandas da formação superior indígena regional, como a reserva de vagas para todos os cursos de graduação e pós-graduação



da Unifap, a necessidade da ampliação de vagas no CLII e a oferta de formação continuada para os professores indígenas.

Apesar de acessar o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) do Mec, que viabiliza financeiramente os estudantes na participação das etapas de curso, o CLII ainda carece de estrutura física e humana para concretizar suas demandas. Desde o Seminário de Avaliação de 2017 até aqui foi possível atender a ampliação de vagas, garantida com a aprovação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em 2019. A primeira turma do novo PPC, constituída por 80 alunos, ingressou em 2022. No que concerne ao acesso dos indígenas aos demais cursos da Unifap, destacamos que, em 2018, o Campus Binacional do Oiapoque recebeu indígenas e quilombolas em sete cursos<sup>41</sup>, os quais ingressaram através da reserva de vagas e de um processo seletivo diferenciado e inédito na história desta IES. Depois dessa primeira experiência com reserva de vagas de 2018, em 2022 o Campus Binacional do Oiapoque promoveu um novo processo seletivo diferenciado para indígenas e quilombolas, destinado ao preenchimento de vagas em cinco cursos<sup>42</sup>, amparado pela Resolução n.º02/2022 (Consu/Unifap), que institui o Processo Seletivo Unificado (PSU) no âmbito do Campus Binacional, como sistema alternativo para ingresso de indígenas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), bem como o de indígenas e de quilombolas nos demais cursos de graduação do Campus Binacional.

Entretanto, o processo excepcional de 2018 e de 2022 constituem-se conquistas pontuais, pois apesar da aprovação da Resolução n.º21/2022 (Consu/Unifap) que institucionalizou a política de ações afirmativas da Unifap, o processo seletivo diferenciado não se tornou uma política pública perene. Com mais de uma década da publicação da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), às ações afirmativas e, sobretudo, as reservas de vagas e os processos seletivos diferenciados continuam sendo ações de difícil compreensão e concretização.

Com frequência, a sociedade amapaense quando se remete aos povos indígenas, localiza-os pontualmente em duas regiões distantes da capital, em Oiapoque e Pedra Branca do Amapari. Contudo, é para a capital que confluem muitos indígenas quando buscam o efetivo atendimento

---

<sup>41</sup> O Campus Binacional de Oiapoque tinha em 2017 um total de 8 cursos de graduação. Com exceção do CLII, esse primeiro processo seletivo diferenciado realizado pela Unifap para indígenas e quilombolas aplicou-se especificamente aos outros 7 cursos.

<sup>42</sup> Nestes últimos anos a gestão da universidade vem permitindo a desidratação de “certos” cursos de graduação na Unifap.



especializado de saúde, educação, jurídico, institucional, entre outros. Macapá é o destino principal, mas não somente, de indígenas das Terras Indígenas da região do Parque do Tumucumaque, com o objetivo de finalizar a Educação Básica, sobretudo o Ensino Médio<sup>43</sup>. No pendular movimento da migração, acabam por residir e viver precariamente por meses e anos na cidade de Macapá, distantes de suas famílias e comunidades, assim, impossibilitados de um retorno fácil, aguardam alguma vaga esporádica em voos fretados por órgãos de assistência aos povos indígenas do Parque e, ao não conseguir, vão permanecendo.

A rede de circulação de saberes dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará é extensa, complexa e de difícil apreensão. Não exige apenas que a Universidade esteja atenta aos contínuos movimentos e tessituras construídos e ressignificados, mas que compreenda a constante atualização de seu papel nesse cenário de redes. Quando se criou o Grupo de Trabalho para construir uma proposta de curso superior na Unifap, destinado à formação de professores indígenas do Amapá e Norte do Pará, a experiência dos povos com o ensino superior era diminuta ou praticamente inexistente. No início dos anos 2000, cursar graduação na única universidade federal existente no Estado do Amapá constituía-se em uma perspectiva distante da realidade dos indígenas.

Duas décadas passadas, essa mesma universidade vem graduando Calbi Amazonas, Viseni Wajãpi, Erika Wane, assim como os descendentes de Maria Mosiana, Maria Ana, Paulo Orlando, Moisés Iaparrá e tantos outros. Os alunos do CLII, professores indígenas em suas comunidades ou não, envolvem-se em projetos de extensão como o “Fala Parente!”<sup>44</sup>, onde promovem ciclos de palestras, mesas-redondas e debates sobre temas múltiplos, organizado, apresentado e debatido pelos discentes indígenas e seus convidados. O objetivo do “Fala Parente” é propiciar um espaço de interação dos povos indígenas da região entre si e com parentes de outros locais, geralmente lideranças regionais ou nacionais, sábios ou acadêmicos que discutem temas de interesse comum. Essa atividade tem sido muito exitosa em todas as suas realizações, reunindo também muitos não indígenas interessados em ouvir, aprender e trocar conhecimentos.

---

<sup>43</sup> A demanda de educação básica para os povos indígenas do Parque do Tumucumaque e Paru d’Este não é suprida pelo governo do Estado do Amapá. Esse tema é complexo e carece de uma relevante análise para que se possa visibilizar os motivos e dificuldades envolvidas.

<sup>44</sup> O Projeto de Extensão Fala Parente! foi criado em 2017 e, desde então, têm aberto vários espaços e canais para a visibilidade do protagonismo e das pautas indígenas.



Em 2020, em plena pandemia causada pelo novo coronavírus, o Fala Parente!, executado pelo grupo PET-Indígena/UNIFAP, foi responsável por ecoar e visibilizar a voz de uma centena de indígenas do Amapá e Norte do Pará ao publicar no Facebook, diariamente, os relatos desses indígenas sobre a chegada da covid-19 em suas comunidades e os impactos causados pela doença em suas vidas, de suas famílias e de seus povos, cujos relatos se transformaram em importantes registros da pandemia entre povos indígenas, reunidos no livro “Fala Parente”<sup>45</sup> (Barros, 2021). No momento, o “Fala Parente” está desenvolvendo a ação “Fala Parente! Memórias de uma língua que não pôde ser falada”, coletando relatos voluntários de indígenas do Brasil inteiro sobre as situações de preconceito a que suas línguas são submetidas, com o objetivo de identificar e visibilizar as distintas formas como elas foram e estão sendo silenciadas e as resistências e persistências destas e de seus falantes, mesmo em contexto adverso, o que também está relacionado com os processos de retomadas e ressurgência das línguas originárias brasileiras.

Outra experiência exitosa do CLII é o projeto de extensão “Diálogos Indigenistas”, direcionado às questões indígenas e possibilitando a interação entre indígenas e indigenistas, o que permite discutir as temáticas atinentes aos aspectos internos e externos às comunidades, recebendo, inclusive, pesquisadores reconhecidos pela literatura regional e que escreveram livros, teses, dissertações e estudos diversos sobre os povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Ao lado dessas atividades, a preocupação com a formação de professores-pesquisadores é uma constante, isso porque a realidade dos professores indígenas impõe que estes sejam produtores dos materiais que serão utilizados nas escolas indígenas. Para tanto, eles precisam ter autonomia para desenvolverem seus próprios estudos, dominarem metodologias e equipamentos de pesquisa. Nos últimos anos os projetos de pesquisa e extensão têm ampliado as atividades de formação desse professor-pesquisador, tanto na Universidade quanto nas aldeias:

Formar pesquisadores vai além de ensinar a utilizar ferramentas, equipamentos e tecnologias, trata-se de possibilitar que estes reflitam e atuem sobre sua própria realidade, tornando-se sujeitos autônomos e críticos. A ideia era que os indígenas não fossem somente *informantes* ou *tradutores*, mas que, de fato, meu trabalho pudesse contribuir para a formação deles enquanto pesquisadores (Barros, 2016:188).

---

<sup>45</sup> O livro pode ser acessado livremente no endereço: <https://www2.Unifap.br/editora/files/2021/06/fala-parente.pdf>





Nos cursos de graduação os acadêmicos têm a oportunidade de ingressar em inúmeras atividades, como projetos de pesquisa e iniciação científica, projetos de extensão e a participarem, com bolsa, da Ação Saberes Indígenas na Escola (SIE), do Programa de Educação Tutorial (Pet) – Conexão de Saberes, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e da Residência Pedagógica. Embora as atividades realizadas permitam aos acadêmicos indígenas ampliar os espaços de discussão, ação e reflexão, bem como proporcionar a estes uma formação mais ampla, ainda precisamos empreender esforços no sentido de dirimir as desigualdades apontadas por Paulo Tukano. Precisamos avançar em relação ao respeito e a valorização do conhecimento indígena e isso também, acreditamos, acontecerá em decorrência da própria formação dos indígenas, os quais galgarão espaços na Universidade que hoje ainda estão limitados aos ditos conhecimentos não indígenas.

### **Considerações finais**

Quando a impositiva escola atravessou as vidas de Maria Mosiana, Maria Ana e Calbi Amazonas, a incipiente instituição era desconhecida, evocava mais medo do que curiosidade, não despertava interesse para além de se aprender objetivamente a falar o português, ler e escrever. Os professores não indígenas inseridos nas aldeias seguiam os pressupostos do Estado brasileiro, como civilizar e integrar os nativos, sem questionamentos, aliás, esse era o contexto imposto pelas políticas indigenistas. Frequentar a escola e aprender o português causou a ilusória impressão de que o povo poderia se fortalecer, dominando a comunicação e a linguagem com o outro. No cenário histórico brasileiro, a escola entre os povos indígenas foi perversa e responsável pelo arrefecimento das línguas nas comunidades, como no caso do kheuol entre o povo Karipuna de Oiapoque, mas não somente, uma vez que a língua não se restringe a carregar palavras, mas conhecimentos e saberes ancestrais.

Hoje, a Educação Escolar Indígena na aldeia impõe à Universidade outros percursos epistêmicos e pedagógicos, portanto, as Licenciaturas Indígenas adquirem papel importante nas comunidades. Perspectivando os regimes de historicidade, a escola do passado não é – e não deveria ser – a mesma do presente. A escola indígena na contemporaneidade tem a principal função de ser um instrumento de (trans)formação para a luta, a vigilância e a manutenção dos



direitos autóctones. Se os indígenas estão “amansando” a Universidade, como destacou o professor indígena Almiros Terena quando esteve, em 2017, no Oiapoque, esse processo na Universidade Federal do Amapá tem na Licenciatura Intercultural Indígena uma grande referência, embora apresente contradições sobre as quais não objetivamos aqui discorrer. Para os próximos anos será necessário (re)pensar a atuação da Universidade entre os povos indígenas, em uma clara inversão de papéis que, esperamos, demonstre que conseguimos romper com a relação histórica e assimétrica estabelecida hoje em relação aos povos indígenas e seus conhecimentos.

A implementação da Resolução sobre a política de ações afirmativas em 2022 não tem assegurado de forma eficaz a inclusão específica e diferenciada dos povos indígenas na Unifap. Desde sua aprovação no final de 2022 e até o presente momento de escrita deste artigo, a Unifap não realizou um processo seletivo diferenciado abrangendo toda a instituição; timidamente, apenas se viabilizou o acesso por meio das cotas. Nesse aspecto, apesar de não ser explicitamente articulado, é inequívoco que o fenômeno do racismo institucional exerce uma influência latente na inércia desse processo, impedindo avanços em direção a uma universidade genuinamente inclusiva. Essa obstrução se manifesta, em parte, por meio de estratégias retóricas jurídicas que perpetuam estruturas discriminatórias. Apesar dos entraves, a resiliência histórica da resistência dos povos indígenas emerge como uma força capaz de transcender mais um capítulo no processo de civilização, visando a afirmação e o fortalecimento das epistemologias ancestrais.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. S. de et al. 2019. “No tempo do SPI”: proteção e indianidade entre os povos indígenas de Oiapoque. *Tellus*, 19(38), 79–102. In: <https://doi.org/10.20435/tellus.v19i38.553> (acessado em 22 de junho de 2023).

ALMEIDA, Carina S. de. 2015. *Tempo, memória e narrativa kaingang no oeste catarinense: a tradição kaingang e a proteção tutelar no contexto da transformação da paisagem na Terra Indígena Xapecó*. Tese de doutorado em História, Universidade Federal de Santa Catarina. In: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135780> (acessado em 15 de maio de 2024).

ALMEIDA, Carina S. de. 2022. “No tempo do SPI: o indigenismo e a escola entre os povos indígenas do Oiapoque”. *Revista Espaço Acadêmico*, 22(235), 11-24. In:



<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/61449> (acessado em 20 de dezembro de 2023).

ALMEIDA, Carina S. de; BARROS, Elissandra. 2018. “Caminhos do saber Arukwayene nas águas da história: a emergência da historicidade Palikur em narrativas de memória.” *PRACS*, Macapá, 11(1):39-50. In: [https://www.academia.edu/43026027/Caminhos\\_do\\_saber\\_Arukwayene\\_nas\\_%C3%A1guas\\_da\\_hist%C3%B3ria\\_a\\_emerg%C3%Aancia\\_da\\_historicidade\\_Palikur\\_em\\_narrativas\\_de\\_m%C3%B3ria](https://www.academia.edu/43026027/Caminhos_do_saber_Arukwayene_nas_%C3%A1guas_da_hist%C3%B3ria_a_emerg%C3%Aancia_da_historicidade_Palikur_em_narrativas_de_m%C3%B3ria) (acessado em 16 de novembro de 2022).

AMAPÁ. 2020. *Constituição do Estado do Amapá*. Texto promulgado em 20 de dezembro de 1991, atualizado até a Emenda Constitucional n. 0062, de 30 de abril de 2020. Macapá, Amapá. In: [http://www.al.ap.gov.br/constituicao\\_estadual\\_amapa.pdf](http://www.al.ap.gov.br/constituicao_estadual_amapa.pdf) (acessado em 16 de novembro de 2022).

ARNAUD, Expedito. 1968. “Referências sobre o sistema de parentesco dos índios Palikúr”. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, 36:1-24 In: <https://repositorio.museu-goeldi.br/bitstream/mgoeldi/705/1/B%20MPEG%20Ant%20n36%201968%20ARNAUD.pdf> (acessado em 16 de novembro de 2022).

ARNAUD, Expedito. 1969. “Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira”. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, 40:1-22. In: <https://repositorio.museu-goeldi.br/bitstream/mgoeldi/945/1/B%20MPEG%20Ant%20n40%201969%20ARNAUD%20ri.PDF> (acessado em 16 de novembro de 2022).

ARNAUD, Expedito. 1984. “Os índios Palikur do rio Urucaú. Tradição tribal e protestantismo”. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, 39:1-80. In: <https://repositorio.museu-goeldi.br/bitstream/mgoeldi/908/1/P%20Avul%20n39%201984%20ARNAUD.pdf> (acessado em 16 de novembro de 2022).

ASSIS, Eneida. 1981. *Escola indígena, uma “frente ideológica”?* In: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-250.PDF> (acessado em 16 de novembro de 2022).

BARRETO, João Paulo. 2018. *Relatório do I Chamado Internacional dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará*. Macapá: APOIANP/UNIFAP.

BARROS, Elissandra (Org). 2021. *Fala Parente! A covid-19 chegou entre nós*. Macapá: Ed.Unifap. In: <https://www2.unifap.br/editora/files/2021/06/fala-parente.pdf> (acessado em 16 de novembro de 2022).

BARROS, Elissandra. 2016. *A Língua Parikwaki (Palikur, Arawak): situação sociolinguística, fonética e fonologia*. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. In:



<https://poslinguistica.letras.ufrj.br/images/Linguistica/3-Doutorado/teses/2016/SilvaEB-min.pdf> (acessado em 16 de novembro de 2022).

BRASIL. 1910. *Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910*. Crêa o Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e aprova o respectivo regulamento. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-republicacao-109749-pe.html> (acesso em 30 de março de 2013).

BRASIL. 1936. *Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936*. Aprova, em carater provisório, o Regulamento do Serviço de Protecção aos Índios. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html> (acessado em 30 de março de 2013).

BRASIL. 1942. *Decreto nº 10.652, de 16 de outubro de 1942*. Aprova o Regimento do Serviço de Protecção aos Índios. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-10652-16-outubro-1942-464627-publicacaooriginal-1-pe.html> (acessado em 30 de março de 2013).

BRASIL. 1967. *Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967*. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5371-5-dezembro-1967-359060-retificacao-32030-pl.html> (acessado em 30 de março de 2013).

BRASIL. 2009. *Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena*. In: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes\\_coneei.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf) (acessado em 16 de novembro de 2022).

BURKE, Peter. 2004. *Testemunha ocular*. Bauru, SP: EDUSC.

CAPIBERIBE, Artionka. 2007. *Batismo de fogo*. Os Palikur e o Cristianismo. São Paulo: Fapesp; Nuti; Annablume.

CAPIBERIBE, Artionka. 2009. *Nas duas margens do rio: alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guiana Francesa*. Tese de doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=134500](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=134500) (acessado em 10 de maio de 2018).

CAPIBERIBE, Artionka. 2001. *Os Palikur e o Cristianismo*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas. In: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/223036> (acessado em 10 de maio de 2018).

GALLOIS, Dominique T.; GRUPIONI, Luiz D.. 1999. "O índio na Missão Novas Tribos." In: WRIGTH, Robin M.. *Transformando os deuses*. Campinas: Editora da Unicamp, p.77-129.



GALLOIS, Dominique. 2011. *Terra Indígena Wajãpi: da demarcação às experiências de gestão territorial*. São Paulo: IEPÉ.

GALLOIS, Dominique T.; GRUPIONI, Denise F.. 2003. *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, IEPÉ.

GUMBRECHT, Hans U.. *Depois de 1945. Latência como origem do presente*. São Paulo: Ed.Unesp, 2014.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MALCHER, João M. G. et al. 1953. *Relatório do SPI 1953*. In: <http://etnolinguistica.org/biblio:malcher-1953-spi> (acessado em 13 de junho de 2020).

MIRANDA, Margarida. 2009. *Código Pedagógico dos Jesuítas*. Lisboa: Esfera do Caos Editores.

MONTERO, Paula (Org.). 2006. *Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural*. São Paulo: Editora Globo.

NIMUENDAJÚ, Curt. 1926. *Die Palikur-Indianer und ihre Nachbarn*. In: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:nimuendaju-1926-palikul> (acessado em dezembro de 2015).

NUNES, Erika W.. 2018. *Memórias mun uaçá sobre a “proteção tutelar” entre os Galibi*. Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Amapá, Oiapoque. In: [https://www2.Unifap.br/indigena/files/2021/04/2012\\_Erika-Wane-Nunes\\_MEM%c3%93RIAS-MUN-UA%c3%87%c3%81-SOBRE-A-%e2%80%9cPROTE%c3%87%c3%83O-TUTELAR%e2%80%9d-ENTRE-OS-GALIBI.pdf](https://www2.Unifap.br/indigena/files/2021/04/2012_Erika-Wane-Nunes_MEM%c3%93RIAS-MUN-UA%c3%87%c3%81-SOBRE-A-%e2%80%9cPROTE%c3%87%c3%83O-TUTELAR%e2%80%9d-ENTRE-OS-GALIBI.pdf) (acessado em 16 de novembro de 2022).

RESOLUÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, n.02, 2022. Institui o Processo Seletivo Unificado (PSU), no âmbito do Campus Binacional da Universidade Federal do Amapá. In: [https://sigrh.Unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigrh.Unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf) (acessado em 30 de dezembro de 2022).

RESOLUÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, n.25, 2019. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/PPC-CLII. In [https://sigrh.Unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigrh.Unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf) (acessado em 30 de dezembro de 2022).

RESOLUÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, n.21, 2022. Institui a Política de Ações Afirmativas (PAAf) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). In:



[https://sigrh.Unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigrh.Unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf) (acessado em 30 de dezembro de 2022).

RONDON, Marechal C.. 1953. *Índios do Brasil das cabeceiras do rio Xingu, dos rios Araguaia e Oiapoque*. In: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559114> (acessado em 16 de novembro de 2022).

SILVA, Meire A.. 2020. *Galibi Marworno, Palikur, Galibi Kaliña e Karipuna: demarcando territórios e territorializações – Oiapoque/AP – Amazônia*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. In: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias\\_sociais/5398.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias_sociais/5398.pdf) (acessado em 16 de novembro de 2022).

SOUSA, Calbi A.. 2020. *Gavião real voltou ao ninho: memórias de vida e trajetória escolar de um waiãpi*. Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Amapá, Oiapoque. In: [https://www2.Unifap.br/indigena/files/2021/04/2007\\_Calbi-Wajapi\\_GAVIAO\\_REI\\_VOLTOU\\_AO\\_NINHO.pdf](https://www2.Unifap.br/indigena/files/2021/04/2007_Calbi-Wajapi_GAVIAO_REI_VOLTOU_AO_NINHO.pdf) (acessado em 16 de novembro de 2022).

TASSINARI, Antonella Maria I.. 2001. “Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá.” In: SILVA, A.L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, História e Educação*. 2 ed. São Paulo: Global, p.157-195.

TOMMASI, Breno. *Entusiastas do desenvolvimento. A Fundação Nacional do Índio e o projeto modernização da ditadura (1969-1974)*. São Leopoldo, Appris, 2021.

WAJÃPI, Viseni. 2019. *Memórias sobre a atuação da Funai entre o povo Wajãpi*. Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Amapá, Oiapoque. In: [https://www2.Unifap.br/indigena/files/2021/04/2012\\_Viseni-Wajapi\\_MEMORIAS-SOBRE-A-ATUA%c3%87%c3%83O-DA-FUNAI-ENTRE-O-POVO-WAJ%c3%83PI.pdf](https://www2.Unifap.br/indigena/files/2021/04/2012_Viseni-Wajapi_MEMORIAS-SOBRE-A-ATUA%c3%87%c3%83O-DA-FUNAI-ENTRE-O-POVO-WAJ%c3%83PI.pdf) (acessado em 16 de novembro de 2022).