

**Formação de professores no amapá e norte do Pará, Brasil:**

vivências em uma licenciatura intercultural indígena

Teacher training in amapá and north of Pará, Brazil: experiences  
in an indigenous intercultural graduationCecília Maria Chaves Brito Bastos<sup>1</sup>Giovani José da Silva<sup>2</sup>**Resumo**

A formação de professores indígenas, realizada pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena, integra um rol de projetos em execução no Brasil, frutos da luta de movimentos indígenas e instituições colaboradoras, ocorrendo desde 2007 na Universidade Federal do Amapá (Unifap). Assim, o artigo apresenta e problematiza aspectos da constituição de uma licenciatura e das vivências de professores formadores no processo de profissionalização de docentes indígenas para a Educação Básica, como estratégia adotada pelos povos indígenas da região para (re)interpretar e (res)significar a Educação Escolar. Na pesquisa, as vivências de formadores com indígenas foram articuladas aos conceitos de interculturalidade e pedagogias decoloniais, aos dispositivos legais educacionais, à literatura acerca dos povos indígenas no Amapá e Norte do Pará e a documentos oficiais. Os resultados da pesquisa apontam que os caminhos trilhados pelos povos indígenas, na formação docente de qualidade como estratégia de re-existências das etnias do Amapá e Norte do Pará na atualidade, agregam-se às experiências e aos desafios de ações pautadas por pedagogias interculturais/ decoloniais. Como conclusão, registra-se que os diálogos e as tensões vivenciados na construção do curso e na profissionalização de docentes a serem protagonistas das escolas indígenas, estiveram inseridos em um processo moldado, também, pela política educacional brasileira.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Formação de professores. Povos indígenas. Pedagogia intercultural/ decolonial.

**Abstract**

The training of indigenous teachers, carried out by the Indigenous Intercultural Licensure Course, is part of a list of projects being carried out in Brazil, the result of the struggle of indigenous movements and collaborating

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Amapá. E-mail: cc.bastos@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutor em História. Pós-Doutor em Antropologia. Pós-Doutor em História. Universidade Federal do Amapá. E-mail: giovanijsilva@hotmail.com

institutions, taking place since 2007 at the Federal University of Amapá (Unifap). Thus, the article presents and problematizes aspects of the formation of a degree and the experiences of teacher educators in the process of professionalization of indigenous teachers for Basic Education, as a strategy adopted by the indigenous peoples of the region to (re) interpret and (res) mean the Schooling. In the research, the experiences of trainers with indigenous people were linked to the concepts of interculturality and decolonial pedagogies, to legal educational provisions, to literature about indigenous peoples in Amapá and Northern Pará and to official documents. The results of the research show that the paths taken by indigenous peoples, in quality teacher training as a strategy for the re-existence of the ethnic groups of Amapá and Northern Pará today, are added to the experiences and challenges of actions guided by intercultural pedagogies / decolonial. As a conclusion, it is registered that the dialogues and tensions experienced in the construction of the course and in the professionalization of teachers to be protagonists of indigenous schools, were inserted in a process shaped, also, by the Brazilian educational policy.

**Key words:** Basic Education Teacher training. Indigenous people. Intercultural/ decolonial pedagogy.

### Introdução

No início do século XXI, os povos indígenas do Amapá e do Norte do Pará começaram a discutir, mais acentuadamente, a necessidade de uma Educação Escolar a ser protagonizada e agenciada por professores indígenas (REPETTO, 2008). Tais discussões, encaminhadas pelas organizações dos povos da região, foram impulsionadas pelas alterações na legislação educacional, em conformidade com a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). As modificações na legislação, entre outros aspectos, previam uma formação intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/ multilíngue e comunitária para professores indígenas atuarem na Educação Básica.

Diante dessa perspectiva, esses povos e suas organizações investiram na construção de uma Licenciatura Intercultural para formação de professores indígenas, inspirados pelos projetos de licenciaturas em execução no Brasil naquele momento. Desde 2001<sup>3</sup>, projetos e programas específicos de

---

<sup>3</sup> Em 2000, a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) concluiu a proposta do primeiro curso em nível superior voltado para indígenas. No ano seguinte, iniciou a execução do projeto, com uma turma de 186 estudantes indígenas, provenientes de 11 Estados da Federação, com 36 etnias e 26 línguas indígenas (MEDEIROS; GITAHY, 2008).

formação de professores indígenas, em nível superior, vinham sendo colocados em prática em vários Estados brasileiros, apoiados por organizações indígenas, organizações não indígenas e universidades (CAJUEIRO, 2007). Assim, a proposta do curso surgiu e se desenvolveu em um contexto de crescente organização sociopolítica dos povos indígenas localizados no Amapá e Norte do Pará.

Historicamente, os grupos dessas duas regiões mantêm intensas relações de proximidade geográfica e cultural, além de várias redes de contatos, acumulando uma longa trajetória de intercâmbios, conflitos e alianças (VIDAL, 2009). No Amapá existem duas grandes áreas indígenas: uma no município de Oiapoque, onde habitam Galibi do Oiapoque ou Galibi Kali'ña, Karipuna, Galibi Marworno e Palikur (nas Terras Indígenas Galibi, Uaçá e Juminã) e ao Noroeste do Estado, onde vivem os Wajãpi (na Terra Indígena Wajãpi). No norte do Pará estão os povos Aparai, Wayana, Tiriyo e Kaxuyana, localizados nas Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru d'Leste e região do médio e alto rio Trombetas (GALLOIS; GRUPIONI, 2009).

As relações entre esses povos foram fundamentais para a definição da proposta de um curso de licenciatura intercultural, considerando-se as especificidades da formação de professores indígenas. Em 2002, as organizações indígenas do Amapá e Norte do Pará (Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque-Apio, Associação Indígena Galibi Marworno-AGM), Associação dos Povos Indígenas do Tumucumaque-Apitu, Associação dos Povos Indígenas Wajãpi Triângulo Amapari-Apiwata e Conselho da Aldeias Wajãpi-Apina) começaram a colocar em prática o desafio de qualificar indígenas como professores para conduzirem os processos educativos formais em suas próprias aldeias. (SILVA, 2009)

Sabe-se que a partir do final do século XX, a Educação Escolar no Brasil passou cada vez mais a ser (res)significada e compreendida como locus de negociação entre culturas distintas e de (re)afirmação de identidades étnicas indígenas (JOSÉ DA SILVA; SOUZA, 2003). Assim, a Educação tem fortalecido a relação entre os grupos indígenas e se tornado lugar privilegiado de re-existências/ resistências e de insurgências, além de verdadeira “fronteira”

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 653-678, 2021*

intercultural (TASSINARI, 2001). No despontar do século XXI, as lutas em torno da formação de professores indígenas em cursos de licenciatura constituíram-se, portanto, em mecanismos para aprofundar experiências e intercambiar conhecimentos entre os povos do Amapá e Norte do Pará, contribuindo na afirmação das identidades indígenas da Amazônia brasileira.

Assim, o presente artigo objetiva apresentar e problematizar a experiência de formação de docentes indígenas, a partir da proposta da Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade Federal do Amapá (Unifap), e por algumas vivências de professores formadores do curso de História dessa instituição, entre 2007 e 2015. Na pesquisa, as experiências de professores formadores foram articuladas, teórica e metodologicamente, às leituras sobre histórias e culturas dos povos indígenas no Amapá e Norte do Pará, dispositivos legais da política educacional brasileira e concepções de interculturalidade crítica e decolonialidade, além de documentos oficiais do próprio curso. As fontes utilizadas foram localizadas na Unifap, no *site* da Universidade e no Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado de Educação do Amapá (NEI / SEED).

### **O início da caminhada**

A organização dos direitos indígenas, expressa pela Constituição de 1988 e demais dispositivos legais da política educacional, direcionou a participação das lideranças indígenas em encontros, reuniões, fóruns e seminários em níveis nacional, regional e local (GRUPIONI, 2004). Nesses eventos, as comunidades indígenas reclamavam acerca dos tímidos avanços na implementação dos direitos constitucionais, apesar da “luta dos próprios indígenas que adquiriram significativa visibilidade no cenário nacional e internacional no âmbito político, criando organizações indígenas e ocupando de forma crescente espaços significativos nas esferas de administração local, regional e nacional” (BROSTOLIN; CRUZ, 2010, p. 36). Localmente, as agências e os protagonismos dos povos do Amapá e do Norte do Pará foram importantes para assumirem o controle do projeto de formação de professores, por meio de ensino específico e diferenciado.

Desse modo, a primeira atitude das organizações indígenas foi expressar críticas aos modelos de educação escolar existentes nas áreas indígenas até então, listando sete questões importantes para consolidar o debate a respeito da necessidade da formação de professores indígenas para a Educação Básica:

(1) dificuldade para prosseguir os estudos quando do término do Ensino Médio no que se refere ao deslocamento e ainda a falta de apoio para manutenção na cidade; (2) as questões educacionais são reivindicações das próprias comunidades indígenas; (3) necessidade de haver discussões para que se possa dar encaminhamento às questões; (4) os participantes (lideranças) indígenas se deslocam de longe para poder discutir a questão e que essas questões constituem uma luta grande dos povos indígenas; (5) as lideranças indígenas estão nessa luta há tempo, tendo participado de decisões importantes para a criação, como, por exemplo, do Núcleo de Educação Indígena – NEI/ SEED-AP, do Ensino Médio em áreas indígenas e ainda do projeto específico de formação em magistério indígena como o Turé; (6) já está sendo pleiteada a criação do Núcleo na UNIFAP responsável pelas ações de Educação Superior dos povos indígenas e ainda as vagas destinadas aos índios para cursar uma educação superior; e (7) demanda crescente de professores indígenas em serviço para formação média superior. (BRASIL, 2005, p. 11)

Entre as décadas de 1980 e 1990 haviam ocorrido algumas experiências de formação de professores indígenas com habilitação para as séries iniciais da Educação Básica (antigas 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries): em 1986, Curso Supletivo para formar professores Karipuna e Galibi-Marworno; de 1990 a 1994, Magistério Indígena em regime modular para 14 professores(as) do Oiapoque, promovido pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e reconhecido pelo MEC, já na perspectiva de uma educação escolar indígena específica, bilíngue e intercultural (SILVA, 2011) e Programa oferecido pela Universidade de São Paulo, iniciado em 1992, para indígenas Wajãpi em nível médio (KAHN, 1994). No Oiapoque, conforme o Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Escolar Indígena (PPPEEI), as iniciativas não tiveram continuidade ou se tratou de eventos esporádicos, sem que se tivesse garantido uma formação voltada para atender às necessidades e problemas dos povos e comunidades locais. (BRASIL, 2005)

As iniciativas, portanto, ainda eram tímidas diante de uma demanda crescente por educação escolar nas aldeias. Isso, apesar de as lideranças indígenas terem participado da criação do NEI/ SEED-AP, conforme resolução

068 de 2002, do Conselho de Educação Estadual do Amapá (CEE-AP), e, em 2002, do projeto específico de formação em magistério indígena Turé para Ensino Médio em áreas indígenas. Nas escolas indígenas funcionava regularmente apenas o ensino de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries (atualmente 1.<sup>o</sup> ao 5.<sup>o</sup> ano), com a maioria de professores não indígenas e um sistema escolar que funcionava no ritmo de escolas rurais, em precárias condições de ensino-aprendizagem e materiais didáticos fora da realidade das comunidades, ou seja, uma educação para colonizar as identidades indígenas. (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010)

As lideranças dos povos do Amapá e do Norte do Pará criticavam o fato de que os professores não indígenas recebiam formação aligeirada e superficial, organizada pela SEED/ AP e por instituições de apoio aos povos indígenas, como o Cimi (SILVA, 2009). Tais professores, mesmo com formação em magistério ou em nível superior, não possuíam conhecimentos sobre os povos indígenas da região, suas línguas e tradições. Essa realidade evidenciava as enormes distorções no processo de Educação Escolar nas aldeias, impedindo a concretização de uma educação efetivamente intercultural e crítica, além de emancipatória e libertadora.

Nesse contexto, a situação dos anos finais do Ensino Fundamental (então 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries) e do Ensino Médio era anunciada pelos indígenas como a mais problemática. Os estudantes que concluíam as primeiras quatro séries eram obrigados a cursar os anos finais e o Ensino Médio na cidade de Oiapoque ou outra. Dessa forma, as organizações indígenas decidiram implantar o Sistema Operacional Modular de Ensino (SOME)<sup>4</sup>, entre 2002 e 2003, com a finalidade de atenuar a ausência de professores nessas modalidades de ensino. Todavia, a estrutura do SOME também evidenciava uma série de problemas: a presença e a rotatividade de professores não indígenas, conteúdo fora da realidade dos povos do Oiapoque, critérios de

---

<sup>4</sup> Esse sistema, até 2009, atendeu às escolas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries e de Ensino Médio. A partir de 2010, como não havia professores indígenas com a formação exigida, o NEI/ SEED-AP substituiu o SOME pelo Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena (SOMEI) para atender à demanda reprimida, principalmente nas aldeias do município de Oiapoque (Informativo sobre a Educação Escolar Indígena, NEI/ SEED-AP, AMAPÁ, 2010. Mimeografado).

avaliação e aprovação estabelecidos unilateralmente pela SEED-AP, choque interétnico entre professores não indígenas e alunos indígenas, provocado, sobretudo, pelas barreiras linguísticas e socioculturais.

Para as organizações indígenas o modelo de escola nas aldeias e/ ou a ausência de escolas para todos os níveis de ensino impediam os avanços apregoados pela legislação educacional, que vinham sendo formalizados a partir de 1988. O problema estava no modelo de escola implantado nas aldeias indígenas, que seguia os mesmos padrões das demais escolas, com um processo educativo moldado pela política educacional brasileira, centrado exclusivamente em conhecimentos científicos alheios à realidade indígena e com professores não indígenas. Para Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 148), indígena Baniwa, no mais, “são escolas implantadas a ‘toque de caixa’ por pressão dos índios, sem nenhuma reflexão sobre seu papel social na vida presente e futura das comunidades beneficiárias”.

Havia a necessidade de inclusão de conteúdos curriculares propriamente indígenas e modos próprios de comunicação com os estudantes, ou seja, o direito dos povos indígenas a uma educação que atendesse às necessidades e projetos de futuro próprios (BRASIL, 1998). As lideranças indígenas, por sua vez, tinham firme convicção de que a formação específica dos professores indígenas, por meio da Licenciatura Intercultural, poderia ser um caminho efetivo para consolidar uma educação diferenciada em todos os sentidos, desestimulando a implantação de escolas indígenas que “sofrem tendência de reproduzir os processos político-pedagógicos excludentes e discriminatórios das escolas não indígenas, para superação e descolamento cognitivo e cultural de cinco séculos de práticas coloniais autoritárias, racistas, etnocêntricas e tutelares.” (BANIWA, 2013, p. 8-9)

A ausência ou a precariedade de formação específica dos profissionais indígenas no magistério superior, também, constituía um dos maiores obstáculos para a regulamentação do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/ 1996), que indicava a obrigatoriedade de se atentar quanto “às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Todas essas críticas ao modelo de educação escolar no Amapá e Norte do Pará deixavam claro que a questão não era mais

discutir se os indígenas deveriam ou não frequentar escolas, mas, sim, que escolas deveriam frequentar. As críticas, ainda, apontavam para a formação universitária dos professores indígenas como uma saída.

Dessa forma, reuniões de articulação envolveram instituições e organizações indígenas e não indígenas. Nessas reuniões, a Unifap teve um papel importante nas articulações que levaram ao início da formulação da proposta do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, inicialmente por meio de professores de Letras, Enfermagem e Artes. A Unifap formalizou um Grupo de Trabalho (GT) Interinstitucional (Portaria n.º 859/ 2003), composto por representantes (titulares e suplentes) das seguintes entidades: Universidade, NEI-SEED/ AP, Fundação Nacional do Índio (Funai)-Brasília, Funai-Oiapoque, Funai-Macapá, AGM, Apio, Apina, Apiwata, Apitu, Centro de Cultura Wayana-Apalai, Instituto de Pesquisa e Formação (Iepé), CEE-AP, Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), Divisão de Ensino Médio (DIEM/ SEED/ AP), Câmara de Vereadores de Oiapoque e Fundação Nacional de Saúde (Funasa).

Conforme Relatório Final do Grupo de Trabalho (Processo 23125.002.028/2006-74), encaminhado à Câmara de Ensino do Conselho Universitário (Consu/ Unifap), o GT interinstitucional cumpriu uma agenda de cinco reuniões, realizadas nas dependências da Universidade, para discutir e propor medidas a fim de garantir o acesso e a permanência de indígenas no Ensino Superior. Nos encontros interinstitucionais, ocorridos em 2002, as lideranças indígenas debateram amplamente a questão da legislação educacional, dos currículos e, principalmente, da formação de professores indígenas em cursos específicos para atender às escolas das comunidades do Amapá e do Norte do Pará.

Em reuniões do GT, no ano seguinte, os professores com formação em nível médio (Magistério) e as organizações indígenas reivindicaram a realização do Magistério Superior Indígena, do Ensino Superior Indígena em cursos específicos e a implantação do sistema de cotas para indígenas na

universidade<sup>5</sup>. Em 2004, as reuniões de articulações em prol da Educação Superior Indígena foram organizadas em Macapá, em Oiapoque e em algumas aldeias das Terras Indígenas do Amapá, momento em que foram definidas dez metas para assegurar a implementação de uma política de acesso e permanência de indígenas à Universidade:

- (1) Levantar as demandas de formação superior (cursos e vagas e etc.);
- (2) elaborar uma proposta do curso específico para tramitar na UNIFAP;
- (3) buscar forma de captar recursos;
- (4) definir e implementar a capacitação e formação dos professores formadores;
- (5) propor à Pró-Reitoria de Graduação a criação do Núcleo ligado diretamente a esta Pró-Reitoria;
- (6) formulação de projetos político-pedagógicos;
- (7) fazer circular sistematicamente as informações das discussões do GT nas diferentes instituições parceiras;
- (8) definir um espaço físico para funcionar o GT de forma permanente;
- (9) encaminhar solicitações de cotas (ou sistema de vagas especiais); e
- (10) solicitar a criação de um fundo de apoio para a formação continuada do ensino fundamental, médio e superior para o Governo do Estado. (BRASIL, 2005, p. 12)

As informações levantadas, a partir das metas traçadas, demonstravam a existência de uma demanda crescente por docentes com formação superior, prevista pela Resolução 03/ 1999, que trata da formação de professores indígenas no Brasil. De acordo com as instituições e organizações envolvidas na construção da Licenciatura Intercultural, havia demanda por professores indígenas em todas as aldeias. A ausência de recursos humanos indígenas impedia a escolarização específica e diferenciada nas comunidades e o não atendimento da Política Nacional de Educação (PNE/ 2001), que determinava a aplicação dos princípios de multietnicidade, pluralidade e diversidade, educação e conhecimentos indígenas, autodeterminação, comunidade educativa indígena, educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Em 2005, as metas “(2) elaborar uma proposta do curso específico para tramitar na UNIFAP”, “(4) definir e implementar a capacitação e formação dos professores formadores” e “(6) formulação de projetos político-pedagógicos” foram colocadas em prática, de modo a priorizar a formação de professores indígenas e de seu acesso ao Ensino Superior, por meio de curso específico de

---

<sup>5</sup> Essas reivindicações já haviam sido formalizadas nos documentos anexos ao Memorando n.º 515/STE/SEAS/AER/AERMCP, de 14 de outubro de 2002, enviado à Funai, em Brasília.

licenciatura. Para as lideranças a proposta da Licenciatura Escolar Indígena, formalizada pelo GT interinstitucional, representou uma resposta às demandas por formação de professores indígenas para atuação nas aldeias, em consonância com os dispositivos legais da política educacional brasileira (BRASIL, 2005). A partir de então iniciou-se a elaboração do Projeto Político Pedagógico de Educação Escolar Indígena para o Amapá e Norte do Pará.

O PPPEEI do curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena foi finalizado em outubro de 2005, com o objetivo principal de “Formar e habilitar professores indígenas, prioritariamente dos povos e comunidades do Amapá e do Norte do Pará, para o magistério na Educação Básica das escolas indígenas.” (BRASIL, 2005, p. 22). Com tal objetivo, a proposta sinalizava a necessidade de assegurar a promoção, formulação, implementação e/ ou continuação de programas de Educação Escolar indígena intercultural, estabelecer ferramentas teóricas e práticas para proteção, valorização e defesa de seus territórios, dos seus direitos e conhecimentos, por meio da construção de projetos político-pedagógicos, de materiais didáticos, do desenvolvimento da prática da gestão participativa nas escolas indígenas e da construção de metodologias de ensino da língua materna.

Nesse sentido, o projeto apresentava o perfil dos futuros profissionais:

Os habilitados no curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena podem exercer a profissão de professor em escolas de Educação Básica em áreas indígenas, podendo ser solicitados a desenvolverem, também, atividades conexas em consultorias relacionadas ao ensino nessa área em escolas não indígenas, além de atuarem na parte de gestão e organização da educação escolar indígena. (BRASIL, 2005, p. 23-24)

O documento final da Conferência dos Povos e Organizações Indígenas (MENSAGEIRO, 2000, p. 17) já sinalizava que “a educação deve estar a serviço das lutas indígenas e do fortalecimento das nossas culturas”. Como já apontou Luciano (2006, p. 129), nesse caso, a prioridade era formar professores indígenas para “seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global”. Assim, os princípios e

fundamentos pedagógicos que balizaram o projeto da Licenciatura Intercultural foram delineados a partir de quatro eixos: gestão democrática, compreensão crítica da realidade local, interculturalidade e transdisciplinaridade, produção de novos conhecimentos.

A gestão democrática deveria ser exercida por meio da participação de todas as comunidades indígenas do Amapá e do Norte do Pará e, também, das demais instituições envolvidas no processo de construção da licenciatura. Para os formuladores do projeto, a gestão só seria efetivada se os professores trilhassem um caminho coletivo de formação, ou seja, se houvesse “[...] uma articulação determinada entre a formação e a melhoria do ensino nas escolas indígenas e, também, se estabelecer no Curso a participação dos povos, comunidades e organizações indígenas da região” (BRASIL, 2005, p. 78). A compreensão crítica da realidade local implicava no reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira e da abordagem educacional que lidasse com as diferenças culturais, mais particularmente aquela em que trata as diferenças como produto da vida em sociedade, como resultado das relações humanas, e que, portanto, envolvem relações de poder. (SILVA, 2004)

Assim, a interculturalidade proposta no documento foi baseada em discussões conceituais de Tadeu Tomaz da Silva (2004) quanto à produção social das identidades e das diferenças, concebendo a interculturalidade como interação entre culturas diversas (e não como mera convivência pacífica), pressupondo trocas, reciprocidades, solidariedades, mas, também, divergências, tensões e conflitos entre identidades distintas. Isso para que as escolas indígenas “propicia[ss]em no seu cotidiano interno e externo experiências e vivências concretas de interculturalidade, de solidariedade, de reciprocidade e de complementariedade sociocultural, econômica, política e espiritual” (BANIWA, 2013, p. 11). Para os formuladores da proposta, a educação intercultural também deveria servir como instrumento de libertação e emancipação. (FREIRE, 1987)

Uma vez que os grupos indígenas foram sistematicamente ignorados e/ou negados pelos sistemas de ensino – seja pela ausência de currículos específicos em suas escolas ou por não serem tratados devidamente nos currículos das demais escolas do país –, a perspectiva intercultural de

educação apresentava-se com a finalidade de pressionar o modelo escolar tradicional. Isso significaria incluir nas escolas não apenas diferentes línguas, como ocorreu entre 1960 e 1980, mas, sobretudo, diferentes culturas, unidas sob uma identidade comum: a indígena (CANDAU; RUSSO, 2010). A transdisciplinaridade e a produção de novos conhecimentos deveriam ser desenvolvidas sob a forma de Temas Contextuais, inter-relacionando diversas experiências teóricas e práticas de acordo com as especificidades das diferentes áreas e disciplinas que se fizessem necessárias para o desenvolvimento das discussões e atividades referentes aos temas estudados.

Para atender aos princípios da transdisciplinaridade foram inseridos na matriz curricular do curso eixos temáticos voltados para Formação Geral (Núcleo Comum) e para Formação Específica. Nos eixos de Formação específica os discentes poderiam optar, após cursarem a parte geral, pela habilitação em uma das três áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens e Códigos ou Ciências Exatas e da Natureza. Na matriz foram propostos, também, temas a serem trabalhados ao longo de toda a formação, de acordo com os campos específicos das áreas de habilitação: Temas Contextuais comuns a todas as habilitações, Temas Contextuais Pedagógicos e Atividades de Prática de Ensino (a serem desenvolvidas nas aldeias e, também, na Universidade).

### **A implantação da Licenciatura Intercultural Indígena na Unifap e uma avaliação do caminho percorrido nos primeiros anos**

O projeto do curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena, específico para a formação de professores indígenas do Estado do Amapá e do Norte do Pará, foi aprovado e criado pela Resolução n.º 021 (Consu/ Unifap), de 11 de setembro de 2006. O projeto contou com a assinatura de instituições estaduais e federais, organizações indígenas e da sociedade civil: Unifap, Funai, SEED/ AP, Apiwata, Apina; Iepé; AGM; Apitu e Organização dos Professores Indígenas do Oiapoque (Opimo). Após a aprovação do Projeto, ocorreu o primeiro Processo Seletivo Indígena (PSI) ou “Vestibular Indígena”,

em maio de 2007<sup>6</sup>, realizado em duas fases: produção escrita e entrevista. Ambas as fases poderiam ser feitas em língua portuguesa ou em uma variante linguística do Português, resultante dos contatos entre as línguas indígenas do Amapá e Norte do Pará. A primeira turma selecionada foi composta por 30 professores que já possuíam habilitação para os anos iniciais do Ensino Fundamental e o curso teve início naquele mesmo ano na aldeia Manga, Terra Indígena Uaçá, município amapaense de Oiapoque<sup>7</sup>.

Assim, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena (este nome passou a ser utilizado somente a partir de 2013) é mantido pela Unifap desde 2007 e tem como objetivo principal a formação de professores indígenas para a atuação na Educação Básica, na organização e na gestão de escolas localizadas em áreas indígenas, com base em diretrizes nacionais. Atualmente, são atendidos mais de 100 acadêmicos das etnias Apalai, Galibi Kali'nã, Galibi Marworno, Karipuna, Katxiana, Palikur, Tiriyo e Wajãpi, localizadas no Estado do Amapá e ao Norte do Estado do Pará. O curso está organizado em oito semestres, contemplando as três dimensões de formação já referidas. Os quatro primeiros semestres são de Formação geral, e a partir do 5.º semestre o acadêmico opta por uma das Formações específicas. O processo seletivo é facultado exclusivamente aos indígenas do Amapá e do Norte do Pará, sendo oferecidas 30 vagas anualmente. Os trabalhos didático-pedagógicos estão distribuídos em dois tempos: o intensivo (nos meses de janeiro/ fevereiro e de julho/ agosto) e o vivencial, nos demais meses do ano.

No tempo intensivo, os acadêmicos deslocam-se de suas aldeias em direção à sede do município de Oiapoque, distante 550 quilômetros da capital do Estado, onde participam de aulas teóricas e práticas, além de outras atividades no *Campus* Binacional. Muitos já atuam como professores e, em geral, estão em períodos de férias escolares. Já no tempo vivencial, os acadêmicos são acompanhados pelos docentes do curso em suas comunidades de origem, o que permite que todos ocupem e explorem espaços

---

<sup>6</sup> A partir de 2007, o PSI ocorreu entre os meses de maio e junho de cada ano. Consultar editais em: <http://www.unifap.br/intranet/arquivos>.

<sup>7</sup> A partir de 2009, a sede do curso foi fixada na cidade de Oiapoque, por ser um local onde os estudantes de todas as etnias poderiam ter melhor acesso, devido às longas distâncias entre as Terras Indígenas, sobretudo em relação aos Wajãpi e aos povos do Norte do Pará.

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 653-678, 2021*

escolares e não escolares de forma intensa e plena, em perspectiva intercultural crítica. A partir de 2013, a Licenciatura Intercultural Indígena passou a integrar os cursos de graduação do *Campus* Binacional de Oiapoque, conforme a Resolução n. 01/ 2013-Consu/Unifap.

Em 2011 foi realizada a primeira edição do Seminário de Licenciatura Intercultural Indígena<sup>8</sup> para avaliar o curso implantando quatro anos antes. No Seminário, estudantes, professores, lideranças indígenas e membros das demais instituições envolvidas constataram que, de maneira geral, o projeto do curso encontrara alguns obstáculos e certos desafios para ser efetivado. O sistema de módulos, as distâncias geográficas e o difícil acesso às aldeias dificultaram o desenvolvimento de algumas práticas de ensino, pesquisa e extensão. A matriz curricular foi avaliada criticamente e constatou-se que por apresentar carga horária elevada (3.920 horas-aula) e temas contextuais diversos corria-se o risco de descontextualizar as disciplinas propostas, descolando-as das realidades vividas nas aldeias do Amapá e Norte do Pará.

Outro aspecto discutido foi o número reduzido de professores para atender às habilitações específicas nas áreas de Ciências Humanas, Linguagem e Artes e Ciências da Natureza e Matemática. Somente a partir de 2008 houve concurso público específico para professores, por área de habilitação e por temas contextuais. No início, portanto, os professores, em sua maioria, eram pertencentes a outros colegiados de cursos da Unifap (caso dos autores do artigo), não possuíam formação específica para lidar com os temas contextuais e com a realidade da Educação intercultural. Apesar dos obstáculos e das limitações enfrentadas pelo curso, os participantes presentes ao Seminário avaliaram que a criação da licenciatura constituíra fator importante para a resolução dos problemas da educação escolar nas aldeias do Amapá e Norte do Pará, considerando, ainda, que o acesso dos povos indígenas ao Ensino Superior teria um papel fundamental nos rumos que a

---

<sup>8</sup> No período de 29 de novembro a 03 de dezembro de 2011 ocorreu em Macapá, capital do Estado do Amapá, o Seminário de Licenciatura Intercultural Indígena: Avaliando o Projeto Político Pedagógico, com o objetivo de “discutir, avaliar e re-construir o Projeto Político Pedagógico do Curso com o intuito de definir as diretrizes que pautarão a formação de docentes indígenas do curso para os próximos anos.” Cf. prospecto do evento. Disponível em [www.unifap.br/intranet/arquivos](http://www.unifap.br/intranet/arquivos). Acesso em 30 jul. 2020.

Educação Escolar tomaria no presente futuro, pois permitiria a consolidação dos protagonismos e das agências dos professores indígenas.

**Entrelaçamento de saberes: vivências interculturais como formadores de professores indígenas** <sup>9</sup>

As experiências e os desafios dos autores do presente artigo, como docentes da Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap, principiaram em 2006, na Comissão de formalização do primeiro edital do PSI <sup>10</sup> e na banca de entrevistas na área de Ciências Humanas daquele processo seletivo, ocorrida em Oiapoque. No primeiro contato com os candidatos apresentados pelos povos do Amapá e Norte do Pará, durante as entrevistas, percebeu-se de imediato a complexidade de se trabalhar com a Educação Escolar entre indígenas. Desse modo, o estranhamento entre indígenas e membros da banca de entrevistas foi inevitável. Naquele momento, desconhecia-se, quase completamente, as histórias, as culturas e as diversas línguas indígenas da região. Felizmente, todos os indígenas, além de suas línguas próprias, falavam o Português, o que não impediu que se vivessem momentos de incompreensão quanto às línguas e culturas expressadas durante as entrevistas<sup>11</sup>.

As línguas faladas pelos indígenas apresentaram-se como uma barreira de comunicação para os professores. Além disso, um cenário de muitas dificuldades geográficas desenhou-se: longas distâncias, florestas densas e entrelaçadas por rios e igarapés dificultavam o acesso às aulas. Contudo, essas barreiras foram acentuadas quando efetivamente começaram as aulas na área de Ciências Humanas, do componente curricular História, a partir de

---

<sup>9</sup> As experiências/ vivências brevemente relatadas encontram-se analisadas em alguns textos de pesquisadores da Unifap (JOSÉ DA SILVA; ALMEIDA; AMORAS; 2018; JOSÉ DA SILVA, 2017; BASTOS; ALMEIDA, 2017; JOSÉ DA SILVA, 2016).

<sup>10</sup> Consultar Edital n.º 001/ 2007. Disponível em: <http://www.unifap.br/intranet/arquivos>. Acesso em 30 jan. 2020.

<sup>11</sup> Nas regiões do Amapá e do Norte do Pará, os Palikur falam uma língua própria (Palikur), além do Patuá (ou “crioulo” francês); os Karipuna e Galibi Marworno são falantes de línguas “crioulas” (Kheoul ou Patuá); os Wajãpi falam o Wajãpi, de origem Tupi; os Aparai, Wayana, Tiryó, Kaxuyana e Galibi do Oiapoque são falantes de línguas da família Karib (GALLOIS; GRUPIONI, 2009).

julho de 2007. Os estudos presenciais<sup>12</sup> com as turmas selecionadas foram de caráter intensivo e os módulos, com calendário específico nos meses de janeiro/ fevereiro e julho, foram realizados na Escola “Jorge Iaparrá”, na aldeia Manga (etnia Karipuna). Depois, o curso passou a funcionar no *Campus Binacional/ Unifap*, na sede do município de Oiapoque. Os estudantes, alguns professores formados em Magistério nível médio e outros, mesmo sem formação convencional, detinham inegável domínio de conhecimentos próprios de suas culturas e das línguas indígenas, além da língua portuguesa.

Ao longo de quase uma década houve intensa convivência com os discentes indígenas do Amapá e do Norte do Pará, que interagiam entre si e com os professores em suas várias línguas, articulando diferentes saberes e fazeres provenientes de contextos socioculturais diversos e pluriétnicos. Assim, ao mesmo tempo em que se reconheciam as realidades de diferentes comunidades indígenas, cada módulo obrigava a pensar como colocar em prática o PPP da licenciatura. Isso ocorreu em um movimento contínuo, juntamente com os estudantes e as lideranças, sempre atentas quanto ao planejamento dos processos de gestão do curso:

[...] por professores formadores, professores indígenas, organizações representativas e demais entidades, comunidades indígenas e outros profissionais, para definição de prioridades, discussão de metodologias e estratégias de trabalho, detalhamento dos Temas Contextuais a serem desenvolvidos, bem como da definição do processo de avaliação” (BRASIL, 2005, p. 31).

No trabalho de pensar o detalhamento dos eixos contextuais na área de Ciências Humanas, cruzaram-se a Educação indígena, a Educação para os indígenas e a Educação Escolar indígena, vinculando-se diferentes saberes e fazeres, indígenas e não indígenas, em perspectiva intercultural (MELIÁ, 1979). A partir de tal perspectiva, conforme estabelecido pelo PPPEEI, conjugaram-se esforços para organizar os Temas Contextuais, as metodologias e os processos avaliativos, de modo que os estudantes indígenas pudessem, também, protagonizar os processos de sua formação como

---

<sup>12</sup> Nos períodos intermediários, os discentes desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão nas escolas das aldeias, a fim de articularem a formação e as práticas pedagógicas de acordo com a realidade de cada grupo.

professores, de acordo com o Mapa Conceitual denominado Estudo sobre os Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará – História e Cultura indígenas e os processos de dominação econômica.

Assim, mesmo com os estranhamentos e paradoxos, docentes e discentes vivenciaram experiências envolvendo leituras da literatura existente sobre os povos do Amapá e Norte do Pará, complementadas por pesquisas de História Indígena no Brasil, além da produção de relatos dos próprios indígenas sobre suas histórias e culturas, por etnia e por comunidades. As experiências com as narrativas dos estudantes, realizadas por meio de oficinas de História Oral, possibilitaram diálogos, trocas e intercâmbios entre culturas e ricas reflexões sobre identidades e diversidades, bem como o conhecimento com base na interculturalidade crítica. Assim, exercitou-se a experiência de não apenas ensinar, mas de aprender a (re)interpretar e (res)significar o processo de formação dos indígenas do Amapá e Norte do Pará.

As narrativas dos estudantes indígenas apontaram elementos para se pensar as identidades e as culturas amazônicas, atreladas a várias fronteiras – simbólicas, culturais, políticas, étnicas e geográficas. Tais fronteiras influenciaram a história de constituição das etnias presentes na Amazônia brasileira, em constante relação com outros grupos indígenas e com não indígenas, na formação e desintegração de aldeias e na inserção de indígenas no projeto de Estado-Nação brasileiro, em uma área de fronteira do Amapá com a Guiana francesa ou do Brasil com a Europa. Divididos por linhas imaginárias, os indígenas em formação perceberam-se como parte integrante dessa história fronteiriça, em que não eram apenas vítimas ou espectadores passivos.

Outra parte das atividades apresentadas nesse artigo foram desenvolvidas, especificamente, em janeiro de 2014, durante o tempo intensivo da turma 2011.1 – Ciências Humanas, composta por dez discentes regulares e dois discentes que cumpriam “dependência” na disciplina. Os acadêmicos indígenas pertenciam às etnias Galibi Kali'nã, Galibi Marworno, Karipuna, Palikur e Wajãpi, todas do Estado do Amapá, sendo sete mulheres e cinco homens, cujas idades variavam de 20 a 50 anos. As atividades foram

desenvolvidas dentro e fora do *Campus Binacional*, especialmente no Museu Kuahí dos Povos Indígenas do Oiapoque.

Convidado a ministrar aulas na Licenciatura Intercultural Indígena, no *Campus Binacional*, de Oiapoque, um dos autores esteve em contato com indígenas em duas oportunidades, como professor e pesquisador: em julho de 2013 (História) e em janeiro de 2014 (Antropologia). O primeiro contato revelou um enorme potencial de investigação científica, que culminou com os trabalhos desenvolvidos com a segunda turma, no início de 2014, em uma disciplina que tem o sugestivo nome de Desenvolvimento e Qualidade de Vida. Com a turma de 12 alunos foi possível levar materiais diversos que se referiam ao passado da região e, portanto, dialogavam com as ancestralidades dos grupos ali reunidos e representados.

Os acadêmicos indígenas, acostumados à presença de antropólogos em suas aldeias e, por extensão, em sua vida, manifestaram ansiedade e o desejo de conhecer o “trabalho do antropólogo” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006). Com isso, decidiu-se que se faria um estudo sobre alguns antropólogos e de como estes profissionais auxiliavam a “leitura antropológica” (ALMEIDA, 2012) de fontes históricas de diferentes tipologias (documentos escritos, iconográficos, cartográficos etc.). Uma das obras de Marshall Sahlins (2006) foi apresentada aos alunos, reforçando-se a ideia de que o antropólogo estadunidense poderia contribuir na compreensão e na interpretação, por exemplo, de escritos deixados por missionários jesuítas que estiveram no Oiapoque, no século XVIII (TASSINARI, 2000).

Após leituras e debates de trechos de *Ilhas de História*, em que Sahlins (1999) narra e analisa criticamente eventos ocorridos em sociedades insulares (Havaí, Fiji e Nova Zelândia), no século XVIII, constatou-se que os acadêmicos indígenas não se mostravam satisfeitos com a ideia de um “encontro entre dois mundos”. Em um primeiro momento, a exemplo de Antonella Tassinari, pensou se tratar de:

[...] mostrar que esse contato [dos jesuítas com os povos indígenas habitantes do Oiapoque na primeira metade do século XVIII] não pode ser compreendido como uma situação de encontro entre dois mundos, tal como Sahlins define no conceito de “estrutura de conjuntura”,

quando dois grupos entram em contato, cada qual com sua bagagem cultural distinta, com sua linguagem própria, que são utilizadas para interpretar as atitudes e reações mútuas. (TASSINARI, 2000, p. 9)

No modo de entender dos acadêmicos indígenas, a antropóloga estaria correta, ao afirmar que a “[...] dinâmica da situação de contato entre tradições indígenas e cristãs na região do Oiapoque é muito mais complexa” (TASSINARI, 2000, p. 9). Entretanto, apresentaram razões diferentes da autora para expressar tal complexidade: em suas palavras, haveria um encontro de mais “mundos” do que aqueles verificados por Sahlins, pois o antropólogo “branco” havia “se esquecido” dos mundos espirituais, por exemplo. Tal maneira de se enxergar e se entender o mundo que os rodeia, no passado e no presente, ajuda a compreender que os acadêmicos indígenas exercem e assumem, à sua maneira, protagonismos e agências na leitura do que se escreve/ escreveu sobre eles e, mais do que isso, leem crítica e criativamente as fontes históricas, etnográficas e outras. Ao fazer isso, revelam, também, protagonismos e agências exercidos por seus ascendentes em “tempos de antigamente”.

Dessa forma, é possível que as origens colonialistas da disciplina Antropologia (século XIX) expliquem, em parte, essa maneira de se enxergar o Outro ainda nos dias de hoje, desconsiderando (ou minimizando), por exemplo, os mundos espirituais. Ocorre que se vive em um momento em que o Outro lê o que se escreve sobre ele e seus pares, seja no passado ou no presente, elaborando diferentes leituras dos escritos e, inclusive, exercitando certa “Antropologia de si mesmo”.<sup>13</sup> Pode-se afirmar, então, que a proposta de colocar os acadêmicos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural da Unifap/ *Campus* Binacional em contato com o passado jesuítico da região em que vivem, por meio de cartas jesuíticas e de outros materiais (mapas etnográficos, por exemplo) pode ser considerada uma bem-sucedida experiência de interculturalidade crítica, em perspectiva das pedagogias decoloniais.

---

<sup>13</sup> Por “Antropologia de si mesmo” compreende-se um conjunto de práticas e saberes relativos ao exercício do estranhamento do indígena em relação ao próprio universo em que vive, convidando-o a estranhar o que lhe é familiar, ao mesmo tempo em que tenta se familiarizar com tudo aquilo que não lhe parece “natural” (JOSÉ DA SILVA, 2015, p. 34).

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 653-678, 2021*

Ainda como exemplo, cita-se a passagem de uma carta utilizada durante as aulas (AIMÉ-MARTIN, 1839 *apud* TASSINARI, 2000, p. 4-5), em que o missionário francês Elzear Fauque faz um resumo de suas atividades:

Ser missionário, entre estes selvagens, é os reunir o mais possível para formar uma espécie de pequeno burgo, a fim de que estando fixos num lugar possamos os formar pouco a pouco aos deveres do homem de razão e às virtudes do homem cristão. Assim, quando um missionário sonha de estabelecer um povoamento, ele primeiro se informa onde fica o líder da nação; ele se transporta para lá e se esforça por ganhar a afeição dos selvagens pelas maneiras afáveis e insinuantes; [...] e os presenteia com certas bagatelas que eles estimam; ele aprende a sua língua se não a sabe ainda, e depois de os haver preparado ao batismo por instruções frequentes, ele os confere esse sacramento de nossa regeneração espiritual.

Os acadêmicos indígenas foram estimulados a pensar nas diversas “estratégias” desenvolvidas pelos jesuítas para atrair e “pacificar” os índios que viviam “livres” na região do rio Oiapoque no passado e, ao mesmo tempo, formularam ideias sobre as “estratégias” dos indígenas do passado para “amansar” e/ ou “pacificar” os brancos (ALBERT; RAMOS, 2002). A leitura e a análise de trechos como o apresentado acima permitiram diferentes “leituras de mundo”, inclusive do espiritual. Os mundos espirituais – tanto aqueles trazidos pelos jesuítas em suas bagagens, como os conhecidos pelos indígenas, especialmente por seus xamãs/ pajés/ feiticeiros – precisavam ser traduzidos a fim de que fizessem sentido para os que se encontravam em situação de contato, de ambos os lados. Dessa forma, poder-se-ia afirmar que os “mundos espirituais” deveriam, também, ser “domados”, “domesticados”, “docilizados”, enfim, “pacificados”.

Para os acadêmicos indígenas, contudo, a “pacificação” não dizia respeito somente aos ancestrais indígenas, mas, sobretudo, aos religiosos; afinal, eram os jesuítas quem naquele momento histórico habitavam terras que desconheciam, que não sabiam onde se localizariam as moradas de espíritos ou de outros seres sobrenaturais. Nesse sentido, cabe salientar que os religiosos demonstravam uma ignorância muito grande em relação aos povos que desejavam conquistar para a fé católica, um desconhecimento quase imperdoável sobre os indígenas do Oiapoque, seus costumes e línguas (tais como os professores do curso de Licenciatura Intercultural!). Na visão

dos acadêmicos indígenas, houve a necessidade de os jesuítas se “catequizarem” em relação aos saberes e às práticas indígenas. Ao realizarem tal movimento, os religiosos, antes “selvagens” (por não saberem viver nas selvas) foram “convertidos”, além de “converterem”.

Assim, o projeto missionário jesuítico no Oiapoque foi percebido como um evento histórico em contínuo processo de construção e de adaptações às realidades locais e às populações com as quais os religiosos lidavam. A correspondência jesuítica do Oiapoque que “sobreviveu ao tempo” – e que hoje se encontra em parte publicada e disponibilizada para consulta e leitura –, permite aos indígenas que vivem atualmente no Amapá e no Norte do Pará um contato com vestígios, sinais e indícios que atestam a presença de seus antepassados em locais onde se encontram inúmeras aldeias e a própria sede do município amapaense de Oiapoque (cujo nome deriva do Tupi e significa “casa dos Wajãpi”)<sup>14</sup>.

Os exemplos apresentados demonstram que, de fato, a Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap tem procurado estabelecer uma interculturalidade crítica, que difere do chamado “interculturalismo funcional”, ainda muito em voga e travestido de “política multicultural” (WALSH, 2009). Ao contrário do multiculturalismo, a interculturalidade crítica proposta na Licenciatura Intercultural se apresenta como “[...] ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões que [...] articulam e fazem dialogar as diferenças” (WALSH, 2009, p. 25). Tais diálogos ocorreram, desde a criação do curso até os dias de hoje, em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade e respeito, alentando a criação de modos “outros”, como deseja a perspectiva das pedagogias decoloniais. (WALSH, 2017)

## **Considerações finais**

---

<sup>14</sup> A toponímia de origem Tupi no Amapá indica fortes indícios da presença indígena na história do Estado, como já apontaram Giovani José da Silva e Vitor Ferreira da Silva (2018), dentre outros pesquisadores.

A reivindicação da profissionalização de indígenas para atuarem como professores na Educação Básica de comunidades do Amapá e do Norte do Pará evidencia a história protagonizada por estes povos amazônicos entre o final do século XX e o início do XXI. A criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, tendo à frente organizações e comunidades indígenas, protagonistas e agentes de todo o processo, coloca a educação como lugar de negociação e de espaço de afirmação de culturas e identidades distintas, ante os desafios proporcionados pelo novo cenário de relação desses povos com o Estado brasileiro, em contextos locais, regionais, nacionais e, até mesmo, internacionais.

As lutas de lideranças indígenas e de seus apoiadores para ampliar o acesso à educação escolar em todos os níveis, incluindo o Superior, surgiu a partir da proposta de uma Educação intercultural, diferenciada, bilíngue/multilíngue, específica e comunitária. Por meio de ações concretas de interculturalidade, de solidariedade e de reciprocidade, vivenciadas em fazeres e saberes cotidianos e na relação com outros conhecimentos, construiu-se o curso. Desse modo, os caminhos trilhados pelos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará para a formação docente, constituiu-se em uma das eficazes estratégias de re-existência/ resistência dessas comunidades na atualidade.

Nos caminhos trilhados por estudantes indígenas e professores formadores não indígenas considerou-se as vivências de uns e outros na profissionalização de indígenas para a docência na Educação Básica. Nelas, foram ressaltados os estranhamentos iniciais entre culturas distintas, porém não excludentes, e os desafios e os paradoxos de se formar professores indígenas com base em pedagogias decoloniais, ainda que moldadas pela política educacional brasileira. Por outro lado, destacou-se os diálogos, as trocas e os intercâmbios na conjugação de esforços para uma profissionalização de qualidade, que possibilitasse aos indígenas em formação serem protagonistas e agentes da educação escolar em suas próprias comunidades, com processos próprios de ensino-aprendizagem.

Apresentar os desafios, os avanços, os limites e as possibilidades de formar professores em curso de Licenciatura Intercultural amplia o debate sobre a profissionalização de docentes para a Educação Básica. No caso em

tela, a formação de indígenas não deve servir para construir identidades colonizadas, mas como instrumento importante nas lutas pela re-existência/resistência desses povos, de suas tradições e de seus modos próprios de viver, de ser, de saber e de re-existir na contemporaneidade. Apesar de os documentos de construção do curso de Licenciatura demarcarem a interculturalidade como princípio básico, há, ainda, muitos desafios a serem vencidos quanto à formação de professores indígenas para as escolas de Educação Básica. Os relatos de vivências de professores formadores junto aos acadêmicos indígenas, contudo, sinalizam a potência de estratégias outras no âmbito das instituições universitárias, como a Unifap, responsáveis pela profissionalização de professores, indígenas e não indígenas.

## Referências

ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (Orgs.). **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo: Unesp/ Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ALMEIDA, M. R. C. de. História e antropologia. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 151-168.

BASTOS, C. M. C. B.; ALMEIDA, S. G. Educação escolar indígena no Oiapoque/ Amapá: políticas públicas e representações sociais. In: ZAPAROLI, W. G. (Org.). **Caminhos e encontros na educação de indígenas**. Imperatriz: Ethos, 2017. p. 380-397.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. Goiânia, GO. Anais... Goiânia: UFG, 2013. p. 1-13.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Universidade Federal do Amapá. **Projeto político Pedagógico do Curso de Licenciatura Escolar Indígena**. 2005. Disponível em <[https://www2.unifap.br/indigena/files/2014/02/PPP-EEI\\_2005.pdf](https://www2.unifap.br/indigena/files/2014/02/PPP-EEI_2005.pdf)>. Acesso em 06 jan. 2020.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. **Educação e sustentabilidade**: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. *Interações*, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 33-42, jan./ jun. 2010.

CAJUEIRO, R. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. 2007. Disponível em <[http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao\\_superior\\_indigena/arquivos.pdf](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos.pdf)>. Acesso em 09 mar. 2020.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. **Interculturalidade e educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./ abr. 2010.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O trabalho do antropólogo**: olhar, ouvir, escrever. 2. ed. Brasília/ São Paulo: Paralelo 15/ Unesp, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLOIS, D. T.; GRUPONI, D. F. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará**: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam? São Paulo: Iepé/ Museu do Índio, 2009.

GRUPIONI, L. D. B. Das leis para a prática: impasses e persistências no campo a educação escolar indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres, Unemat, v. 3, n. 1, p. 69-76, jan./ jun. 2004.

JOSÉ DA SILVA, G. Diálogos entre História e Antropologia em contextos coloniais e pós-coloniais. In: SOUZA, F. F. de; WITTMANN, L. T. (Orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão/ Erechim: Copiart/ UFFS, 2016. p. 205-230.

JOSÉ DA SILVA, G. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, L. T. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 21-46.

JOSÉ DA SILVA, G. “Eu vejo um museu de grandes novidades”: ensino de história e de antropologia entre acadêmicos indígenas no Oiapoque, extremo norte no Brasil. In: ZAPAROLI, W. G. (Org.). **Caminhos e encontros na educação de indígenas. Imperatriz**: Ethos, 2017. p. 21-33.

JOSÉ DA SILVA, G.; ALMEIDA, S. G.; AMORAS, A. O tempo não para? Ensino de História e de antropologia, museus e povos indígenas no Amapá. In: MOLINA, A. H.; LUZ, J. A. R. da. **Museus e lugares de memória**. Jundiá: Paco, 2018. p. 41-67.

JOSÉ DA SILVA, G.; SILVA, V. F. da. A escrita e o ensino da História dos índios no Amapá: invisibilidade e protagonismo entre registros e esquecimentos. In: JOSÉ DA SILVA, G.; SILVA, C. A. da. (Orgs.).

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 653-678, 2021*

**Protagonismos indígenas na história do Norte do Brasil.** Palmas: Nagô, 2018. p. 37-53.

JOSE DA SILVA, G.; SOUZA, J. L. de. O despertar da fênix: a educação escolar como espaço de afirmação da identidade étnica Kinikinau em Mato Grosso do Sul. **Sociedade e Cultura.** Goiânia, UFG, v. 6, n. 2, p. 149-156, 2003.

KAHN, M. **“Educação Indígena” versus “educação para índios”:** sim, a discussão deve continuar... Em aberto, Brasília, ano 14, n. 63, jul./ set. 1994.

LUCIANO, G. dos S. Desafios da Escolarização Diferenciada. In: RICARDO, C. A. (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil.** 2001/ 2006. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 145-150.

MEDEIROS, I. A.; GITAHY, L. Universidade e integração de saberes: a formação de professores indígenas na UNEMAT. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – Proesi.** Barra do Bugres, Unemat, v. 6, n. 1, p. 123-138, 2008.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MENSAGEIRO. Nossas principais exigências e propostas. Edição n. 122, maio/ jun. 2000. Disponível em <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HemeroIndio&pagfis=11863>. Acesso em 30 jul. 2020.

REPETTO, M. **A formalização das propostas pedagógicas das escolas indígenas e a construção de cidadanias diferenciadas.** In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – Proesi. Barra do Bugres, Unemat, v. 6, n. 1, 2008, p. 35-49.

SAHLINS, M. **História e cultura:** apologias a Tucídides. Trad. de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SAHLINS, M. **Ilhas de História.** Trad. de Bárbara Sette. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

SILVA, R. G da. **Educação Escolar na Fronteira do Brasil entre os Karipuna e Galibi-Marworno:** da assimilação à autonomia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26. São Paulo, SP. Anais... São Paulo: USP, 2011. p. 1-14.

SILVA, R. G. da. **Plantando o currículo Karipuna e Galibi Marworno: uma história de autoria.** In: OLIVEIRA, Augusto; RODRIGUES, Randolfe (Orgs.). Amazônia, Amapá: escritos de História. Belém: Paka-Tatu, 2009. p. 235-266.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TASSINARI, A. M. I. **Missões jesuíticas na região do Rio Oiapoque.** Antropologia em Primeira Mão, Ilha de Santa Catarina, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, n. 43, 12 p., 2000.

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena:** novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, A.; LEAL, M. K. F. (Orgs.). Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola. São Paulo: Global. p. 44-70.

URQUIZA, A. H. A.; NASCIMENTO, A. C. **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas.** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./ jun. 2010.

VIDAL, L. B. **Povos Indígenas do Baixo Oiapoque:** o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver. 2. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Museu do Índio/ Iepê, 2009.

WALSH, C. **Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial:** in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (Org.). Educação intercultural na América Latina. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2017. Tomo II.