



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

FÁBIO RICHARD PEREIRA DA SILVA

PROJETO TURÉ (2014-2018): política de formação inicial de professores/as indígenas no
Amapá

MACAPÁ/AP
2025

FÁBIO RICHARD PEREIRA DA SILVA

PROJETO TURÉ (2014-2018): política de formação inicial de professores/as indígenas no
Amapá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação, conforme normatização nº 03, de 25 de março de 2019 e Regimento do PPGED/UNIFAP.

Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cássia Hack

MACAPÁ/AP
2025

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

S586p Silva, Fábio Richard Pereira da.

Projeto Turé (2014-2018): política de formação inicial de professores/as indígenas no Amapá / Fábio Richard Pereira da Silva. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.

121 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientador: Cássia Hack. Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação escolar indígena. 2. Formação de professores/as indígenas. 3. Políticas públicas. 4. Interculturalidade. 5. Projeto Turé. I. Hack, Cássia, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.8298081

SILVA, Fábio Richard Pereira da. **Projeto Turé (2014-2018)**: política de formação inicial de professores/as indígenas no Amapá. Orientadora: Cássia Hack. 2025. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

FÁBIO RICHARD PEREIRA DA SILVA

PROJETO TURÉ (2014-2018): política de formação inicial de professores/as indígenas no
Amapá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação, conforme normatização nº 03, de 25 de março de 2019 e Regimento do PPGED/UNIFAP.

Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cássia Hack

Aprovado em: 28/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cássia Hack
Presidente da Banca (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões
Avaliadora Titular Interna (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Edielso Manoel Mendes De Almeida
Avaliador Titular Externo (SEED/AP)

Prof. Dr. Gustavo Maneschy Montenegro
Suplente Interno (UNIFAP)

Prof. Dra. Meire Adriana da Silva
Suplente Externo (UNIFAP)

MACAPÁ/AP
2025

Dedico esta dissertação ao meu povo Galibi Marworno, cuja existência inspira a luta pela educação como território de resistência e esperança. À minha família, que é chão, abrigo e horizonte. E a todos/as que acreditam na força transformadora do conhecimento comprometido com a vida, a terra e os afetos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, pela sabedoria concedida e pela força que me sustentou nos momentos de dúvida e cansaço. Em cada amanhecer, renasci na esperança e encontrei, no silêncio da fé, o impulso necessário para seguir adiante. A Ele entrego minha gratidão por iluminar minha mente e acalmar meu coração ao longo de toda esta jornada.

Com profunda emoção, agradeço à minha avó, Maria Rosa Macial, mulher sábia do povo Galibi Marworno, e à minha mãe, Rosélia Pereira de Freitas, ambas *in memoriam*. Foram elas as primeiras professoras da minha vida; ensinaram-me, com gestos e silêncios, que o verdadeiro conhecimento nasce do amor, da paciência e do respeito à terra e às pessoas. Suas vozes ecoam em mim como cânticos antigos, e seus exemplos me conduzem, firmes, por todos os caminhos que trilho.

Ao meu pai, Fabiano Macial da Silva, e à minha tia, Eclêmilda Macial da Silva, agradeço pelo amor incondicional, pela confiança e por nunca deixarem de acreditar no meu potencial. Em cada palavra de incentivo encontrei motivação para continuar. À minha família, minha fortaleza e abrigo, agradeço por me acolherem nos momentos de fraqueza e por celebrarem comigo cada pequena vitória. Esta conquista também pertence a vocês.

Aos meus colegas e à chefia de trabalho, deixo meu sincero reconhecimento pela compreensão e pelo apoio nas ausências inevitáveis durante o período de estudos e pesquisa. Cada gesto de solidariedade foi essencial para que eu pudesse equilibrar as responsabilidades profissionais e acadêmicas, tornando possível a concretização deste sonho.

Ao meu povo Galibi Marworno, que habita em minha memória, em meu sangue e em meu espírito, agradeço por me ensinar que a força está nas raízes e que o saber é uma forma de resistência. É por vocês e para vocês que este trabalho existe. Que ele sirva como um espelho em que se reflitam nossa história, nossa cultura e nossa esperança.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Cássia Hack, minha eterna gratidão pela confiança, paciência e generosidade. Sua orientação ultrapassou os limites da academia: foi acolhimento, inspiração e incentivo. Obrigado por acreditar no meu percurso e por me ajudar a transformar ideias em caminhos possíveis.

Aos professores que compuseram a banca examinadora, Profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões, e Prof. Dr. Edielso Manoel Mendes de Almeida, agradeço profundamente pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pela sensibilidade acadêmica com que acolheram este trabalho.

Agradeço, ainda, aos professores Prof. Dr. Gustavo Maneschy Montenegro, e Profa. Dra. Meire Adriana da Silva, pela disponibilidade e prontidão em se colocarem à disposição para este momento.

Aos colegas da turma de mestrado, com quem compartilhei aprendizados, dúvidas, sorrisos e conquistas, agradeço pelo companheirismo e pela amizade. Nossa caminhada conjunta foi marcada por trocas valiosas que levarei comigo por toda a vida.

Aos/as meus/minhas amigos/as pessoais, que acompanharam cada etapa desta jornada, torcendo, compreendendo minhas ausências e vibrando com minhas conquistas, deixo meu mais profundo agradecimento. A amizade de vocês foi o refúgio onde encontrei força e leveza.

A todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, professores, colegas, familiares, amigos/as e membros da comunidade, o meu mais sincero muito obrigado. Cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho e cada demonstração de apoio foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Que este trabalho seja como o rio que nasce na terra sagrada dos meus ancestrais, correndo livre, levando consigo as memórias, os saberes e a força do povo Galibi Marworno. Que a educação, como a água que nutre e renova, continue a abrir caminhos, a fortalecer identidades e a libertar consciências. Que cada palavra aqui escrita floresça como semente na floresta do conhecimento, guiada pelo vento da sabedoria antiga, alimentada pela esperança e pela voz de quem nunca deixou de sonhar. Que o aprendizado seja sempre ponte entre o passado e o futuro, entre o que fomos e o que ainda podemos ser.

*Mistérios repousam no fundo das águas
pajé despertou criatura encantada*

*Dança Palikur, dança Galibi
Dança Karipuna, dança Pajé*

*Dança tribalesca de louvor à natureza
Cerimonial de épocas guerreiras
Ao som das flautas de bambú*

*As tribos se pintam de urucum
E dançam de mãos dadas em círculos na ocará
Um êxtase troveja e paira sobre a aldeia*

*Asas afluoram em seres rastejantes
Voam visagens aterrorizantes
E brotam das águas em bolhas gigantes*

*E trazem o pajé, e trazem o pajé
Montado em escamosos Karuãnas
Combate aos feiticeiros do além
Rito da vitória do bem
Curandeiro protege a aldeia
De sortilégios e magia negra*

*Dança Palikur, dança Galibi
Dança Karipuna, dança Pajé*

*Dança Palikur, dança Galibi
Dança Karipuna, ritual Turé
Pajé!*

*(Ritual Turé, Boi-Bumbá Garantido
Composição de Demetrius Haidos, Geandro Pantoja, Jacinto Rebelo e Rafael Marupiara)*

*"Por isso que os nossos velhos dizem: Você não
pode se esquecer de onde você é e nem de onde
você veio, porque assim você sabe quem você é e
para onde você vai".*

(Ailton Krenak)

RESUMO

A educação escolar indígena no Brasil tem como desafio se consolidar como prática bilíngue, intercultural e comunitária, respeitando saberes e identidades dos povos originários. Nesse contexto, o problema de pesquisa investigado foi entender de que maneira o Projeto Turé, enquanto política pública de formação inicial de professores/as indígenas no Amapá, contribuiu para a consolidação de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural e comunitária. O objetivo geral consistiu em analisar essa contribuição, enquanto os objetivos específicos foram: a) analisar como os princípios da educação escolar indígena foram incorporados ao currículo do Projeto Turé – subprograma Oiapoque; b) investigar as percepções de professores/as indígenas sobre as contribuições e desafios da formação para suas práticas pedagógicas e; c) verificar os efeitos da formação do Projeto Turé nas práticas docentes e na efetivação da educação escolar indígena bilíngue, intercultural e comunitária. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), desenvolvendo análise documental e entrevistas narrativas com oito professores/as indígenas das etnias Karipuna e Galibi Marworno, tratadas pela técnica da análise de conteúdo. Os resultados indicaram que o projeto fortaleceu a identidade docente, promoveu maior autonomia em sala de aula e ampliou o uso pedagógico do bilinguismo, possibilitando a integração entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares. Contudo, persistiram limitações estruturais, como a ausência de materiais didáticos em línguas indígenas, acompanhamento pedagógico insuficiente, dificuldades logísticas e a descontinuidade da política. Conclui-se que o Projeto Turé constituiu um marco para a formação docente indígena no Amapá, contudo, sua consolidação requer institucionalização, financiamento estável, produção de materiais específicos e cogestão comunitária das ações educativas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Formação de Professores/as Indígenas. Políticas Públicas. Interculturalidade. Projeto Turé.

ABSTRACT

Indigenous school education in Brazil faces the challenge of consolidating itself as a bilingual, intercultural, and community-based practice that respects the knowledge and identities of native peoples. Within this context, the research problem investigated was: In what ways did the Turé Project, as a public policy for the initial training of Indigenous teachers in Amapá, contribute to the consolidation of a bilingual, intercultural, and community-based Indigenous school education? The general objective was to analyze this contribution, while the specific objectives were: (a) to examine how the principles of Indigenous school education were incorporated into the curriculum of the Turé Project – Oiapoque subprogram; (b) to investigate the perceptions of Indigenous teachers regarding the contributions and challenges of the training to their pedagogical practices; and (c) to verify the effects of the Turé Project on teaching practices and on the implementation of bilingual, intercultural, and community-based Indigenous school education. The study adopted a qualitative approach, grounded in historical-dialectical materialism, and involved documentary analysis and narrative interviews with eight Indigenous teachers from the Karipuna and Galibi Marworno peoples, analyzed through content analysis. The results showed that the project strengthened teacher identity, enhanced classroom autonomy, and expanded the pedagogical use of bilingualism, enabling integration between traditional knowledge and school curricula. However, structural limitations persisted, such as the lack of teaching materials in Indigenous languages, insufficient pedagogical support, logistical difficulties, and policy discontinuity. It is concluded that the Turé Project represented a milestone for Indigenous teacher training in Amapá, but its consolidation requires institutionalization, stable funding, production of specific bilingual materials, and community co-management of educational actions.

Keywords: Indigenous School Education. Indigenous Teacher Training. Public Policies. Interculturality. Turé Project.

HEZUM

Edukasiõ dji lekól Êdjê la bhwezil gãiê kom un bagaj pu kõsolide phatxike de lang-iela, ãtehkuturaw i kumunite, hespete konétmã i idêtxite dji pov êdjê-iela. Lãdã tut sa, poblem dji pexkiz-la a kõphan dji ki mãiê Projét Turé lãdã pulitxik dji guvélmã dji kumasmã dji fohmasiõ dji methés lekól êdjê-iela la Amapá, tut sa ide la kõthibuisiõ dji kõsolide dji un edukasiõ lekól êdjê biling, ãtehkuturaw i dji kumunite? Obijetxiv ki pi gho a analize ha kõthibuisiõ êkan obijetxiv ixpesifik-iela a) analize kumã hég-iela dji edukasiõ lekól êdjê áthe lãdã kuhikulo dji Projét Turé – txi program dji Uiapók; b) Gade methés lekól-iela ie lide suje kõthibuisiõ-iela i mãiê ki ie ize pu fohmasiõ i pratxik dji pedagoji; c) Gade zés dji fohmasiõ dji Projét Turé la konétmã dji alun-iela i la edukasiõ lekól êdjê dji de lang, ãtehkuturaw i kumunite. Pexkiz-la adote mãiê dji kalite fûdamêtað la bagaj ki ie ka we ixtwa-djalétxik, pu fe dokumêð i dumãde pu grava koze dji iwit methés lekól êdjê Karipun i Galibi-Marworno, lãdã há teknik dji analize dji kõteud ki i deha te gãiê. Lahepõs-la ãdjike ki Projét-la hete pi fo i ide boku methés lekól-iela ie papie lãdã lasal dji lekól, mõthe ki methés-iela pi áphan thavai lãdã ie phóp lang ie mõthe boku suje konétmã êdjê thadjisional i konétmã dji edukasiõ dji lekól. Ke tut sa methés -iela pesuve ki pa gãiê matehial djidatxi lãdã lang êdjê pu thavai nê pu akõpãiê dji pedagog i boku djifisil pu kõpãiê. Mo we ki Projét Turé mõthe un mak pu fohmasiõ dji methés êdjê -iela dji Amapá, ke tut sa, ho kõsolidasiõ te ka dumãde pu hesi gãiê un lalwa pu gahãtxi fe matehial djidatxi ixpesifik i un mãiê dji kumãde ha asiõ edukatxiv-iela.

Pahól xav: Edukasiõ Lekól Êdjê. Fohmasiõ dji methés Êdjê. Pulitxik dji Guvélmã. ãtehkuturalite. Projét Turé.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|------------|--|
| AGM | Associação Indígena Galibi Marworno |
| AMIM | Mulheres Indígenas em Mutirão |
| ANPUH | Associação Nacional de História |
| APINA | Conselho das Aldeias Wajãpi |
| APIO | Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque |
| APITIKATXI | Associação dos Povos Indígenas Tiriyo, Kaxuyana e Txikuyana |
| APITU | Associação dos Povos Indígenas do Tumucumaque |
| APIWATA | Associação dos Povos Indígenas Wajãpi Triângulo Amapari |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEE-AP | Conselho Estadual de Educação do Amapá |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CP | Câmara de Educação Superior |
| CPIs | Comissões Parlamentares de Inquérito |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FUNAI | Fundação Nacional dos Povos Indígenas |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IEPE | Instituto de Pesquisa e Formação Indígena |
| ISA | Instituto Socioambiental |
| LACED | Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MEC/SEF | Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental |
| MHD | Materialismo Histórico-Dialético |
| NEI | Núcleo de Educação Indígena |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGED | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEED/AP | Secretaria de Estado da Educação |

| | |
|--------|--|
| SEPI | Secretaria Estadual dos Povos Indígenas |
| SOMEI | Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena |
| SP | São Paulo |
| SPI | Serviço de Proteção aos Índios |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEA | Universidade do Estado do Amazonas |
| UNEMAT | Universidade Estadual de Mato Grosso |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIFAP | Universidade Federal do Amapá |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Distribuição de Populações Indígenas no Amapá | 47 |
|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Terras Indígenas do Amapá..... | 48 |
| Quadro 2: Perfil dos entrevistados/as | 70 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 1.1 VIVÊNCIAS PESSOAIS COMO MOTIVAÇÃO DA PESQUISA | 18 |
| 1.2 APRESENTAÇÃO DO TEMA | 21 |
| 2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA | 34 |
| 2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS NO BRASIL E NO AMAPÁ..... | 34 |
| 2.1.1 A história do magistério indígena no Brasil | 42 |
| 2.1.2 A Educação Escolar Indígena no Amapá..... | 44 |
| 2.2 HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ..... | 46 |
| 2.3 POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE..... | 50 |
| 2.3.1 Povos Galibi Marworno..... | 52 |
| 2.3.2 Povos Palikur..... | 54 |
| 2.3.3 Povos Karipuna..... | 56 |
| 2.3.4 Povos Galibi Kalinã | 58 |
| 3 O PROJETO TURÉ COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS..... | 61 |
| 3.1 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO | 61 |
| 3.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROJETO..... | 62 |
| 3.3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DO CURRÍCULO DO PROJETO | 65 |
| 3.4 O SUBPROGRAMA OIAPOQUE NO CONTEXTO DO PROJETO TURÉ..... | 66 |
| 4 CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO TURÉ AO ENSINO E ÀS PRÁTICAS DOCENTES | 70 |
| 4.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES/AS FORMADOS: IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 71 |
| 4.1.1 Fortalecimento da identidade docente | 71 |
| 4.1.2 Maior segurança e autonomia em sala de aula | 74 |
| 4.1.3 O bilinguismo na prática pedagógica e na identidade docente | 76 |
| 4.1.4 Integração dos saberes tradicionais | 79 |
| 4.1.5 Desafios e dificuldades enfrentados..... | 83 |
| 4.1.6 Impacto do Projeto Turé na comunidade..... | 90 |

| | |
|---|--------------|
| 4.2 IMPACTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E COMUNITÁRIA..... | 92 |
| 4.2.1 Resultados do Projeto Turé na efetivação de uma educação intercultural e bilíngue..... | 94 |
| 4.2.2 Expectativas para o futuro da educação escolar indígena | 99 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 11903 |
| REFERÊNCIAS..... | 11907 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS INDÍGENAS | 119 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 120 |

1. INTRODUÇÃO

1.1 VIVÊNCIAS PESSOAIS COMO MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Minha jornada pessoal e acadêmica é marcada pela vivência entre dois mundos: o da cidade e o da aldeia. Nascido no Distrito Militar de Clevelândia do Norte, no município de Oiapoque, no Estado do Amapá, sou filho de um indígena da etnia Galibi Marworno e de uma mãe não indígena. Desde cedo, experimentei a transição entre esses espaços, entre o cotidiano urbano e as raízes ancestrais da aldeia, em que meu pai, professor, desempenhava seu papel não apenas como educador, mas como guardião do saber indígena.

Foi na convivência entre esses dois contextos que comecei a perceber as diferenças marcantes nas oportunidades de educação e como elas impactavam a vida das crianças e jovens indígenas. Enquanto muitos de meus amigos na aldeia não tinham acesso contínuo à escola, na cidade eu via crianças da minha idade avançando de ano, acumulando conhecimentos. Esse contraste sempre me acompanhou e, com o passar do tempo, passou a ser mais que uma percepção: tornou-se uma inquietação.

As escolas nas aldeias, naquela época, ofereciam apenas as primeiras séries do ensino fundamental e, como consequência, muitos jovens indígenas tinham que se deslocar para as cidades, longe de suas famílias e culturas, para continuar seus estudos. Isso aconteceu comigo, quando meu pai decidiu me levar para Macapá, onde pude dar continuidade aos meus estudos. Esse deslocamento, porém, não foi sem desafios, e essa transição para a cidade não foi simples.

Lembro bem da minha chegada à Escola Estadual Professora Ruth Bezerra, na cidade de Macapá, em que, apesar de estar rodeado de colegas de turma, senti uma solidão imensa. A ausência da minha língua materna, do calor familiar e das rotinas culturais da aldeia me fazia me sentir deslocado. A escola parecia um mundo à parte, alheio às minhas raízes. Repeti a 6ª série, não por falta de esforço, mas porque o sistema educacional não estava preparado para lidar com minha realidade a de um menino indígena que trazia em si a vivência do seu território de origem.

Foi nesse momento que comecei a questionar, mesmo sem saber ainda que essas questões se tornariam centrais na minha vida: como é possível que a educação indígena seja tão desconectada das necessidades e da cultura de seu povo? Por que é preciso escolher entre a

continuidade dos estudos e a permanência no território indígena? Esse questionamento, embora silencioso à época, começou a se consolidar dentro de mim.

A vida continuou a me empurrar entre esses dois mundos. Enfrentei diversas desistências e retomadas nos meus estudos. O que me parecia ser falta de interesse, na verdade, era uma luta interna: um desconforto em um sistema educacional que não me representava, que não dialogava com minha história e com minha identidade indígena. O tempo passou, e foi apenas em 2014, já com 22 anos, que consegui concluir o ensino médio.

Esse percurso me trouxe lições importantes sobre resiliência, mas, acima de tudo, me mostrou que a educação não precisa ser algo que destrua, mas fortaleça as identidades dos povos indígenas. No entanto, naquele momento, essa consciência ainda estava se formando. Eu sabia que algo não estava certo, mas não tinha as ferramentas teóricas e práticas para entender a fundo a dimensão desse problema.

Foi durante a graduação em Pedagogia, iniciada em 2016, que essas reflexões começaram a tomar forma concreta. O curso me deu a oportunidade de estudar a fundo as políticas educacionais e, ao mesmo tempo, de me reencontrar com minhas raízes indígenas, agora com uma perspectiva crítica e teórica. Minha monografia, que focou nos desafios enfrentados por estudantes indígenas do Parque do Tumucumaque, foi um marco na minha jornada.

Essa pesquisa permitiu compreender as dificuldades vividas por estudantes indígenas que, assim como eu, enfrentaram o deslocamento e o afastamento de suas culturas para continuar os estudos. Mas também revelou algo mais profundo: a educação, tal como estava estruturada, reforçava a exclusão e o distanciamento, ao invés de ser um caminho de fortalecimento identitário e cultural.

Ao longo da graduação, fui percebendo que a educação poderia ser diferente, que poderia ser um espaço de resistência e não de opressão. Isso se alinhava com os princípios da educação, que defende uma ruptura com os paradigmas que continuam a ditar as regras do ensino em muitos contextos, especialmente os indígenas.

Minha vivência no Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE-AP), em que atuo até o presente momento representando as comunidades indígenas, é fundamental para amadurecer minha visão crítica sobre as políticas educacionais. Nesse espaço, acompanhei de perto como decisões políticas impactam diretamente a vida nas aldeias, sobretudo no campo da

educação. Percebi a urgência de lutar por políticas que respeitem as especificidades culturais dos povos indígenas e promovam uma educação que seja, de fato, intercultural, bilíngue e comunitária.

A educação para nós, povos originários, não pode ser uma imposição externa; ela deve ser um processo construído em diálogo com nossas culturas e necessidades. Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores/as indígenas é justamente a falta de materiais didáticos que se alinhem com suas culturas e línguas. Embora o bilinguismo seja uma diretriz, muitas vezes ele não é efetivado, e os professores/as se veem obrigados a criar suas próprias metodologias para tentar preencher essa lacuna. Diante disso, é fundamental que os professores/as indígenas, de forma institucionalizada, tenham a possibilidade de elaborar seus próprios materiais didáticos, uma iniciativa que deveria ser exigida ao Ministério da Educação (MEC), pois atualmente há uma falha nesse suporte dentro do sistema educacional.

Nesse sentido, o fortalecimento da educação escolar indígena passa pelo reconhecimento e valorização dos saberes locais. A escola indígena deve ser um espaço de resistência cultural, em que as crianças aprendam não apenas os conteúdos tradicionais, mas também suas línguas, histórias e tradições. Essa perspectiva reafirma a importância de uma educação que não se limite a um processo de transmissão de conhecimentos, mas também implique em um processo de reafirmação e preservação das identidades indígenas, garantindo que as futuras gerações cresçam conscientes de seus valores e raízes.

Minha trajetória me ensinou que a educação é uma ferramenta poderosa de transformação social. Contudo, essa transformação só será possível se as políticas educacionais forem construídas a partir das realidades e dos saberes dos povos indígenas, de forma não imposta. Para que isso aconteça, é essencial que os povos indígenas sejam consultados, ouvidos e que um diálogo genuíno seja estabelecido.

Assim, a pesquisa se insere nesse contexto como uma análise crítica das políticas de formação de professores/as indígenas, buscando compreender suas limitações e potencialidades, além de apontar caminhos que favoreçam a construção de uma educação intercultural e crítica.

Para mim, este trabalho é mais que uma pesquisa acadêmica. Ele é uma continuação da minha própria história, da minha luta e do meu povo. É uma tentativa de honrar minha origem e contribuir para um futuro em que as crianças indígenas possam aprender em suas línguas,

suas histórias e suas culturas, sem precisar abandonar suas raízes para ter acesso ao conhecimento. No entanto, essa ideia de “acesso ao conhecimento” traz consigo a necessidade de um olhar crítico: que tipo de conhecimento está em jogo? Aquele legitimado pelas estruturas coloniais da escola não indígena ou aquele em diálogo com os saberes ancestrais que, por séculos, sustentaram as práticas de resistência e existência dos povos indígenas?

Sei que os desafios são muitos, mas acredito que é possível desenvolver uma educação que seja concretamente intercultural. Uma educação que fortaleça, ao invés de diluir, as identidades indígenas. Uma educação que permita que as crianças das aldeias possam se orgulhar de quem são e de onde vieram.

Através desta pesquisa, espero dar uma contribuição para essa transformação. Espero que as vozes dos professores/as indígenas que compõem este estudo possam ser ouvidas e que suas experiências sirvam como base para a elaboração de políticas públicas justas e comprometidas com a diversidade cultural.

A educação escolar indígena tem o potencial de ser um espaço de resistência e de fortalecimento cultural. Esta pesquisa é o desenvolvimento de um trabalho que almeja contribuir para que esse potencial se realize, para que as escolas nas aldeias sejam espaços em que as crianças indígenas possam aprender a ser, a pensar e a sonhar a partir de suas próprias raízes.

Em última instância, este trabalho é uma homenagem ao meu povo, à minha família e a todos os indígenas que lutam, todos os dias, pelo direito de existir, de ser e de aprender. Espero que possa ser um passo em direção a uma educação justa, comprometida com a diversidade cultural e nossa.

1.2 APRESENTAÇÃO DO TEMA

A educação para os povos indígenas vai além da simples transmissão formal de conteúdos; ela carrega o peso da manutenção cultural, da sobrevivência e do fortalecimento das identidades coletivas. Como aponta Brandão (1981), a educação é sempre um ato político e cultural, inserido nas relações sociais mais amplas. Para os povos originários, ela sustenta modos de vida que resistem às pressões homogeneizadoras do modelo ocidental. Contudo, as escolas em comunidades indígenas frequentemente refletem um modelo educacional

hegemônico, desconsiderando as especificidades culturais, linguísticas e históricas desses povos (Candau, 2002). Essa desconexão entre a escola e a comunidade indígena foi o ponto de partida da minha pesquisa.

Como destaca Arroyo (2018), o sistema educacional brasileiro, historicamente, foi estruturado dentro de uma lógica capitalista e classista, servindo à reprodução das desigualdades sociais. Desde suas origens, a escola tem funcionado como um instrumento de controle cultural, impondo um currículo homogêneo que ignora as especificidades de populações historicamente marginalizadas, incluindo indígenas e negras. Segundo Freire (1987), essa abordagem educativa opera dentro de uma pedagogia da opressão, que deslegitima os saberes populares e privilegia conhecimentos eurocêntricos.

Nesse contexto, a educação escolar indígena deve ser pensada como um espaço de resistência e valorização das culturas locais, reconhecendo as múltiplas formas de aprender, ensinar e ser no mundo (Krenak, 2020). Trata-se de um campo em disputa, em que as comunidades indígenas têm reivindicado seu direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que dialogue com suas tradições e realidades sociais, mas também promova autonomia e crítica frente aos desafios contemporâneos.

As escolas indígenas, embora criadas para responder a demandas específicas, enfrentam desafios contínuos para proporcionar uma educação que respeite e valorize essas diferenças, muitas vezes reforçando as contradições inerentes a uma estrutura educacional que serve aos interesses dominantes. Como destaca Saviani (1999), o caráter dual da educação brasileira, desde o período colonial, organizou-se com o propósito de atender à formação das elites, relegando às classes subalternas um ensino voltado para a manutenção da ordem social vigente.

O Estado do Amapá, onde nasci e cresci, é um mosaico de culturas e etnias. Povos como os Karipuna, Palikur, Galibi Marworno e Galibi Kalinã vivem aqui, cada um com suas línguas, tradições e modos de vida. A educação para esses povos deveria ser um instrumento de resistência e preservação cultural, mas muitas vezes o que acontece é uma imposição de conteúdos que não dialogam com essa realidade.

Nesse contexto, o Projeto Turé, lançado em 2007, foi uma tentativa do Estado de criar uma política pública que respondesse à necessidade de formar professores/as indígenas que atuassem em suas próprias comunidades. O projeto prometia romper com a educação

hegemônica e oferecer uma formação intercultural, bilíngue e voltada às especificidades dos povos indígenas.

A proposta do Projeto Turé parecia ser uma resposta inovadora ao problema da educação indígena, oferecendo uma formação que reconhecia a necessidade de um professor indígena que pudesse atuar como um mediador entre os saberes tradicionais e os conteúdos curriculares.

Conforme destaca Fleuri (2003), as políticas de formação de professores/as indígenas, embora avançadas em termos conceituais, enfrentam o desafio de garantir a efetivação dos princípios de interculturalidade e bilinguismo no cotidiano das escolas, esbarrando em limitações estruturais e na falta de integração com as especificidades das culturas indígenas.

Nessa linha, a presente pesquisa busca analisar o impacto do Projeto Turé nas comunidades indígenas do Amapá, com foco nos povos Karipuna, Palikur, Galibi Marworno e Galibi Kalinã. O objetivo é compreender em que medida essa política cumpriu com a proposta de uma educação intercultural e bilíngue que, de fato, esteja alinhada com as especificidades culturais das aldeias.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 garantiu a educação escolar indígena com princípios fundamentais como a interculturalidade e o bilinguismo. Contudo, a prática dessas diretrizes encontra uma série de obstáculos, como a falta de materiais didáticos adequados e a escassez de professores/as indígenas capacitados para lecionar em sua língua materna. O Projeto Turé nasceu dessa necessidade, mas é importante entender como se deu o processo de execução do projeto a fim de atingir seus objetivos iniciais. Ao reconhecer a educação escolar indígena como específica, intercultural e bilíngue, a Constituição estabeleceu um marco histórico, mas a implementação dessas políticas ainda esbarra em desafios práticos que comprometem a efetivação plena desses direitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aponta que:

A educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Brasil, 1996, p. 6).

No entanto, como destacam Knapp e Martins (2017), um dos maiores desafios da educação escolar indígena é a adaptação do currículo às realidades socioculturais das comunidades. Muitas vezes, o currículo imposto segue uma lógica homogênea e universalista,

desconsiderando a pluralidade de saberes e práticas culturais dos povos indígenas, o que provoca a alienação dos estudantes indígenas em relação à escola.

A educação bilíngue, proposta nas políticas públicas, deveria ser uma solução para isso, garantindo que as crianças possam aprender em suas línguas maternas e também em português. No entanto, a formação e o suporte oferecidos aos professores/as não têm sido suficientes para implementar essa proposta de maneira eficaz.

O Projeto Turé surge com a promessa de formar professores que compreendam essa complexidade e que possam ensinar em suas línguas maternas, mas a formação oferecida ainda enfrenta muitos desafios. A principal questão é se esses professores, após a formação, estão realmente preparados para aplicar, na prática, uma educação que respeite as particularidades de suas comunidades.

Um dos principais desafios que os professores/as formados pelo Projeto Turé enfrentam é a falta de materiais didáticos que dialoguem com as especificidades culturais de suas comunidades. Muitos acabam criando suas próprias metodologias para adaptar o currículo nacional aos saberes tradicionais. Como aponta Knapp e Martins (2017), a elaboração de materiais didáticos específicos para a educação indígena requer não apenas um conhecimento profundo das línguas e culturas indígenas, mas também uma abordagem participativa que envolva os próprios professores indígenas na feitura desses materiais, de modo a assegurar que o conteúdo reflita as realidades socioculturais das comunidades.

As escolas indígenas também operam em contextos muito diferentes das escolas urbanas. O calendário escolar, por exemplo, deve ser adaptado às práticas culturais e agrícolas das comunidades, respeitando os ciclos da natureza e as tradições das aldeias. No entanto, essas adaptações nem sempre são contempladas nas políticas educacionais, criando uma tensão para os professores formados pelo Projeto Turé.

Segundo Knapp e Martins (2017), o calendário escolar indígena precisa respeitar os ritmos e os tempos das comunidades, que estão profundamente ligados aos ciclos da agricultura, pesca, festas e rituais tradicionais. A falta de flexibilidade nas políticas educacionais para acomodar essas necessidades pode gerar descompassos entre o tempo escolar e o tempo cultural das aldeias, prejudicando a inserção dos alunos/as no processo educacional.

Outro aspecto importante do tema é a formação identitária dos professores indígenas. A formação deve contribuir para fortalecer suas identidades tanto como educadores quanto como

membros de suas comunidades. Como afirma Gatti (2010), a formação docente deve estar intimamente ligada à construção identitária do professor, especialmente em contextos indígenas, em que as práticas pedagógicas precisam refletir as tradições culturais e linguísticas da comunidade. Quando a formação desconsidera esses aspectos, ela corre o risco de alienar o educador de suas raízes culturais.

Nesse sentido, a educação intercultural, conforme destaca Candau (2012), deve ser entendida como um processo de diálogo entre culturas, no qual os saberes tradicionais indígenas convivem com os conhecimentos ocidentais. Para que isso seja possível, os professores precisam ser preparados para atuar a partir dessa perspectiva, indo além da simples adaptação dos conteúdos ocidentais para o contexto indígena. A educação intercultural deve ser, portanto, um espaço de reconhecimento e valorização das diferenças, permitindo que o diálogo entre saberes e práticas aconteça de forma respeitosa, fortalecendo as culturas envolvidas e promovendo o aprendizado mútuo.

Contudo, o ensino nas línguas indígenas ainda enfrenta muitos desafios, incluindo a ausência de materiais adequados e a dificuldade de desenvolver metodologias eficazes para ensinar crianças que estão aprendendo duas línguas simultaneamente. De acordo com Knapp (2016) o bilinguismo indígena apresenta desafios significativos para a educação, não apenas pela falta de materiais didáticos, mas também pela necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas que respeitem e integrem as línguas maternas e o português de maneira efetiva.

O Projeto Turé, enquanto política pública, representa um avanço importante no reconhecimento da necessidade de formar professores indígenas, mas é necessário avaliar como ele foi implementado na prática. Assim, esta pesquisa busca entender quais mudanças seriam necessárias para que o projeto pudesse cumprir plenamente seus objetivos.

A educação escolar indígena, segundo a LDBEN, “deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade” (Brasil, 2001, p. 21), o que significa que ela deve se adaptar às realidades culturais, linguísticas e sociais de cada comunidade.

A pesquisa busca, portanto, compreender como as políticas públicas de formação de professores indígenas podem ser reformuladas para melhor atender às demandas das comunidades. Para isso, é fundamental ouvir as vozes dos próprios professores indígenas e analisar suas experiências no campo.

Este estudo se insere no contexto mais amplo das políticas públicas educacionais no Brasil, com ênfase na abordagem do Materialismo Histórico-Dialético, que serve como a base para a análise das dinâmicas sociais e educacionais. Essa abordagem exige que rompamos com as estruturas coloniais que ainda moldam o sistema educacional brasileiro, promovendo uma compreensão crítica das relações de poder e da produção de conhecimento. Assim, é fundamental criar espaços em que as culturas e os saberes indígenas sejam reconhecidos e valorizados. Espero que esta pesquisa possa contribuir para a elaboração de políticas públicas comprometidas com a diversidade cultural, que garantam que a educação escolar indígena seja realmente intercultural, bilíngue e diferenciada, conforme previsto na legislação.

O Projeto Turé representa um passo importante nesse sentido, mas algumas falhas foram identificadas e minha investigação busca entender como podem ser corrigidas para garantir uma educação de qualidade para as comunidades indígenas do Amapá.

O Projeto Turé se insere em um contexto histórico de luta pela afirmação dos direitos educacionais dos povos indígenas. O nome “Turé” carrega um profundo significado cultural: trata-se de uma celebração tradicional de agradecimento às Karuãna, espíritos que, segundo a crença indígena, habitam o Outro Mundo e intervêm por meio das práticas xamânicas dos pajés. Durante a festa, que acontece no lakuh¹ – espaço cerimonial – em outubro, os pajés cantam e dançam para atrair as Karuãna, utilizando o maracá² e cigarros de tawari³ para acessar o Outro Mundo. Homens e mulheres se enfeitam com roupas e adornos que carregam simbolismos profundos, e a celebração é marcada pela música, dança e compartilhamento de caxixi⁴. Esse ritual representa o elo entre o visível e o invisível, a tradição e a espiritualidade, aspectos essenciais da vida comunitária (IEPE, 2020).

Inspirado por essa simbologia, o Projeto Turé foi concebido como uma política educacional voltada à formação de professores indígenas, promovendo uma educação que dialogasse com os saberes tradicionais e as necessidades contemporâneas das aldeias. Iniciado em 2007 pelo Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Secretaria de Estado da Educação (Seed), estruturou-se no Subprograma de Formação de Professores/as do Parque Indígena do

¹ Segundo Andrade (2016), o espaço sagrado é organizado com mastros enfeitados que marcam sua centralidade. Nele, destacam-se os grandes bancos da Cobra Grande, do Jacaré e do Colhereiro, destinados aos convidados.

² Instrumento musical semelhante ao chocalho.

³ Casca de uma árvore usada como papel para enrolar cigarros.

⁴ O caxixi é uma bebida com teor alcoólico a base de mandioca.

Tumucumaque, com o objetivo de formar professores pesquisadores, habilitados para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, fortalecendo práticas pedagógicas nas escolas indígenas (CONSED, 2023).

Após um período de funcionamento contínuo do projeto geral, o curso foi interrompido em 2014 devido a dificuldades logísticas e estruturais. Apenas em 2022 houve a retomada, com turmas nos polos de Missão Tiriyó e Bona, no Parque do Tumucumaque. A formação foi organizada em blocos presenciais de aproximadamente 45 dias, intercalados com atividades pedagógicas desenvolvidas nas aldeias. Além disso, contou com o apoio de diversas instituições, entre elas o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPE), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), a Secretaria Estadual dos Povos Indígenas (Sepi) e a Associação dos Povos Indígenas Tiriyó, Kaxuyana e Txikuyana (Apitikatxi) (CONSED, 2023). Apesar da retomada, atualmente não há turmas ativas, e não existem informações sobre a finalização do programa, logo, o período estabelecido de execução dessa pesquisa compreende entre os anos de 2014 e 2018, em que houve turmas que concluíram o curso.

A formação de professores/as indígenas é uma questão central na busca por uma educação que respeite e valorize as culturas e identidades dos povos originários. No Brasil, políticas como o Projeto Turé foram criadas para promover uma formação docente alinhada aos princípios da educação escolar indígena, como a interculturalidade, o bilinguismo e a especificidade cultural. Entretanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos que podem comprometer sua eficácia.

Embora concebido para atender às demandas dos professores/as indígenas, é necessário questionar em que medida o Projeto Turé efetivamente contribuiu para a transformação das práticas pedagógicas e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas comunidades. Muitas vezes, a formação não contempla adequadamente as particularidades das escolas indígenas, o que leva à reprodução de abordagens alheias às culturas locais. Além disso, os professores/as indígenas, ao retornarem às aldeias, precisam reinterpretar os conteúdos aprendidos em contextos marcados por limitações estruturais, como a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados.

Esses desafios levantam questões fundamentais sobre a relevância da formação e sobre a forma como ela se traduz nas práticas cotidianas de sala de aula. Investigar as experiências

dos professores/as indígenas formados pelo Projeto Turé é, portanto, essencial para compreender os impactos dessa política na efetivação da educação escolar indígena.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder à seguinte questão central: de que maneira o Projeto Turé, enquanto política pública de formação inicial de professores/as indígenas no Amapá, contribuiu para a consolidação de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural e comunitária? Para tanto, o objetivo geral busca analisar de que maneira o Projeto Turé colaborou para a consolidação da educação escolar indígena na região do Tumucumaque. Os objetivos específicos centram-se em: a) analisar como os princípios da educação escolar indígena foram incorporados ao currículo do Projeto Turé – subprograma Oiapoque; b) investigar as percepções de professores/as indígenas sobre as contribuições e desafios da formação para suas práticas pedagógicas e; c) verificar os efeitos da formação do Projeto Turé nas práticas docentes e na efetivação da educação escolar indígena bilíngue, intercultural e comunitária.

Portanto, este trabalho tem como objeto de análise o Projeto Turé, concebido como política pública estadual de formação inicial de professores/as indígenas no Amapá. O recorte temporal adotado compreende sua implementação em 2007, a interrupção em 2014 e a retomada em 2022, embora o projeto geral tenha sido interrompido, o subprograma Oiapoque teve início e conclusão no período 2014-2018, com ênfase no processo de formação em nível médio ofertado às comunidades indígenas do município de Oiapoque.

Ainda que iniciativas como a Licenciatura Intercultural Indígena e programas federais, a exemplo do Prolind, sejam mencionados ao longo do texto, sua utilização se limita a fins de contextualização e comparação, não constituindo foco central desta pesquisa. Assim, os limites do estudo concentram-se na experiência específica do Projeto Turé, compreendido como parte da política estadual de magistério indígena, sem a pretensão de abranger a totalidade das políticas nacionais voltadas à educação escolar indígena.

A metodologia desta pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa, que busca explorar profundamente as experiências dos professores/as indígenas formados pelo Projeto Turé. a fim de compreender suas percepções e desafios na implementação de uma educação escolar indígena que seja, de fato, intercultural, bilíngue e diferenciada.

A escolha por esse tipo de abordagem se justifica pela sua capacidade de capturar a complexidade das vivências e das relações sociais nas aldeias, aspectos que seriam difíceis de

abarcam por métodos quantitativos. Como destaca Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é apropriada para a análise de fenômenos sociais, onde o contexto e as interações têm um papel crucial. Nesse sentido, ela permite que a subjetividade dos participantes seja valorizada e compreendida em sua totalidade.

A opção por uma abordagem qualitativa reflete o compromisso epistemológico da pesquisa com o Materialismo Histórico-Dialético, que busca entender a educação a partir de uma análise crítica das relações sociais, históricas e culturais que moldam a realidade dos indivíduos. Essa abordagem se baseia na premissa de que a educação é um fenômeno social que deve ser analisado em sua historicidade e em seus contextos. Para Saviani (2008), a educação deve ser compreendida como um fenômeno social e histórico, que está em constante transformação, e isso se torna fundamental para analisar as experiências dos professores indígenas.

O foco principal deste estudo é investigar os impactos do Projeto Turé na formação de professores indígenas no estado do Amapá, especialmente em relação à implementação de uma educação que valorize a interculturalidade e o bilinguismo. Para isso, a coleta de dados foi realizada principalmente por meio de entrevistas semiestruturadas, técnica amplamente reconhecida por sua flexibilidade e profundidade. Como destaca Triviños (1987), as entrevistas semiestruturadas permitem que o pesquisador explore os significados atribuídos pelos sujeitos à sua própria experiência, o que é fundamental quando se trata de compreender as práticas pedagógicas em contextos culturais específicos.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a oito professores indígenas formados pelo Projeto Turé. Os participantes foram convidados a relatar suas vivências e desafios no contexto educacional de suas aldeias, permitindo uma análise detalhada de como os conhecimentos adquiridos no curso de formação têm sido aplicados na prática. Segundo Flick (2009), as entrevistas semiestruturadas oferecem flexibilidade ao pesquisador e permitem que novos temas emergentes sejam explorados, o que é crucial em uma pesquisa onde as realidades vividas pelos participantes são diversas e complexas.

Embora a pesquisa não tenha sido submetida a um Comitê de Ética, todos os procedimentos respeitaram os princípios éticos de proteção aos participantes. Cada professor/a assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado em

apêndice, garantindo a voluntariedade da participação, a confidencialidade das informações e o direito de desistir a qualquer momento.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, seguindo os princípios propostos por Bardin (2011), que a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, inferências a partir de dados. Essa técnica permitiu organizar e categorizar os dados coletados nas entrevistas, possibilitando uma interpretação mais rigorosa das experiências relatadas pelos professores/as indígenas.

As categorias apriorísticas que emergiram do referencial teórico foram: identidade docente, saberes tradicionais e formação de professores/as indígenas. E as categorias não apriorísticas que brotaram da pesquisa de campo foram: fortalecimento da identidade docente, segurança e autonomia em sala de aula, o bilinguismo na prática pedagógica e integração dos saberes tradicionais.

Um aspecto fundamental desta pesquisa é o respeito ao contexto cultural das comunidades indígenas envolvidas. A coleta de dados foi realizada de maneira sensível aos ritmos e dinâmicas das aldeias, respeitando os calendários culturais e as práticas comunitárias. Como afirma Geertz (1989), a cultura é o contexto dentro do qual os comportamentos humanos ganham significado, e, por isso, é essencial que a pesquisa seja conduzida em consonância com as tradições e o tempo das comunidades, garantindo que os participantes se sintam à vontade para compartilhar suas experiências.

A análise dos dados seguiu também um percurso dialógico, inspirado no pensamento de Paulo Freire (1987), que defende que a educação dialógica se constrói a partir da escuta e do diálogo entre os sujeitos. Nesse sentido, a análise foi feita a partir das falas dos professores/as, considerando suas contradições e complexidades, mas sempre buscando promover um diálogo entre os saberes indígenas e a teoria acadêmica, de forma a construir um conhecimento que seja coletivo e emancipador.

Além das entrevistas, também foi realizada análise documental dos currículos, diretrizes pedagógicas e relatórios oficiais do Projeto Turé, a fim de verificar a presença dos princípios de interculturalidade e bilinguismo previstos em sua concepção. De acordo com Cellard (2008), a análise documental permite compreender a lógica interna de programas e políticas públicas, oferecendo um olhar crítico sobre sua implementação.

Essa análise será essencial para contrastar a teoria do projeto com sua execução prática nas aldeias.

Entendemos que, para o percurso metodológico de todo processo de pesquisa, é essencial que haja uma evidente identificação e uma base teórica que norteiem e deem sentido ao projeto. Isso implica em uma utilização coesa e consistente do arcabouço teórico e metodológico de uma determinada abordagem.

No contexto do Materialismo Histórico-Dialético, método ~~a ser~~ utilizado nesta pesquisa, é necessário compreender profundamente as relações sociais, históricas e dialéticas que influenciam os fenômenos estudados, além de aplicar de maneira sólida os princípios e conceitos fundamentais dessa perspectiva filosófica, como as categorias de contradição, possibilidade e realidade (Cheptulin, 2004).

Desse modo, no caso do Materialismo Histórico-Dialético, de acordo com Frigotto (2001, p. 77):

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Além disso, a pesquisa adota uma perspectiva dialética, especialmente no que tange à compreensão das contradições entre a teoria do Projeto Turé e sua implementação prática, pois Frigotto (2001) aponta que o método dialético permite compreender os fenômenos em sua totalidade, considerando suas contradições internas, e a partir disso, torna-se um movimento que gera transformações. Ao aplicar esse método, a pesquisa busca entender como as práticas pedagógicas dos professores/as indígenas se constituem em um campo de disputa entre as diretrizes formais do currículo e as realidades culturais das aldeias.

Essa perspectiva dialética também implica um reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a realidade educacional indígena. A escuta ativa e o diálogo são essenciais para que todas as vozes possam ser ouvidas e integradas à análise.

Por fim, o compromisso ético da pesquisa com as comunidades indígenas é essencial. Isso implica garantir que os resultados sejam compartilhados de forma transparente e que os participantes tenham acesso às conclusões e recomendações. Essa prática não apenas fortalece

a relação de confiança entre o pesquisador e a comunidade, mas também promove um espaço de reflexão conjunta sobre as práticas educacionais e as políticas públicas.

Nesse sentido, a investigação se propõe a ser um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde os professores indígenas não são apenas sujeitos passivos da pesquisa, mas ativos participantes na elaboração de propostas e soluções para os desafios enfrentados nas escolas. A educação, nesse sentido, é vista como um ato político e coletivo, que envolve a luta por direitos e a valorização das identidades culturais.

Assim, esta pesquisa não se limita a um exercício acadêmico, mas se insere em um movimento mais amplo de resistência e luta pela valorização da educação indígena. O objetivo final é contribuir para que a educação escolar indígena seja realmente comprometida com a diversidade cultural, bilíngue e intercultural, promovendo o fortalecimento das identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas do Amapá. Freire (1996) nos lembra que a educação é um ato político e, assim, esta pesquisa se insere no esforço de construir uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica e emancipadora para as comunidades indígenas.

Apresentados os objetivos, questão norteadora e metodologia, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução. No capítulo 2, apresenta-se a contextualização teórica, com uma análise das políticas educacionais indígenas no Brasil e no Amapá, situando a trajetória do magistério indígena e da educação escolar indígena na região. Em seguida, discute-se a história dos povos indígenas do Amapá, com ênfase nos povos do Oiapoque que constituem o contexto social e cultural no qual a pesquisa se desenvolve.

O capítulo 3 aborda especificamente o Projeto Turé como política pública de formação de professores indígenas. São apresentados seu contexto de criação e implementação, sua estrutura e funcionamento, bem como a análise dos documentos oficiais e do currículo. Nesse capítulo também é destacado o Subprograma Oiapoque, evidenciando sua centralidade na experiência de formação docente no estado.

No capítulo 4, discutem-se as contribuições do Projeto Turé ao ensino e às práticas docentes. A análise contempla as percepções dos professores formados sobre os impactos da formação em suas práticas pedagógicas, no fortalecimento da identidade docente, na consolidação do bilinguismo, na integração dos saberes tradicionais e nos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Também são examinados os impactos do projeto para a efetivação de uma

educação indígena específica, diferenciada, bilíngue e comunitária, bem como as expectativas para o futuro da educação escolar indígena no Amapá.

Por fim, nas considerações finais, são retomadas as principais conclusões, relacionando-as aos objetivos da pesquisa e destacando as contribuições e os limites do Projeto Turé enquanto política pública. Também são apontados caminhos possíveis para o fortalecimento da educação escolar indígena e para a formulação de políticas que atendam de forma mais efetiva às demandas das comunidades.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, será apresentada a contextualização teórica e histórica que embasa a análise da educação escolar indígena no Brasil e, mais especificamente, no estado do Amapá. Abordaremos as Políticas Educacionais Indígenas no Brasil e no Amapá, destacando as principais legislações e diretrizes que orientam a implementação de uma educação intercultural e bilíngue para os povos indígenas.

Em seguida, faremos uma análise da História dos Povos Indígenas do Oiapoque, com uma descrição detalhada dos grupos indígenas que habitam essa região, incluindo os Povos Galibi Marworno, Palikur, Karipuna e Galibi Kalinã.

Por fim, será discutido o conceito de Educação Intercultural, Bilíngue e Diferenciada, abordando as teorias que sustentam essas práticas pedagógicas e suas implicações para a formação docente e para a educação escolar nas comunidades indígenas.

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS NO BRASIL E NO AMAPÁ

Antes de avançar no resgate histórico, é importante diferenciar dois conceitos fundamentais para esta pesquisa: *educação indígena* e *educação escolar indígena*.

A primeira se refere aos processos próprios de transmissão de saberes, valores e práticas culturais desenvolvidos no interior das comunidades, de forma coletiva, oral e experiencial, com a participação de anciãos, famílias e lideranças espirituais (Brostolin; Cruz, 2010). Trata-se de uma educação que acontece no cotidiano, vinculada às práticas sociais, espirituais e territoriais dos povos.

Já a educação escolar indígena corresponde à modalidade formal de ensino, reconhecida e assegurada pela Constituição Federal de 1988 (art. 210, §2º) e regulamentada pela LDBEN nº 9.394/1996 (art. 78). Essa modalidade deve ser específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, articulando os conteúdos nacionais com os saberes, línguas e práticas próprias de cada povo (Bastos; Silva, 2021).

Com essa distinção em mente, é possível compreender melhor a trajetória das políticas educacionais voltadas aos povos originários. A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois momentos distintos, como descreve Medeiros (2018). O primeiro momento, que remonta ao período colonial, é caracterizado por iniciativas de escolarização

com o objetivo de dominação e assimilação dos povos indígenas, estendendo-se até o final do século XX. O segundo momento, iniciado nos anos 1970 e fortalecido pela Constituição Federal de 1988, marca a transição para um novo paradigma educacional, que reconhece o direito dos povos indígenas à diferença e propõe o respeito à diversidade cultural (Medeiros, 2018).

Na primeira fase, a educação escolar indígena estava sob a responsabilidade da Igreja, especialmente da Ordem dos Jesuítas, que tinha como principal objetivo a catequização e a assimilação dos povos indígenas ao cristianismo (Meireles, 2020).

A educação, portanto, não visava o desenvolvimento da autonomia dos povos indígenas, mas a sua submissão à cultura ocidental, e isso incluía a imposição da língua portuguesa, valores religiosos e comportamentais, com o intuito de transformar os indígenas em sujeitos da civilização europeia (Oliveira; Freire, 2006). Aqueles que se opunham a esse processo eram alvo de violências, como as chamadas “Guerras Justas”, que permitiam a captura e escravização dos indígenas.

Importante apontar que os indígenas “já praticavam formas próprias de produção e reprodução de saberes com base na tradição oral, ao que se pode denominar de educação indígena” (Leite, 2014, p. 88), Freire (2004) também pontua que, em uma sociedade sem escola formal, os saberes eram transmitidos no cotidiano, por meio de relações sociais diretas e constantes. A aprendizagem ocorria a todo o momento e em qualquer lugar, sem a figura exclusiva do docente, uma vez que todos participavam ativamente do processo educativo, refletindo a ideia de que cada indivíduo era agente da educação no contexto coletivo.

No entanto, Meireles (2020) destaca que, já no século XVI, foram fundadas escolas com o propósito de alfabetizar os meninos indígenas, inicialmente em Salvador, e depois em São Vicente (SP) e no Espírito Santo. O principal objetivo dessas instituições era converter os indígenas, chamados de "gentios", à fé católica.

Com a ascensão do Marquês de Pombal e a expulsão dos Jesuítas, é conhecida como “As primeiras letras e o Projeto Civilizatório”. Com o Diretório Pombalino de 1757, o Estado português assumiu a responsabilidade pela organização das aldeias indígenas, estabelecendo uma estrutura de controle que visava transformar os indígenas em mão de obra para o projeto colonial.

Criaram-se escolas nas aldeias, voltadas ao ensino básico de leitura, escrita e religião, mas também aos trabalhos manuais, com a clara intenção de integrar os indígenas ao sistema

colonial. A imposição da língua portuguesa e a proibição das línguas nativas foram aspectos marcantes dessa fase.

De acordo com Freire (2004) durante todo esse período histórico, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade cuja educação não dependia da escola, da escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palmatória que – acreditava-se – corrigia erros e, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com consequências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas.

Embora o Diretório Pombalino tenha sido revogado em 1798, algumas dessas práticas persistiram informalmente, com a exploração dos indígenas como trabalhadores forçados. Assim, após o período colonial, os povos indígenas enfrentaram uma transição difícil e repleta de desafios, que se estendeu bem além da independência do Brasil em 1822.

Não obstante esse evento tenha dado início a uma nova fase na história do país, não significou, de imediato, uma melhoria nas condições de vida dos indígenas. As mudanças políticas e sociais significativas que marcaram o início do Brasil independente não romperam com as estruturas de poder estabelecidas durante o colonialismo. Muitos desses sistemas continuaram a influenciar as relações sociais e políticas no país, especialmente no que diz respeito aos povos indígenas.

A política indigenista brasileira continuou fortemente moldada pelos interesses dos fazendeiros e das elites econômicas, que viam as terras indígenas como objeto de disputa e exploração. As terras dessas populações seguiram sendo alvo de invasões, enquanto a expansão das propriedades e o fortalecimento do poder político e econômico continuavam a marginalizar e a explorar os indígenas. O controle das terras indígenas permaneceu nas mãos dos fazendeiros e das elites políticas, perpetuando políticas que tratavam os povos originários como subalternos e invisíveis, reforçando a exploração e a desigualdade.

Nesse contexto, os povos indígenas enfrentaram uma luta constante para preservar suas terras, culturas e modos de vida tradicionais. As leis e as políticas herdadas do período colonial muitas vezes foram mantidas ou adaptadas para atender aos interesses das elites dominantes, perpetuando a injustiça e a exclusão. A busca pelos direitos territoriais e pela sobrevivência

tornou-se uma batalha diária contra a opressão, que moldou profundamente a história do Brasil pós-colonial.

De acordo com Cunha (1992), o Regulamento das Missões, promulgado em 1845, é o único documento indigenista significativo do período imperial brasileiro. No entanto, a autora destaca que esse regulamento tinha mais a função de ser um instrumento administrativo local do que uma proposta política abrangente. O objetivo principal era manter o sistema de aldeamento e garantir a total assimilação dos povos indígenas à sociedade dominante, uma política que buscava extinguir suas identidades culturais e forçar sua adaptação aos valores da colonização.

A autora cita que cinco anos após a implementação do Regulamento das Missões, outra legislação de grande importância foi promulgada, a Lei das Terras (Lei 601, de 18/09/1850). Essa lei reafirmava a necessidade de “assentar as hordas selvagens”, um termo pejorativo utilizado na época para se referir aos povos indígenas (Cunha, 1992), tratando-os como um obstáculo ao desenvolvimento. Na prática, essa legislação visava regulamentar a ocupação e o controle das terras, desconsiderando completamente os direitos territoriais dos povos originários.

Uma das principais críticas à Lei das Terras é justamente o seu caráter excludente e discriminatório. Ao não reconhecer o direito dos povos indígenas à terra, a legislação priorizava a concessão de terras para os colonos e grandes proprietários, estabelecendo um marco jurídico que favorecia a ocupação das terras indígenas e, conseqüentemente, a sua perda. Isso resultou em um processo contínuo de invasões e ocupações de territórios indígenas, que eram explorados e controlados sem a anuência das comunidades que ali viviam há séculos.

O impacto dessa lei foi devastador. As comunidades indígenas, que já enfrentavam o processo de marginalização desde o período colonial, viram-se ainda mais vulneráveis. A expulsão das suas terras ancestrais não significou apenas a perda de espaço físico, mas também a destruição de sua identidade cultural e espiritual, intimamente ligada ao território. Muitas comunidades indígenas foram forçadas a viver em reservas superlotadas, sem acesso a recursos naturais necessários para sua sobrevivência, o que agravou a pobreza, as doenças e a violência entre essas populações.

Esse processo de expropriação e marginalização continua a afetar as comunidades indígenas até hoje. A falta de acesso à terra e à natureza, que são elementos fundamentais para

a reprodução de seus modos de vida tradicionais, ameaça não apenas a sua sobrevivência física, mas também cultural. Com a crescente pressão de empresas agropecuárias, madeireiras e mineradoras, a violência e os conflitos nas terras indígenas se intensificam, dificultando ainda mais a preservação dessas culturas.

Após a Proclamação da República, em 1889, novas mudanças nas políticas territoriais foram implementadas, incluindo a criação de reservas indígenas e a demarcação de terras exclusivas para esses povos (Meireles, 2020). Embora tenha sido uma tentativa de garantir aos indígenas um espaço para viverem segundo suas tradições e culturas, essas medidas também estavam imersas nas limitações de um sistema que, muitas vezes, ainda via os povos indígenas como um problema a ser “administrado”, sem uma real valorização das suas formas de organização e modo de vida. A criação das reservas, portanto, representou uma solução parcial, mas ainda longe de ser uma reparação genuína das injustiças históricas que os povos indígenas enfrentaram e ainda enfrentam no Brasil.

É fundamental abordar a Lei das Terras (Lei 601, de 18/09/1850) ao discutir o panorama histórico da educação escolar indígena, pois não há como compreender completamente a trajetória educacional dos povos indígenas sem reconhecer a centralidade do território para essas populações. O território não é apenas um espaço físico, mas uma extensão vital de suas culturas, identidades e modos de vida. A terra é um elemento constitutivo da própria educação escolar indígena, que é, em grande medida, mediada por esse vínculo profundo com o espaço, com a natureza e com os saberes ancestrais.

Ao longo da história, a luta dos povos indígenas pela terra foi, e continua sendo, também uma luta pela preservação de seus modos de aprender e de ensinar, que não se limitam aos espaços formais de escolarização. A educação escolar indígena, em sua essência, está intrinsecamente conectada com a vivência no território. Quando esses territórios foram despoletados e as terras ancestrais passaram a ser invadidas e apropriadas pela colonização e, mais tarde, pela Lei das Terras, a própria base da educação escolar indígena foi ameaçada.

Posto isso, vamos retomar o processo histórico e continuar nossa análise. Em 1910, foi criado pelo governo brasileiro o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com a intenção declarada de “pacificar” os povos indígenas do país. No entanto, como aponta Cruz (2017), a atuação desse órgão foi marcada por uma forte abordagem coercitiva e assimilacionista. O SPI

implementou políticas que visavam, na prática, a supressão das culturas e tradições indígenas, forçando a integração desses povos à sociedade dominante.

Uma das medidas centrais do SPI foi a criação de reservas indígenas, chamadas de “cercos da paz”, onde os povos indígenas eram confinados, sob a justificativa de proteção. Na realidade, essas reservas facilitaram a exploração das terras e recursos naturais dessas comunidades, ao mesmo tempo em que restringiam ainda mais suas condições de vida. Segundo Medeiros (2018, p. 11):

A nova política passou a classificar os indígenas em quatro grupos: índios isolados; índios em contato intermitente; índios em contato permanente; índios integrados. Para cada grupo havia um tipo de relação e um procedimento diferente, mas a todos se buscava assimilar.

É importante destacar que o SPI ficou fortemente marcado por uma série de abusos e violações dos direitos humanos dos indígenas. Tortura, exploração de recursos naturais e corrupção dentro da própria instituição eram práticas recorrentes, o que levou à realização de duas Comissões Parlamentares de Inquérito (CPIs) no Congresso Nacional, nos anos de 1963 e 1968, para investigar essas práticas. Apesar dessas investigações, as políticas opressivas do SPI continuaram a ser implementadas por muitos anos, até que o órgão fosse finalmente extinto em 1967 (Cruz, 2017). Esse período representa mais uma fase de violação dos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas, refletindo como a educação escolar e a permanência de seus saberes estiveram sempre entrelaçadas com a luta pela terra.

De acordo com Medeiros (2018, p. 11) a educação

[...] passou a ser um novo agente nas ações educativas junto aos povos indígenas, implantando escolas e oficinas em suas sedes construídas nos aldeamentos, agora chamados de postos indígenas. A serviço da integração desses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no povoamento de novas regiões, no processo civilizatório e na transformação dos indígenas em trabalhadores rurais. As escolas do SPI podiam ser desde um prédio até algum tipo de organização limitada frequentemente a uma professora, em geral a esposa do chefe do posto.

Assim, o papel da educação indígena estava intimamente ligado ao processo de colonização e de assimilação forçada, sendo usada como uma ferramenta para subjugar as culturas originárias e incorporar os indígenas ao sistema econômico e social dominante.

No entanto, a partir de meados da década de 1960, o SPI passou a ser alvo de críticas severas, enfrentando uma crise profunda devido a denúncias de maus-tratos aos indígenas, corrupção e ineficiência administrativa. A pressão sobre o governo se intensificou e, em 1967, já sob a ditadura civil-militar, o SPI foi extinto. No seu lugar, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com o objetivo de dar continuidade à política indigenista, mas sob uma nova estrutura (Cunha, 1992).

A criação da FUNAI e a legislação subsequente, incluindo a Lei nº 6001/1973, passaram a garantir a educação escolar bilíngue e intercultural como um direito fundamental dos povos indígenas, visando o respeito às suas culturas e línguas. Além disso, conferências internacionais, como a de Genebra, reforçaram a importância do bilinguismo e do respeito às línguas e tradições indígenas, representando um avanço significativo em direção a um modelo educacional mais inclusivo e que valoriza a diversidade cultural dos povos indígenas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental para a educação escolar indígena no Brasil. Historicamente utilizada como ferramenta de integração forçada dos povos indígenas à sociedade nacional, a escola passa a ter, a partir desse momento, uma nova função. A Carta Magna assegura não apenas o direito à educação escolar, mas também o respeito aos conhecimentos, línguas, tradições e costumes indígenas, buscando a valorização das identidades étnicas e a promoção da diversidade cultural.

Esse contexto marca o declínio do modelo assimilacionista e o surgimento de um novo paradigma educativo, voltado para o enriquecimento cultural e linguístico, como apontado por Maher (2006). A educação escolar indígena passa, então, a ser pensada de maneira diferenciada, priorizando a valorização das identidades étnicas e dos modos próprios de transmissão de saberes das comunidades indígenas.

A partir da década de 1990, o Brasil começou a avançar na construção de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, destacando-se o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 14/1999, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, e a Resolução CNE/CEB nº 3/1999, que fixou as diretrizes para a organização do ensino nas comunidades indígenas. Esses documentos enfatizam a importância da educação bilíngue e intercultural, ou seja, a necessidade de os alunos/as indígenas serem educados tanto em suas línguas maternas quanto em português, respeitando as práticas culturais e os saberes tradicionais.

Assim como o Decreto Presidencial nº 26, que integrou a educação escolar indígena ao sistema de ensino regular, transferindo sua coordenação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC). Essa reorganização foi fortalecida com o Decreto nº 1904 de 1996 e, especialmente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996. A LDB reconhece a educação indígena como intercultural, bilíngue/multilíngue e específica, destacando a importância do respeito à diversidade cultural e da adaptação dos currículos às realidades das comunidades indígenas.

O artigo 26 da LDBEN, ao prever que o currículo da educação básica contempla as características culturais e regionais, abre espaço para a construção de conteúdos propriamente indígenas e para a valorização das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem (Brostolin, 2003). Em 1998, o lançamento do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* consolidou essa perspectiva, apresentando propostas de ensino que respeitam a autonomia, a interculturalidade e a especificidade das escolas indígenas. Contudo, nesse período, o foco ainda era restrito ao Ensino Fundamental, visto que a oferta de ensino médio para os povos indígenas ainda não era uma realidade (Brasil, 1998).

Outro ponto significativo foi o reconhecimento da importância dos próprios indígenas atuarem como professores em suas comunidades. Em 2002, o Ministério da Educação publicou os referenciais para a formação de professores indígenas, promovendo a implementação de programas voltados à formação inicial desses educadores. Essa política complementou as ações anteriores e impulsionou a criação de cursos de magistério indígena em nível médio e, posteriormente, a formação de professores indígenas em nível superior (Brasil, 2002).

Nesse sentido, a primeira Universidade a oferecer um curso específico em nível superior foi a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), com o curso denominado 3º Grau Indígena, cuja primeira turma teve início em 2001 (Leme, 2010). Esse avanço responde à demanda crescente por profissionais indígenas qualificados para atuar em suas próprias comunidades, fortalecendo a autonomia educacional e cultural desses povos.

A partir desse período, a educação escolar indígena passou a ser pensada de forma mais comprometida com a diversidade cultural e respeitosa, considerando as particularidades e necessidades dos povos indígenas no Brasil. Trata-se de um processo contínuo, mas que já demonstra avanços significativos na luta por uma educação escolar que, de fato, valorize e

preserve as culturas indígenas, rompendo com a lógica colonizadora que historicamente marcou as práticas educacionais destinadas a esses povos.

Outro marco fundamental foi a Lei nº 11.645/2008, que alterou a LDBEN, obrigando o ensino de História e Cultura Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio. Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, com o objetivo de orientar a construção de um currículo que respeite as especificidades culturais e sociais dos povos indígenas, estabelecendo a educação escolar como um direito que deve ser integralmente adaptado às necessidades dessas populações.

No entanto, apesar dos avanços legais, a implementação dessas políticas no Brasil tem sido um grande desafio. As dificuldades estruturais, a falta de recursos e a escassez de professores capacitados para lidar com a educação bilíngue e intercultural ainda são obstáculos significativos. Além disso, o sistema educacional, historicamente homogêneo e centrado no ensino de conteúdos ocidentais, enfrenta resistência em adaptar-se verdadeiramente às demandas e realidades das comunidades indígenas.

2.1.1 A história do magistério indígena no Brasil

A formação de professores/as indígenas no Brasil, especialmente a partir da Constituição de 1988, revela um campo complexo e dinâmico que articula legislações, políticas públicas, movimentos sociais e experiências locais de resistência. O magistério indígena, em seus diferentes níveis, não deve ser entendido apenas como uma política de formação profissional, mas como uma dimensão da luta histórica dos povos originários pela manutenção de suas culturas, línguas e formas próprias de organização social.

Até a promulgação da Constituição de 1988, os direitos indígenas eram vistos como transitórios e condicionados à assimilação, como destacam Melo e Lima (2022). O paradigma do desaparecimento foi por séculos a base da política indigenista, o que incluía a educação escolar: esta servia como mecanismo de integração à sociedade nacional, negando as especificidades culturais.

O artigo 210 da Constituição representou, portanto, uma mudança de paradigma ao garantir aos povos indígenas o direito a uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada. Foi

a partir desse marco que o magistério indígena passou a ser concebido não apenas como instrumento de profissionalização, mas também como espaço de preservação cultural e afirmação identitária.

Nesse sentido, o Decreto nº 26/1991 e a Portaria Interministerial nº 559/1991 representaram passos importantes ao transferirem para o Ministério da Educação a responsabilidade pela coordenação da política educacional indígena. Essa descentralização permitiu que estados e municípios, por meio dos Núcleos de Educação Indígena (NEI), passassem a organizar programas de formação docente em parceria com as próprias comunidades. Essa mudança consolidou a ideia de que a formação de professores indígenas não deveria ser imposta de cima para baixo, mas construída em diálogo com as realidades locais.

O magistério indígena em nível médio ganhou força nesse processo. Tradicionalmente, a formação em nível médio, curso normal, foi a via de acesso mais rápida e viável à docência, especialmente em comunidades distantes dos centros urbanos.

Pereira (2019) aponta que, mesmo após a LDBEN de 1996 ter estabelecido a prioridade da formação superior, o magistério de nível médio continuou a coexistir com a formação universitária. No caso indígena, essa coexistência é estratégica: muitas vezes, o curso normal é a única oportunidade de formar professores para atuar nas aldeias, respondendo a uma demanda imediata. Assim, o magistério médio não deve ser visto como um modelo ultrapassado, mas como um espaço que cumpre papel social essencial.

Exemplo disso é o Programa Turé, desenvolvido no município de Oiapoque, no Amapá. O Turé formou dezenas de professores indígenas das etnias Karipuna, Galibi Marworno, Galibi Kalinã e Palikur entre 2013 e 2018, oferecendo uma formação inicial em magistério indígena de nível médio. Mais do que capacitar para o trabalho em sala de aula, o curso buscou formar educadores capazes de atuar na elaboração de projetos político-pedagógicos, de adaptar currículos à realidade local e de valorizar línguas e práticas culturais das comunidades.

Essa experiência demonstra que o magistério médio indígena pode ser entendido como instrumento de autonomia comunitária, pois forma professores comprometidos com a defesa da identidade étnica e com a construção de uma escola diferenciada.

Já no nível superior, o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) representa um marco. Nascimento (2017) mostra que o Prolind foi fruto da pressão do

movimento indígena, que reivindicava acesso diferenciado às universidades. Embora o programa tenha ampliado a oferta de licenciaturas específicas, enfrenta limitações estruturais, como a falta de financiamento contínuo e a dificuldade de articulação entre universidades e comunidades. Ainda assim, constitui avanço relevante ao inserir o magistério indígena no espaço acadêmico.

Outro ponto fundamental é a interculturalidade, conceito central nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (DCFPI). Walsh (2009) compreende a interculturalidade não como simples troca cultural, mas como prática política de confrontação das desigualdades, em que diferentes saberes dialogam em condições de simetria. Essa perspectiva é essencial para pensar o magistério indígena: a formação docente não pode reproduzir currículos hegemônicos, mas precisa valorizar saberes indígenas como conhecimentos legítimos e necessários à escola.

Em síntese, a história do magistério indígena no Brasil, especialmente após 1988, é marcada por avanços legais e institucionais, mas também por permanências coloniais. O magistério de nível médio e superior não são concorrentes, mas complementares: enquanto o nível médio garante a formação imediata e o fortalecimento das escolas nas aldeias, o nível superior amplia horizontes acadêmicos e políticos, inserindo os povos indígenas em debates nacionais sobre educação. Ambos, entretanto, só cumprem sua função se pautados pela interculturalidade crítica, pelo bilinguismo e pela valorização das identidades étnicas.

Portanto, falar de magistério indígena é falar de resistência. Trata-se de um campo em disputa, onde se confrontam a lógica da homogeneização e o projeto de uma escola diferenciada. É nesse espaço que os povos indígenas afirmam sua autonomia, formam seus próprios professores e reconstróem, a partir da educação, sua presença histórica no Brasil.

2.1.2 A Educação Escolar Indígena no Amapá

A educação escolar indígena no estado do Amapá reflete os desdobramentos do movimento nacional pela educação diferenciada, intensificado a partir da Constituição Federal de 1988. Como aponta Ferreira (2018), o cenário educacional indígena no Amapá ganhou

impulso com políticas voltadas à valorização da cultura, da língua e da organização comunitária desses povos.

O processo de implementação da educação escolar indígena no Amapá começou a se materializar na década de 1990, quando a responsabilidade pela educação escolar indígena foi transferida para o Ministério da Educação e, posteriormente, para as Secretarias de Educação dos Estados. Nesse contexto, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED-AP) passou a coordenar as escolas indígenas, buscando respeitar a especificidade cultural e linguística das comunidades.

Entre as primeiras iniciativas, destaca-se a criação do *Núcleo de Educação Escolar Indígena*, vinculado à SEED-AP, que teve como prioridade o desenvolvimento de propostas pedagógicas adaptadas à realidade local, incluindo o uso da língua materna e a participação ativa das comunidades no planejamento escolar. A Proposta Curricular Karipuna e Galibi-Marworno, discutida entre 2000 e 2002, foi um marco nesse processo, pois buscava atender às demandas das etnias Karipuna e Galibi-Marworno por uma educação escolar de qualidade que respeitasse suas culturas e preparasse os jovens para atuarem tanto em suas aldeias quanto na sociedade fora dos territórios indígenas (Ferreira, 2018).

Contudo, como aponta a autora, essa proposta enfrentou desafios significativos, como a falta de acompanhamento técnico-pedagógico por parte da Secretaria e dificuldades na formação de professores indígenas. Para superar esses obstáculos, o estado implementou o *Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena* (SOMEI) em 2006/2007. Esse modelo possibilitou o envio de profissionais mais preparados para atender às demandas educacionais do ensino fundamental e médio nas aldeias, respeitando o calendário e os modos de vida das comunidades indígenas.

Outro avanço importante foi a criação do *Programa de Etno-Educação Indígena do Estado do Amapá* (2003-2013), que buscou implementar políticas educacionais específicas, baseadas em princípios como interculturalidade, bilinguismo e participação comunitária. O programa incluiu ações voltadas para a construção de materiais didáticos adequados, a formação de professores indígenas e a organização de currículos alinhados à realidade sociocultural das diferentes etnias (Ferreira, 2018).

No âmbito do ensino superior, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) assumiu um papel crucial ao implantar, em 2007, o *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena*. Esse

curso tem como objetivo formar professores indígenas capacitados para atuar na educação básica, contribuindo para a valorização da identidade cultural e o fortalecimento das comunidades indígenas no estado. Dividido em formação geral e específica, o curso integra áreas como história, linguística e fundamentos pedagógicos, promovendo o diálogo entre os saberes indígenas e os conhecimentos acadêmicos (Ferreira, 2018).

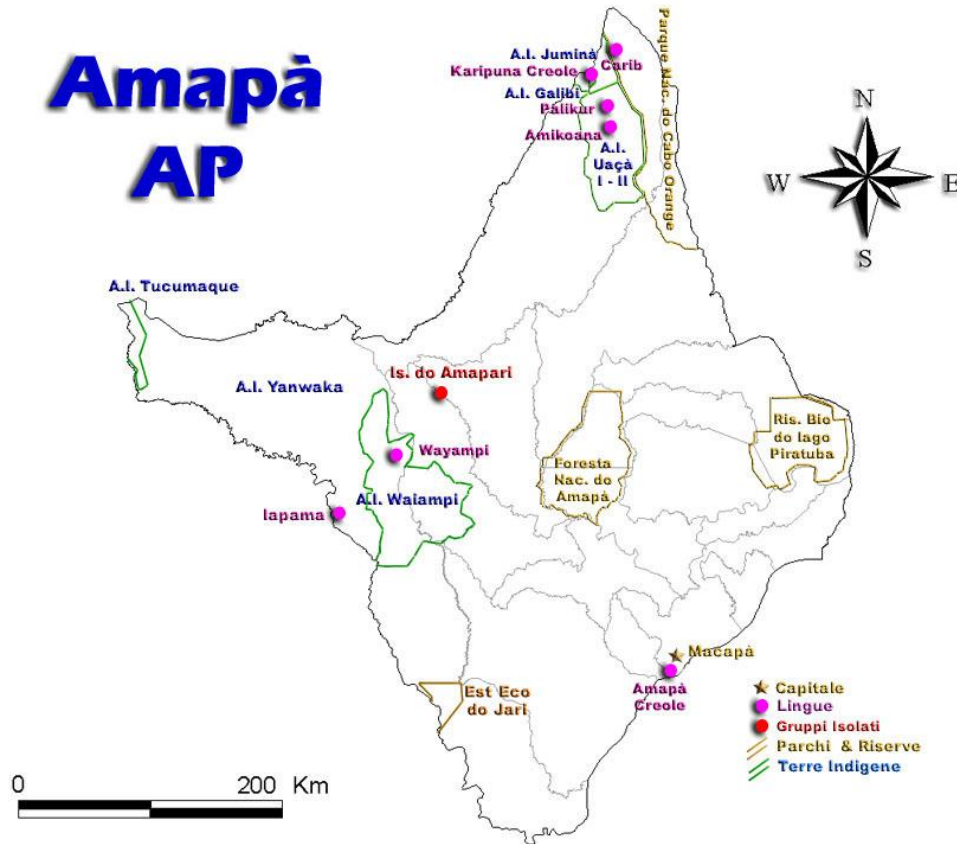
Apesar dos avanços conquistados, Ferreira (2018) ressalta que persistem desafios estruturais e pedagógicos na consolidação da educação escolar indígena no Amapá. Problemas como a falta de recursos, a necessidade de formação contínua de professores indígenas e a dificuldade de adaptação curricular ainda limitam a efetivação plena de uma educação escolar verdadeiramente intercultural e bilíngue.

Nesse sentido, a luta dos povos indígenas do Amapá por uma educação diferenciada continua, reafirmando o direito à valorização de suas culturas e ao protagonismo no processo educativo. Mais do que uma política pública, a educação escolar indígena representa um instrumento de resistência e fortalecimento das identidades indígenas frente às adversidades históricas e contemporâneas.

2.2 HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ

Os povos indígenas do Amapá representam uma rica diversidade cultural, linguística e social, formada por diversas etnias que habitam tanto o estado quanto áreas adjacentes ao norte do Pará. Entre os principais grupos estão os Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur, Wayãpi, Tiriyo, Aparai, Katxuyana, Wayana e Galibi do Oiapoque. Cada um desses povos possui especificidades próprias que refletem suas cosmologias, formas de organização social e modos de vida.

Figura 1: Distribuição de Populações Indígenas no Amapá



Fonte: História do Amapá (2011)

O primeiro registro de contato entre os indígenas do Amapá e os europeus ocorreu em 1500, quando Vicente Pinzón explorou a região. Esses encontros se intensificaram com a chegada de outros navegadores e colonizadores, como o francês Jean Mocquet, em 1604, que documentou conflitos entre as etnias Palikur e Galibi, auxiliados pelos extintos Tucuju, apontados como um dos primeiros habitantes da região (História do Amapá, 2011).

Os Tucuju, cujo nome se origina do termo tupi para a palmeira tucumã, desempenharam um papel importante na história pré-colonial do Amapá. Apesar de extintos no século XVIII, eles são símbolos da identidade cultural local, com uma trajetória que incluiu alianças e conflitos com colonizadores portugueses e franceses. Essas interações muitas vezes culminaram em sua migração forçada para a Guiana Francesa, onde acabaram se aculturando (História do Amapá, 2011).

Segundo dados do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Amapá possui atualmente 136 localidades indígenas, distribuídas em quatro municípios, que abrigam uma população de 11.334 pessoas indígenas. Essas comunidades continuam enfrentando desafios relacionados à preservação de suas culturas e modos de vida, ao mesmo tempo em que buscam estratégias de adaptação às transformações sociais e econômicas contemporâneas.

O norte do Estado do Amapá é lar de diversas comunidades indígenas que resistem e preservam suas culturas ao longo dos anos, mantendo uma profunda relação com o território que habitam. Entre esses povos, os Galibi Marworno se destacam por habitarem duas terras indígenas: a Terra Indígena Uaçá, homologada em outubro de 1991, e a Terra Indígena Juminã, homologada em maio de 1992. Essas terras são fundamentais para a manutenção de suas práticas tradicionais e modos de vida (IEPÉ, 2003).

Os Palikur também estão presentes nessa região, habitando as margens do rio Urukauá, um importante afluente do rio Uaçá. A conexão com o rio é central na vida desse povo, sendo ele fonte de sustento, deslocamento e parte de suas práticas culturais. Já os Karipuna possuem uma presença ainda mais ampla, ocupando três terras indígenas: Uaçá, Juminã e Galibi do Oiapoque, o que reflete a dispersão territorial desse grupo e sua capacidade de adaptação em diferentes áreas.

Outro povo presente no norte do Amapá são os Galibi do Oiapoque, que habitam a Terra Indígena Galibi do Oiapoque, homologada em 1982. Esse território marca a resistência e a preservação cultural desse povo, que segue fortalecendo suas tradições em meio às mudanças no entorno.

No noroeste do Amapá, encontramos os Wajãpi, que vivem na Terra Indígena Waiãpi, homologada em 1996. Esse grupo se destaca pela forte relação com a floresta e pelas suas práticas culturais que dialogam com o cuidado e a preservação do território.

Quadro 1: Terras Indígenas do Amapá

| Terra Indígena | Estados | Municípios | Superfície/há | Povos |
|-----------------------|----------------|-------------------|----------------------|--|
| Uaçá | Amapá | Oiapoque | 470.164 | Galibi Marworno Karipuna Palikur |
| Juminã | Amapá | Oiapoque | 41.601 | Galibi Marworno Karipuna |

| | | | | |
|---------------------|--------------|--|-----------|--|
| Galibi do Oiapoque | Amapá | Oiapoque | 6.889 | Galibi do Oiapoque Karipuna |
| Waiãpi | Amapá | Amapari, Laranjal do Jari | 607.017 | Wajãpi |
| Parque de Tucumaque | Pará e Amapá | Oriximiná, Óbidos, Almerim, Alenquer, Monte Alegre | 3.071.067 | Apari Katxuyana Tiriyó Wajãpi Wayana |

Fonte: Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (2011).

Por fim, vale destacar que muitos desses povos também ocupam territórios transfronteiriços, atravessando as fronteiras do Brasil com países vizinhos como a Guiana Francesa e o Suriname. Apesar de esses contatos serem intermitentes devido a questões territoriais e políticas, eles mantêm vivas suas relações familiares e culturais, fortalecendo laços comunitários que ultrapassam limites impostos.

Ainda de acordo com os novos dados do Censo 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena foi a que mais cresceu nos últimos 10 anos no Amapá, registrando um aumento de 52,9%. O número de indígenas passou de 7.411 em 2010 para 11.334 em 2022, representando 1,5% da população total do Estado, que hoje conta com 733.508 habitantes.

A população indígena no Amapá está distribuída com maior concentração no Oiapoque, que abriga 8.088 indígenas, seguido por Pedra Branca do Amapari, com 1.676 habitantes indígenas, segundo os dados do Censo 2022. Juntos, esses dois municípios concentram a maior parte da população indígena do estado.

Dos 11.334 indígenas contabilizados no Amapá, 7.853 vivem em terras indígenas, enquanto 3.481 estão fora dessas áreas, indicando a importância dos territórios tradicionais como espaço de habitação e preservação cultural. Por outro lado, apenas o município de Cutias não registrou nenhum morador indígena.

Esse crescimento demográfico reflete não apenas a resistência dos povos indígenas, mas também sua busca pelo fortalecimento de identidades étnicas e culturais, bem como a luta por políticas públicas que garantam direitos básicos, incluindo uma educação diferenciada e intercultural, que respeite os saberes tradicionais e as especificidades culturais.

Ainda de acordo com o Censo, a população de pessoas pardas é a maior do estado, representando 65,3% dos habitantes, com crescimento de 9,7% nos últimos anos. Os brancos,

que somam 21,4%, registraram uma leve redução de 2,2%, enquanto os negros, que representam 11,8% da população, foram o segundo grupo com maior crescimento, 48,7% no período. A população amarela permanece a menor do estado, com 0,1% dos habitantes.

Diante desse cenário, os povos indígenas continuam reivindicando políticas que promovam a valorização de suas culturas, territórios e direitos, reforçando a importância de uma educação que contribua para a preservação de suas identidades e para o fortalecimento das novas gerações.

2.3 POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE

No extremo norte do Estado do Amapá, os povos indígenas do Oiapoque carregam uma história de luta, resistência e profunda conexão com seus territórios. Os Galibi do Oiapoque, Karipuna, Palikur e Galibi-Marworno formam uma população estimada em cerca de cinco mil pessoas, que vivem em 36 aldeias distribuídas nas Terras Indígenas Uaçá, Galibi e Juminã. Essas terras, além de homologadas e protegidas, estão interligadas em um território contínuo, cortado pela BR-156, que liga Macapá ao Oiapoque. É uma região rica, cheia de contrastes, em que florestas tropicais, campos alagados e savanas convivem em harmonia com os grandes rios Uaçá, Urukauá e Curipi, fundamentais para a vida dessas comunidades (Vidal, 2007).

A paisagem natural que os cerca não é apenas um lugar para morar, mas também um território que conta histórias. Para os povos indígenas do Oiapoque, os rios não são apenas fontes de alimento, mas caminhos que conectam aldeias e culturas. Eles pescam, caçam, coletam frutos e cultivam mandioca, uma base da sua alimentação. O excedente da produção é comercializado em Oiapoque, em trocas que vão além do simples comércio – são momentos de conexão com a cidade, de encontros e histórias compartilhadas. Mais do que isso, os artefatos que produzem são carregados de significados espirituais e simbólicos, refletindo suas visões de mundo e tradições que seguem vivas, apesar dos desafios (Vidal, 2001).

Essa região, que parece tão tranquila hoje, já foi palco de grandes disputas. Desde o século XVI, europeus de diferentes nações (portugueses, franceses, ingleses e holandeses) competiram pelo controle do território. Os povos indígenas, que sempre estiveram aqui, enfrentaram deslocamentos forçados, catequização e a tentativa de apagar suas culturas. Mesmo assim, resistiram. No início do século XIX, muitos retornaram ao vale do Uaçá, reconstruindo

suas aldeias com força e determinação. É uma história de resiliência, de quem não permitiu que sua identidade fosse apagada, mesmo diante de tantas adversidades (Vidal, 2007).

Com o passar do tempo, especialmente após a resolução da disputa territorial entre Brasil e França em 1900, a relação com os povos indígenas começou a mudar. Ainda assim, o governo tentou “abrasileirar” os costumes dessas comunidades, mas suas tradições resistiram. No final das contas, não foi a política que os moldou, mas a força de sua cultura e a capacidade de se adaptarem às mudanças sem perderem quem são (Vidal, 2007).

A organização política desses povos ganhou força a partir dos anos 1970, quando começaram a realizar as Assembleias Indígenas do Oiapoque, criando um espaço para discutir problemas comuns e lutar por seus direitos. Desde então, muitas conquistas marcaram essa trajetória, como a homologação de suas terras em 1992 e a criação de associações importantes, como a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO) e a Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM). Essas organizações não só garantem a defesa de seus direitos, mas também fortalecem o protagonismo indígena em questões culturais, territoriais e educacionais (Vidal, 2007).

Apesar das semelhanças culturais que unem os povos indígenas do Oiapoque, cada grupo mantém sua própria identidade, expressa em suas línguas, práticas espirituais, organização social e relação com os rios e territórios. Suas histórias, no entanto, não podem ser vistas de forma isolada. Elas foram moldadas por séculos de contato e trocas com outros povos, indígenas ou não, criando uma dinâmica única que mistura o tradicional e o contemporâneo, o particular e o coletivo (Vidal, 2007).

Compreender os povos indígenas do Oiapoque é entender não apenas suas tradições e territórios, mas também a força de uma história que é contada na resistência, na adaptação e na reinvenção. Esses povos continuam a reafirmar quem são, vivendo e transformando seus mundos enquanto carregam consigo a memória de seus ancestrais e a esperança das futuras gerações.

2.3.1 Povos Galibi Marworno

Os Galibi-Marworno formam um povo indígena que vive no norte do Amapá, sobretudo nas Terras Indígenas Uaçá e Juminã, próximas ao rio Uaçá e à fronteira com a Guiana Francesa (Almeida, 2020; Vidal, 2001, 2007). Diferenciam-se dos Galibi-Kalinã, apesar da semelhança no nome, por serem descendentes de diferentes grupos indígenas, principalmente dos troncos Caribe e Aruaque.

Entre seus ancestrais figuram os povos Marworno e Aruã, já extintos enquanto etnias autônomas, mas cuja herança cultural permanece na identidade atual do grupo (Vidal, 2007). Essa fusão de origens expressa uma longa história de encontros, deslocamentos e transformações.

O território que ocupam é marcado por grande diversidade ambiental, várzeas, campos alagáveis, savanas e florestas de terra firme, que influencia diretamente seus modos de vida. A agricultura é adaptada ao regime das águas, enquanto a caça, a pesca e a coleta garantem a subsistência e reforçam o vínculo espiritual com a floresta (Nunes, 2016).

As aldeias distribuem-se ao longo dos rios Uaçá, Juminã e Urukauá, além de pontos próximos à BR-156. Entre elas, destaca-se a aldeia Kumarumã, considerada a principal referência política e demográfica do povo. Sua formação está associada às políticas do antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que concentrou diferentes famílias em núcleos próximos a escolas e serviços (Vidal, 2007; Silva, 2020). Além dela, há aldeias ao longo da rodovia e na Terra Indígena Juminã, reforçando a conexão histórica entre ocupação territorial e políticas de reassentamento.

No campo linguístico, os Galibi-Marworno vivenciaram um processo de mudança profunda. Sua língua originária entrou em desuso há cerca de um século, embora fragmentos de vocabulário ainda apareçam em cantos xamânicos ou em contextos rituais, sendo conhecidos como “Galibi antigo” (Vidal, 2001, 2007).

No cotidiano, o *kheuól*, um crioulo de base francesa, também chamado patoá francês, tornou-se a principal língua falada, além do português, presente, sobretudo, nas interações escolares, religiosas e institucionais (Anicá, 2023; Santos; Silva, 2020). Esse cenário multilíngue reflete tanto a integração histórica com outras etnias e populações não indígenas, quanto a adaptabilidade cultural do grupo. Já Nimuendaju, em 1925, havia registrado a escassez

de vocabulário das línguas originais, evidenciando um processo de perda linguística que ainda hoje é motivo de reflexão e de projetos de revitalização (Vidal, 2001).

Apesar das transformações linguísticas e territoriais, as práticas culturais continuam fundamentais para a coesão social. Festas tradicionais, narrativas míticas, crenças espirituais e rituais de cura convivem com o catolicismo e com igrejas evangélicas, compondo um campo religioso plural e sincrético (Vidal, 2001).

A relação espiritual com a terra permanece central: o território é entendido como espaço habitado por humanos e entidades invisíveis, exigindo respeito, equilíbrio e práticas de reverência (Silva, 2020). Essa visão reforça a importância das memórias coletivas sobre a demarcação das terras indígenas, que se tornaram símbolos de resistência e afirmação identitária. Lideranças como Paulo Silva e Emiliano Genésio são lembradas pela atuação no processo de reconhecimento territorial, enquanto assembleias interétnicas com povos vizinhos, Palikur, Karipuna e Galibi-Kalinã, fortaleceram alianças políticas e estratégias de resistência (Silva, 2020).

No aspecto produtivo, a agricultura de subsistência, a pesca e a coleta permanecem centrais, assim como a produção de alimentos tradicionais, como o beiju⁵. Embora práticas artesanais, como a confecção de cuias pintadas e instrumentos cerimoniais, tenham se reduzido com o tempo, continuam a representar vínculos culturais (Vidal, 2000). Tais práticas evidenciam modos de vida sustentáveis e a continuidade de saberes ancestrais, mesmo diante da urbanização e das pressões externas (Vidal, 2016).

Atualmente, os Galibi-Marworno enfrentam desafios relacionados às mudanças climáticas, à pressão sobre seus territórios e à dificuldade de acesso a serviços de saúde e educação intercultural. Nesse cenário, a valorização de sua língua, de suas práticas culturais e de sua relação espiritual com a terra constitui não apenas um meio de resistência, mas também uma forma de reafirmar sua identidade e garantir a continuidade de sua história na Amazônia (Santos *et al.*, 2019; Silva, 2020).

⁵ Refere-se a uma variação do beiju tradicional, que envolve o processo de secar e ralar a mandioca para obter a farinha, que depois é espalhada em uma superfície quente, geralmente uma chapa de ferro ou pedra, onde a farinha vai se transformar em uma massa fina, flexível. Assim, o Galette, como uma variação do beiju, é preparado de forma mais espessa, e com a característica de ser durável, podendo ser armazenada por longos períodos.

2.3.2 Povos Palikur

Os Palikur-Arukwayene, povo indígena do tronco linguístico Aruaque, habitam ambos os lados da fronteira Brasil–Guiana Francesa, sobretudo nas áreas do baixo rio Urucauá e arredores, convivendo historicamente com grupos como Karipuna, Galibi-Marworno e Galibi-Kalinã (Almeida; Silva, 2018).

Reconhecidos como uma das populações com presença mais antiga na região, foram mencionados já em 1513 pelo navegador espanhol Vicente Yáñez Pinzón, que os chamou de “Parikura”. Ao longo dos séculos XVI e XVII, cronistas europeus os identificaram sob diferentes denominações, por vezes confundidos com grupos como Maraón e Arikaré (Ferreira, 2022; Santos; Silva, 2020).

Essa longa permanência no território é confirmada tanto por registros arqueológicos e toponímicos quanto pela memória coletiva, que associa os Palikur às disputas coloniais entre franceses e portugueses (Vidal, 2001; Ioiô, 2019).

Apesar das pressões coloniais, os Palikur conseguiram manter-se relativamente afastados das expedições portuguesas conhecidas como “correrias”, refugiando-se nas savanas do norte do Amapá, o que lhes permitiu preservar autonomia e sobrevivência (Vidal, 2007).

Ainda assim, entre os séculos XVII e XVIII, envolveram-se em conflitos, deportações e deslocamentos forçados, como na emblemática guerra do Monte Tipoca contra os Galibi, pela defesa de territórios sagrados (Vidal, 2001). Já no século XIX, consolidaram-se principalmente nas regiões dos rios Curipi e Urukauá, áreas fundamentais para sua subsistência e identidade. Com o Laudo Suíço de 1900, que decidiu a disputa territorial entre Brasil e França em favor do primeiro, muitos Palikur, vistos como aliados dos franceses, migraram para a Guiana Francesa. Posteriormente, parte deles retornou ao rio Urukauá, reforçando os laços com os parentes que permaneceram além-fronteira (Vidal, 2007).

A organização social Palikur é pautada por clãs patrilineares e exogâmicos, que regulam casamentos, alianças intercomunitárias e a transmissão de saberes (Ferreira, 2022; Ioiô, 2019). Hoje, restam seis clãs principais, associados a elementos da natureza, como a lagarta, a montanha ou o bagre, cujos nomes em Parikwaki e traduções para o português e o francês permanecem como marcas de pertencimento (Ioiô, 2019).

A partir da década de 1940, com a atuação do Serviço de Proteção ao Índio, os Palikur, assim como outros povos do Oiapoque, vivenciaram a “proteção tutelar”, marcada por intervenções inadequadas e pela ausência de políticas específicas, mas mantiveram um forte senso de identidade territorial (Almeida *et al.*, 2019; Almeida, 2020).

A vida social é profundamente orientada pela oralidade. As narrativas dos mais velhos articulam cosmologia, história e memória, funcionando como recurso de transmissão intergeracional e como instrumento de reinterpretação dos acontecimentos vividos (Almeida; Silva, 2018).

Esse universo simbólico inclui mitos de origem, narrativas de guerras e episódios de contato, além de seres que habitam o “Pahakap” ou “outro mundo”, como os Imawi, Wahawkri e Uruku, entidades que estruturam uma visão de mundo complexa e relacional (Ferreira, 2022). As representações míticas, como a da cobra-grande, revelam a integração entre humanos e natureza, configurando uma cosmologia na qual rios, florestas e animais participam de redes espirituais (Batista, 2023).

O contato com o cristianismo também marcou profundamente a história Palikur. Inicialmente católicos, muitos aderiram ao pentecostalismo a partir da atuação missionária do Instituto de Linguística de Verão, no século XX (Capiberibe, 2001; Cantuário *et al.*, 2021). Essa conversão, entretanto, não significou a ruptura completa com a cosmologia ancestral, mas a criação de formas sincréticas que reinterpretaram a fé cristã à luz das experiências indígenas. Ainda assim, a adoção do pentecostalismo levou à diminuição de rituais antes centrais para a identidade do grupo, embora os mitos permaneçam vivos, narrados como “histórias de antigamente” que seguem orientando a vida social (Ferreira, 2022; Vidal, 2007).

A relação com a terra vai além da dimensão econômica: o território é compreendido como espaço sagrado e repleto de memórias. Cada rio, lago e floresta abriga marcas de origem, histórias de clãs e presenças espirituais, constituindo o fundamento da cultura Palikur-Arukwayene (Ioiô, 2019).

Daí decorre a centralidade da luta territorial contemporânea, marcada pela resistência às ocupações ilegais, à exploração de recursos e a projetos de desenvolvimento que desconsideram suas especificidades culturais. As práticas produtivas, agricultura, pesca e artesanato refletem um conhecimento refinado sobre o ambiente e mantêm vínculos materiais e simbólicos com a cosmologia tradicional (Ferreira, 2022).

Nesse contexto, a língua Parikwaki ocupa papel essencial: não apenas como meio de comunicação, mas como eixo de transmissão de mitos, normas sociais e rituais, constituindo estratégia de resistência frente às transformações coloniais e contemporâneas (Ioiô, 2019).

No campo educacional, os Palikur enfrentam desafios semelhantes a outros povos indígenas do Amapá. A introdução da escola, inicialmente imposta sem diálogo, foi percebida como um corpo estranho, alheio às realidades locais. Com o tempo, lideranças e professores indígenas passaram a reivindicar currículos que valorizem a história, a cosmologia e a língua do povo, articulando essa demanda no âmbito do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI). A busca por uma educação intercultural, bilíngue e comunitária ainda enfrenta limitações estruturais, mas revela a agência do povo Palikur em transformar a escola em espaço de afirmação cultural (Ferreira, 2022).

Por fim, narrativas de sábios anciãos têm sido fundamentais para reescrever e preservar a historicidade dos Palikur, oferecendo uma visão mais ampla de sua trajetória e resistência cultural (Almeida; Silva, 2018). Estudos que cruzam dados arqueológicos, fontes históricas e relatos orais, como os de Grenand e Grenand (1987), evidenciam a profundidade da memória coletiva palikur-arukwayene, que permanece como território vivo de resistência, sustentando a continuidade de suas práticas, identidades e lutas no presente.

2.3.3 Povos Karipuna

Os Karipuna, habitantes do Oiapoque, no extremo norte do Amapá, compõem, juntamente com os Galibi-Kalinã, Galibi-Marworno e Palikur, o conjunto dos chamados “Povos Indígenas do Oiapoque” (Almeida, 2020). A formação desse grupo é marcada por uma origem heterogênea, resultado da união de diferentes fluxos migratórios oriundos do Pará entre o final do século XIX e o início do século XX. Parte dessas famílias teria se deslocado em decorrência da Cabanagem, enquanto outras migraram espontaneamente da costa paraense em busca de melhores condições de vida.

Associaram-se ainda a descendentes de indígenas e não indígenas da região, consolidando, ao longo de gerações, uma nova coletividade. Esse processo explica as referências feitas por viajantes do século XIX aos “Garipons” ou “Caripounes” e, mais tarde,

por Nimuendaju (1925), aos “brasileiros do Curipi”. A identidade atual dos Karipuna foi oficialmente reconhecida pela Comissão Rondon em 1927 (Vidal, 2007; Tassinari, 2003).

Sua organização territorial se expressa na ocupação de quatro aldeias principais ao longo do rio Curipi, Manga, Espírito Santo, Santa Isabel e Açaizal, além de outras localidades menores e de cinco aldeias situadas na BR-156, algumas originadas de antigos postos de vigilância.

Também estão presentes na Terra Indígena Juminã, na aldeia Kunanã, e em menor número na Terra Indígena Galibi, com aldeias às margens do rio Oiapoque. Essa distribuição espacial revela um padrão de mobilidade e circularidade característico, sustentado pela pesca, pela caça, pela agricultura e pelo uso das vias fluviais como elementos centrais da vida cotidiana. Ao mesmo tempo, evidencia processos de adaptação às transformações contemporâneas, como a proximidade com a rodovia, que permite acesso a serviços e maior interação com a sociedade envolvente, sem, contudo, significar ruptura com as tradições (Santos, 2019).

Do ponto de vista histórico, os Karipuna enfrentaram interferências significativas do Estado. A partir da década de 1940, foram submetidos à tutela do Serviço de Proteção ao Índio, que instalou postos de controle e buscou organizar a vida indígena sob parâmetros externos. Apesar das pressões e da ausência de políticas adequadas, o grupo preservou uma forte relação com seu território e manteve práticas de subsistência, reafirmando sua autonomia e resiliência (Almeida *et al.*, 2019).

No campo linguístico, a trajetória dos Karipuna é marcada por transformações. Inicialmente falantes do Nheengatu, língua geral difundida pelos jesuítas e utilizada amplamente na Amazônia, e do português, sobretudo nos contatos externos, o grupo gradualmente incorporou o *kheuól*, língua de base francesa resultante da convivência com comunidades da Guiana.

Essa adoção ocorreu de forma espontânea, ligada à intensa circulação entre os territórios fronteiriços, e ao longo de duas a três gerações o *kheuól* consolidou-se como língua materna, tornando-se marcador identitário central. Essa mudança não apenas simboliza a capacidade de adaptação diante de novos contextos, como também reflete uma história de contato e resistência, em que a língua se torna memória coletiva e expressão de pertencimento (Gallois; Ricardo, 1983; Santos, 2019).

A cosmologia Karipuna permanece como dimensão essencial de sua cultura. O ritual Turé, prática xamânica de comunicação com os karuana (espíritos), representa a integração entre o mundo espiritual e o cotidiano, sendo também um espaço de reafirmação coletiva. A observação de astros como as Sete Estrelas (Laposinie) e a Estrela da Manhã (Uarukama) ocupa papel relevante em sua visão de mundo, conectando ciclos naturais, espiritualidade e organização social (Barreiros, 2020).

No plano das redes sociais e políticas, os Karipuna mantêm vínculos estreitos com povos vizinhos, como Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã e Palikur. Essas interações favorecem práticas de intercâmbio cultural e solidariedade interétnica, compondo uma dinâmica histórica que, apesar das mudanças trazidas pela colonização e pela fragmentação regional, ainda se faz presente sob novas formas de articulação política e identitária (Silva, 2020).

A experiência Karipuna, portanto, é marcada por deslocamentos, fusões identitárias, transformações linguísticas e resistências culturais. Sua organização territorial diversificada, a adoção de uma língua de contato como elemento identitário e a manutenção de práticas rituais revelam um povo em constante diálogo com o passado e o presente. Mais do que uma trajetória de adaptações, trata-se de um processo de afirmação contínua, em que a resiliência e a criatividade coletiva garantem a permanência de seus modos de vida, reforçando a importância de políticas públicas que respeitem sua diversidade cultural, histórica e territorial.

2.3.4 Povos Galibi-Kalinã

Os Galibi-Kalinã, também conhecidos como “Galibi do Oiapoque”, têm suas raízes na região do rio Maná, no litoral da Guiana Francesa, onde eram identificados como Kali’na. Na década de 1950, liderados por Geraldo Lod, 38 pessoas decidiram migrar para o Brasil após desentendimentos com parentes de sua aldeia de origem. Estabeleceram-se às margens do rio Oiapoque, no Amapá, fundando a aldeia São José dos Galibi entre os igarapés Morcego e Taparabu. Essa mudança marcou uma nova etapa em sua trajetória, articulando processos de ressignificação identitária, adaptação a um novo território e negociações com o Estado brasileiro (Vidal, 2007; Garcia; Bastos, 2010; Almeida, 2020).

A aldeia São José tornou-se o principal núcleo habitacional do grupo, com escola, enfermaria, posto da Funai, além de roças, pomares e casas bem cuidadas. Em 1982, a Terra

Indígena Galibi foi homologada, abrangendo 6.689 hectares, assegurando condições para a manutenção das práticas culturais e de subsistência. O reconhecimento rápido dessa terra deveu-se, em parte, às boas relações estabelecidas com o SPI, por meio de figuras como Eurico Fernandes e Expedito Arnaud, que contribuíram para garantir legitimidade ao grupo diante do Estado brasileiro (Vidal, 2000).

O processo de redefinição identitária foi decisivo. Na Guiana eram chamados Kali'na, mas no Brasil passaram a ser conhecidos como “Galibi do Oiapoque”. Embora esse nome tenha sido inicialmente atribuído por agentes externos, foi incorporado como signo de pertencimento e identidade coletiva. Essa reelaboração demonstra a plasticidade da identidade indígena, constantemente reconstruída frente às transformações históricas, territoriais e políticas (Silva, 2020).

A língua Kalinã Telewuyu é um dos maiores símbolos de resistência cultural. Hoje, conta com cerca de 15 falantes, em sua maioria idosos, mas segue como motivo de orgulho e esforço de revitalização. Além da língua original, a comunidade fala o patoá, um crioulo difundido na região, além do português e do francês, herança de sua origem na Guiana Francesa. Esse repertório multilíngue reflete a história transfronteiriça do povo e reforça a importância da língua como marcador de indianidade e de distinção em relação a outros povos do Oiapoque (Vidal, 2000; Jeanjacque *et al.*, 2023).

A redução populacional na aldeia preocupa lideranças e estudiosos. Atualmente, o número de habitantes é pequeno, muitos deles idosos. Os jovens frequentemente migram para as cidades em busca de educação e trabalho, o que fragiliza a continuidade de práticas culturais. Ainda assim, o retorno às festas religiosas e comunitárias garante a manutenção dos vínculos afetivos e culturais (Garcia; Bastos, 2010).

As festas são momentos centrais de reafirmação identitária. A de São José, padroeiro da aldeia, e a de Santa Maria, em agosto, reúnem parentes distantes e reforçam os laços comunitários com danças, cantos e comidas tradicionais. A celebração de fim de ano é a maior de todas: nela, os ausentes retornam, e a aldeia se enche de vitalidade com práticas coletivas que reforçam tanto a espiritualidade quanto a convivência social (Vidal, 2000).

A cosmologia Galibi-Kalinã sustenta uma visão de mundo na qual plantas, animais e rios possuem “donos” espirituais que exigem respeito. O xamanismo, embora hoje menos presente, deixou marcas profundas na organização simbólica, e objetos sagrados, cantos e

rituais ainda são preservados como patrimônio espiritual. O catolicismo, incorporado ao longo do tempo, convive com essas práticas, configurando um sincretismo no qual a Bíblia e o maracá dividem espaços e significados. Essa convivência demonstra como tradição e religiosidade cristã se entrelaçam em um equilíbrio particular (Vidal, 2000).

A cultura material também passou por transformações. Artefatos tradicionais, como redes tecidas, cuias pintadas e instrumentos cerimoniais, estão cada vez mais raros devido à perda de técnicas e à descontinuidade entre gerações. Por outro lado, a produção agrícola mantém-se viva: a mandioca é central, transformada em beiju, galettes e caxixi, símbolos da resistência cultural e da subsistência comunitária. A caça e a pesca complementam a dieta, ainda que praticadas por menos pessoas atualmente (Vidal, 2007; ISA, 2023).

A organização familiar segue padrões tradicionais de solidariedade e reciprocidade, embora os casamentos interétnicos sejam cada vez mais comuns devido à migração e ao contato com não-indígenas. Ainda assim, a identidade Galibi continua a ser valorizada como referência fundamental, mesmo em alianças mistas.

Politicamente, os Galibi-Kalinã participam de movimentos coletivos e interétnicos, como o CCPIO e as Assembleias dos Povos Indígenas do Uaçá, ao lado de Karipuna, Palikur e Galibi-Marworno. Nessas instâncias, demonstram protagonismo e engajamento na defesa dos direitos territoriais, sociais e culturais. Lideranças como Geraldo Lod tiveram papel essencial, garantindo respeito e visibilidade ao grupo em meio às articulações regionais (Silva, 2020).

A história dos Galibi-Kalinã mostra como os povos indígenas mobilizam memória, território, espiritualidade e práticas sociais para resistir e se reinventar frente às transformações e pressões externas. Apesar dos desafios, seguem desempenhando papel ativo na preservação da cultura, na valorização de sua língua e na luta por um futuro digno, que respeite seus saberes e modos de vida.

3 O PROJETO TURÉ COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS

3.1 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 marcou um divisor de águas na consolidação dos direitos indígenas no Brasil, ao reconhecer oficialmente suas especificidades culturais, sociais e linguísticas. Além disso, abriu caminho para a construção de políticas educacionais que atendessem às necessidades específicas dessas populações. Contudo, como apontam Bastos e Silva (2021), a concretização desses direitos tem se dado de forma desigual e, muitas vezes, insuficiente, revelando um cenário em que os avanços obtidos convivem com desafios persistentes.

As comunidades indígenas, em sua mobilização histórica, têm utilizado os espaços de participação política, como encontros, fóruns e seminários, para expor suas demandas e fortalecer suas reivindicações. A luta por uma educação específica e diferenciada foi uma das pautas centrais dessas mobilizações, considerando que, durante séculos, o sistema educacional brasileiro foi pautado por modelos coloniais e assimilacionistas. Como destacam Brostolin e Cruz (2010), as últimas décadas testemunharam o fortalecimento do protagonismo indígena, tanto no cenário político quanto no social, com a criação de organizações próprias e uma crescente ocupação de espaços decisórios em diferentes níveis de administração.

No Amapá e no Norte do Pará, segundo Bastos e Silva (2021), as associações indígenas desempenharam papel fundamental nesse processo. Desde 2002, organizações como a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (Apio), a Associação Indígena Galibi Marworno (AGM), a Associação dos Povos Indígenas do Tumucumaque (Apitu), a Associação dos Povos Indígenas Wajãpi Triângulo Amapari (Apiwata) e o Conselho das Aldeias Wajãpi (Apina) iniciaram esforços para qualificar indígenas como professores. Essas iniciativas permitiram que os próprios membros das comunidades assumissem a condução dos processos educativos formais nas aldeias, fortalecendo suas identidades culturais e suas práticas pedagógicas específicas.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena (2005) ilustra bem esses desafios. O primeiro grupo de estudantes indígenas que terminou o ensino médio pelo Sistema Modular enfrentou grandes barreiras para entrar na universidade.

Em 2002, nenhum dos estudantes conseguiu aprovação no vestibular. Um estudante da aldeia Kumarumã relatou:

A concorrência é grande e os estudantes de Macapá estão muito mais preparados que a gente, pois fizeram cursinho e conhecem o vestibular, MUITO DIFERENTE DE NÓS, que terminamos o segundo grau através do sistema modular (Folha do Amapá, Ano 11, Número 205, 2002 *apud* Brasil, 2005).

Esse depoimento evidencia as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas no acesso ao ensino superior, agravadas pela falta de preparação específica, ausência de políticas afirmativas e isolamento geográfico das aldeias. Simultaneamente, a necessidade de formação de professores/as indígenas continuava crescendo, tanto no nível médio quanto superior, para atender às escolas das comunidades e fortalecer uma educação bilíngue e intercultural.

Diante dessas demandas, lideranças indígenas, junto com instituições como FUNAI, APITU, APIO e UNIFAP, realizaram reuniões em Macapá, Oiapoque e nas aldeias para debater soluções. Elas destacaram a importância de garantir não só o acesso à universidade, mas também a permanência dos estudantes indígenas (Brasil, 2005). Essas discussões foram essenciais para consolidar políticas educacionais voltadas para a formação de professores indígenas e impulsionar a implementação do Projeto Turé.

O Projeto Turé, ao atender as primeiras demandas por formação docente, abriu espaço para debates mais amplos sobre o direito à educação superior e à autodeterminação educacional. Essa luta por educação específica e diferenciada, tanto no nível básico quanto no superior, representa mais do que um avanço acadêmico. Trata-se de um movimento para garantir que a educação seja uma ferramenta de fortalecimento cultural, comunitário e político para os povos indígenas da região.

3.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROJETO

O Projeto Turé conta com diversas instâncias responsáveis por sua coordenação e execução. A Secretaria de Educação do Amapá é a principal articuladora do projeto, garantindo suporte financeiro e técnico para sua implementação. Além disso, o Núcleo de Educação Indígena desempenha um papel fundamental na gestão pedagógica e no acompanhamento das formações (Instituto Socioambiental, 2000).

O financiamento do Projeto Turé foi garantido em diferentes momentos por uma combinação de fontes. A Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP) assumiu papel central no repasse de recursos e no apoio administrativo. Em articulação, o Ministério da Educação (MEC) também contribuiu em determinadas fases, assim como algumas organizações não governamentais que prestaram suporte técnico e pedagógico. Essa multiplicidade de financiadores, embora importante para a execução, também expôs o projeto a fragilidades, pois sua continuidade dependia da disponibilidade de verbas e de negociações políticas.

As universidades parceiras, especialmente a Universidade Federal do Amapá, são responsáveis por ofertar parte da formação acadêmica e validar os certificados dos cursos. Além disso, associações indígenas como a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO) e o Conselho das Aldeias Wajãpi (APINA) atuam como mediadoras entre as comunidades e os órgãos governamentais, garantindo que as especificidades culturais sejam respeitadas no planejamento e na execução do projeto (Instituto Socioambiental, 2000).

O Projeto Turé é estruturado de forma descentralizada, atendendo diferentes regiões do Amapá. As formações são oferecidas diretamente nas comunidades indígenas, reduzindo as dificuldades logísticas e garantindo maior participação dos professores cursistas. As principais comunidades atendidas incluem os povos Aparai, Galibi-Marworno, Karipuna, Kaxuyana, Palikur, Tiriyo, Wajãpi e Wayana (Instituto Socioambiental, 2000).

Em relação à sua cronologia, o projeto começou a ser gestado no final da década de 1990, mas sua implementação efetiva ocorreu em 2007, após negociações entre lideranças indígenas e instituições públicas. Ele funcionou continuamente até 2014, quando foi interrompido em razão da descontinuidade de recursos e mudanças administrativas. Apenas em 2022 houve a retomada, resultado da mobilização das comunidades locais e de articulações institucionais que buscavam reestabelecer a formação de professores indígenas no estado. Embora o projeto geral tenha sido interrompido o subprograma Oiapoque teve início e conclusão no período 2014-2018.

O público-alvo do projeto foram professores/as indígenas que já atuavam nas escolas das aldeias e buscam complementar sua formação docente. Muitos desses profissionais possuíam apenas o ensino fundamental ou médio e não tinham acesso a cursos de licenciatura

que considerassem a interculturalidade e o bilinguismo como eixos centrais da educação escolar indígena (Instituto Socioambiental, 2000).

A metodologia do Projeto Turé é baseada na educação intercultural, bilíngue e na valorização dos saberes tradicionais. O ensino é organizado em módulos presenciais intensivos, intercalados com atividades práticas desenvolvidas nas próprias comunidades. Esse formato permite que os professores cursistas conciliem sua formação com suas atividades docentes (Instituto Socioambiental, 2000).

A formação era estruturada em blocos presenciais de cerca de 45 dias cada, intercalados com períodos de prática pedagógica nas escolas das aldeias. Essa alternância permitia aos professores/as em formação manter o vínculo com suas comunidades, ao mesmo tempo em que recebiam capacitação acadêmica.

Os conteúdos abordados no curso incluem disciplinas voltadas para o ensino de Língua Indígena, Metodologia de Ensino, História e Cultura Indígena, Geografia, Matemática e Ciências Naturais. Além disso, a formação contempla conhecimentos específicos em antropologia, sociolinguística e políticas educacionais para povos indígenas. Dessa forma, o currículo busca integrar o conhecimento acadêmico às práticas e conhecimentos tradicionais de cada etnia (Instituto Socioambiental, 2000).

A interculturalidade no Projeto Turé é promovida por meio da participação ativa dos próprios indígenas na construção do currículo e na definição das estratégias pedagógicas. Professores/as indígenas experientes atuam como formadores, garantindo que as especificidades culturais e linguísticas sejam respeitadas e valorizadas no ensino. Esse modelo fortalece a autonomia das comunidades na gestão de sua própria educação e contribui para a preservação de suas identidades (Instituto Socioambiental, 2000).

Por fim, é necessário destacar a diferença entre o Projeto Turé e a Licenciatura Intercultural Indígena. Enquanto o Turé corresponde a uma formação inicial em nível médio (magistério indígena), voltada a suprir a carência imediata de professores nas escolas do Oiapoque, a Licenciatura Intercultural é ofertada em universidades e se insere no âmbito do ensino superior. Essa licenciatura busca consolidar uma formação acadêmica diferenciada, articulando saberes científicos e tradicionais, em um processo mais longo e abrangente. Assim, enquanto o Turé cumpriu uma função emergencial de garantir docentes em curto prazo, a

Licenciatura representa um projeto de maior fôlego, vinculado à inserção dos povos indígenas no espaço universitário.

3.3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DO CURRÍCULO DO PROJETO

A análise do Projeto Turé revela que sua estrutura normativa se apoia em documentos como a Resolução nº 03/1999 e o Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional de Educação, os quais estabelecem os princípios da educação indígena diferenciada.

Além disso, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena (2005) detalha diretrizes curriculares e metodológicas voltadas à interculturalidade e bilinguismo. Um ponto relevante nesses documentos é a ênfase na autonomia das comunidades indígenas na construção de seus próprios processos educativos, o que nem sempre se concretiza na prática.

Embora os documentos normativos enfatizem a necessidade de uma abordagem intercultural, sua implementação enfrenta desafios práticos. Como citado no documento, “a formação de professores indígenas deve considerar os saberes tradicionais, respeitando a especificidade de cada povo” (Instituto Socioambiental, 2000, p. 12). Entretanto, verifica-se que, muitas vezes, as formações ainda são pautadas por modelos ocidentais de ensino, dificultando a plena valorização dos conhecimentos indígenas.

A estrutura curricular busca equilibrar saberes acadêmicos e conhecimentos tradicionais, fortalecendo a identidade cultural e garantindo que os professores/as indígenas sejam agentes de preservação e inovação dentro de suas comunidades. De acordo com o documento analisado, “o ensino deve ocorrer de forma bilíngue, priorizando a língua materna nas séries iniciais” (Instituto Socioambiental, 2000, p. 23), reforçando a importância da valorização linguística na prática educacional.

Nesta pesquisa, compreende-se que o Projeto Turé representou um avanço significativo na formação de professores/as indígenas no Amapá, sobretudo por criar mecanismos de valorização da interculturalidade e do bilinguismo. No entanto, sua efetividade plena depende da continuidade das políticas públicas e do fortalecimento da participação indígena na construção e gestão educacional.

3.4 O SUBPROGRAMA OIAPOQUE NO CONTEXTO DO PROJETO TURÉ

Nesse sentido, o Subprograma Oiapoque, parte integrante do Projeto Turé, pode ser interpretado como um marco nas políticas educacionais voltadas aos povos indígenas da região. Desenvolvido pelo Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação do Amapá, buscou alinhar a educação escolar indígena às necessidades socioculturais das comunidades atendidas, ainda que persistam limitações estruturais e desafios para sua consolidação.

Esse alinhamento não apenas respeita as particularidades culturais das etnias envolvidas, mas também fortalece a autonomia das comunidades na construção de seus próprios processos educativos. Contudo, sua implementação esbarra em desafios estruturais que merecem reflexão, como a dependência de políticas públicas contínuas e a dificuldade na formação de docentes indígenas com qualificação específica.

A criação do Subprograma Oiapoque reside na necessidade de garantir uma educação diferenciada, intercultural e de qualidade, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e em legislações específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/1996). O documento que institui o subprograma enfatiza que “o direito a uma educação diferenciada, intercultural e de qualidade só será efetivado se os próprios indígenas assumirem a docência de suas comunidades” (Amapá, 2014, p. 3).

Esse ponto destaca a importância da autonomia indígena na educação que busca romper com modelos pedagógicos eurocêntricos impostos às populações indígenas. No entanto, o documento também reconhece que “por motivo que foge da competência do NEI/SEED, não se conseguia a execução no geral do programa” (Amapá, 2014, p. 2), evidenciando que a dependência de instâncias administrativas externas limita a continuidade dessas iniciativas.

A resposta a essa demanda veio por meio da mobilização das próprias comunidades indígenas, que passaram a reivindicar maior autonomia sobre sua educação. Dessa forma, o subprograma não apenas atende a uma necessidade educacional, mas também atua como uma estratégia de resistência cultural, valorizando a identidade e os saberes tradicionais dos povos do Oiapoque.

O Subprograma Oiapoque tem como principal objetivo formar professores indígenas como educadores e pesquisadores, capacitando-os para atuar na elaboração do projeto político-

pedagógico de suas escolas, garantindo um ensino alinhado às expectativas e à realidade de suas comunidades.

Entre os objetivos específicos, destacam-se:

Habilitar professores indígenas das etnias do Oiapoque, garantindo que o ensino seja ministrado por membros da própria comunidade; Melhorar a qualidade das escolas indígenas estaduais, promovendo uma adaptação curricular que respeite as especificidades locais; Assegurar a valorização dos aspectos socioculturais das etnias do Oiapoque, reconhecendo a pluralidade de saberes e tradições indígenas (Amapá, 2014, p. 4).

A estrutura curricular do programa é extensa, contando com 4.300 horas de formação, sendo 1.400 horas destinadas ao estágio supervisionado. Essa carga horária reflete o compromisso com uma formação sólida e contextualizada. No entanto, o próprio documento alerta que “a exigência de uma formação longa pode dificultar a participação contínua dos alunos devido às suas responsabilidades cotidianas” (Amapá, 2014, p. 6). Assim, a falta de apoio financeiro e a necessidade de conciliar os estudos com atividades comunitárias podem comprometer a efetividade do programa.

O perfil do/a professor/a indígena idealizado pelo programa ultrapassa a simples transmissão de conteúdos escolares. O documento estipula que os professores/as devem ser indicados e apoiados pela comunidade, ser bilíngues e atuar como mediadores entre a escola e a cultura local: “Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses” (Amapá, 2014, p. 10). Dessa forma, o/a professor/a indígena se torna um/a agente de resistência cultural e manutenção dos saberes tradicionais.

Os critérios para ingresso no curso refletem a perspectiva de valorização da formação docente indígena, ao mesmo tempo em que impõem desafios para sua efetivação. Para os alunos, o requisito mínimo é a conclusão da 8ª série do Ensino Fundamental ou equivalente. Esse critério busca garantir que aqueles que ingressam na formação possuam uma base escolar mínima para o desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas.

Já para os professores, exige-se a Licenciatura plena na área de atuação ou, no mínimo, formação no Curso Médio Normal. Além disso, é necessário comprovar três anos de experiência na Educação Escolar Indígena (Amapá, 2014, p. 8). Esse critério se justifica pela necessidade de docentes que compreendam profundamente as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas.

Se, por um lado, essas exigências buscam assegurar um padrão de qualidade para a formação docente, por outro, podem se tornar um obstáculo significativo. O próprio documento reconhece que “ainda há poucos professores indígenas com acesso ao ensino superior” (Amapá, 2014, p. 9). Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação de professores/as indígenas, facilitando não apenas seu ingresso na universidade, mas também sua permanência e conclusão dos cursos de ensino superior.

A escassez de docentes qualificados indica um gargalo estrutural que pode comprometer a continuidade da educação escolar indígena. Assim, torna-se fundamental o desenvolvimento de iniciativas que promovam programas de bolsas de estudo, acompanhamento acadêmico e formação continuada para garantir que mais indígenas tenham acesso a uma qualificação compatível com as demandas educacionais de suas comunidades.

Um dos aspectos mais inovadores do Subprograma Oiapoque é a produção de materiais didáticos bilíngues, criados pelos próprios alunos do curso. O documento enfatiza que “esses materiais suprem a ausência de conteúdos que contemplem a especificidade cultural das escolas indígenas” (Amapá, 2014, p. 14).

A iniciativa é essencial para garantir que o ensino seja alinhado à realidade local, permitindo que os alunos aprendam tanto em sua língua materna quanto em português. No entanto, a produção enfrenta desafios como “a falta de financiamento para impressão e distribuição” e a “necessidade de formação contínua para que os docentes possam aprimorar a criação de materiais” (Amapá, 2014, p. 15). Essa questão reforça a importância de investimentos a longo prazo para que a produção de materiais não fique restrita a iniciativas pontuais.

A estrutura se baseia em diretrizes normativas que asseguram a legalidade da proposta. No entanto, a implementação prática do currículo enfrenta desafios. O documento destaca que “os currículos devem considerar conteúdos adequados às especificidades socioculturais de cada grupo étnico” (Amapá, 2014, p. 12), mas, na prática, essa adaptação muitas vezes esbarra na falta de professores capacitados e de materiais apropriados.

Além disso, a análise dos documentos evidencia uma lacuna entre a formulação das diretrizes e a execução do programa. Isso sugere que, para que a proposta atinja seus objetivos, é necessário um compromisso governamental contínuo, que garanta suporte financeiro e institucional.

Assim, o Subprograma Oiapoque representa um avanço crucial na promoção da educação escolar indígena, alinhando-se às demandas das comunidades e fortalecendo suas identidades culturais. No entanto, sua implementação enfrenta desafios estruturais que vão desde a falta de recursos até a dificuldade de formação contínua de professores/as indígenas.

Dessa forma, mais do que apenas reconhecer os avanços do programa, é fundamental que haja um planejamento de longo prazo que assegure sua continuidade. A criação de políticas públicas que garantam o financiamento estável, a formação de docentes e a produção contínua de materiais didáticos é essencial para que a educação indígena no Oiapoque possa se consolidar como um modelo de ensino verdadeiramente intercultural, bilíngue e comunitário.

4 CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO TURÉ AO ENSINO E ÀS PRÁTICAS DOCENTES

Nesta etapa, apresentamos os resultados e análises obtidos a partir da pesquisa de campo, especialmente das entrevistas realizadas com professores/as indígenas formados/as pelo Projeto Turé – Subprograma Oiapoque. O objetivo é compreender as contribuições da formação para a práxis pedagógica desses docentes, analisando em que medida o curso dialoga com os princípios da educação escolar indígena e com as demandas comunitárias.

As entrevistas foram estruturadas em cinco eixos temáticos: (1) trajetória e formação docente; (2) impactos da formação no trabalho pedagógico; (3) diálogo entre o curso e os princípios da educação escolar indígena; (4) ensino bilíngue e intercultural; e (5) reflexões e propostas para o futuro da educação escolar indígena. Esse roteiro buscou captar tanto o percurso pessoal dos sujeitos quanto suas percepções sobre práticas docentes, desafios enfrentados e perspectivas de transformação.

Participaram da pesquisa oito professores/as indígenas, pertencentes às etnias Karipuna e Galibi Marworno, vinculados a diferentes aldeias do município de Oiapoque/AP. A seguir, apresentamos um quadro-síntese com o perfil dos entrevistados/as:

Quadro 2: Perfil dos entrevistados/as

| Entrevistado/a | Povo/Etnia | Aldeia/Comunidade |
|-----------------------|-------------------|--------------------------|
| Professor 01 | Karipuna | Espírito Santo |
| Professor 02 | Galibi Marworno | Kumarumã |
| Professor 03 | Galibi Marworno | Kumarumã |
| Professora 04 | Galibi Marworno | Kumarumã |
| Professor 05 | Galibi Marworno | Kumarumã |
| Professora 06 | Galibi Marworno | Kumarumã |
| Professora 07 | Galibi Marworno | Kumarumã |
| Professor 08 | Galibi Marworno | Kumarumã |

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES/AS FORMADOS: IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A análise das entrevistas realizadas com os professores e professoras indígenas formados pelo Projeto Turé – Subprograma Oiapoque evidencia percepções importantes sobre como a formação impactou suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. As falas revelam não apenas os avanços individuais e coletivos, mas também os desafios enfrentados ao colocar em prática os princípios da educação escolar indígena em suas comunidades.

De modo geral, os entrevistados apontam que a formação inicial significou: (i) fortalecimento da identidade docente, (ii) maior segurança e autonomia em sala de aula, (iii) valorização do bilinguismo e da língua materna, (iv) incorporação de saberes tradicionais nas práticas pedagógicas, (v) enfrentamento de dificuldades linguísticas e estruturais, e (vi) impacto direto na comunidade, ao consolidar a escola indígena como espaço de resistência cultural.

4.1.1 Fortalecimento da identidade docente

O primeiro aspecto ressaltado nas entrevistas a partir da formação no Projeto Turé, refere-se ao fortalecimento da identidade docente. Os professores/as narram que a formação lhes trouxe confiança e legitimidade para se reconhecerem como educadores de seus povos.

O Professor 01, do povo Karipuna, afirma:

Isso me deu força, me deu coragem de se expor melhor, como eu falei ainda agora, com as crianças, né. Isso é um avanço no meu conhecimento, para que eu possa fazer um trabalho melhor na comunidade. Eu não tinha tanta experiência, mas com o curso eu passei a acreditar que posso ensinar e que tenho esse papel dentro da minha aldeia (Entrevista, 2025).

Esse depoimento evidencia que a formação no Projeto Turé não apenas transmitiu conteúdos, mas possibilitou que o professor se reconhecesse como sujeito histórico capaz de exercer a docência em sua comunidade. Essa dimensão dialoga diretamente com Freire (1996), que compreende a formação docente como processo de conscientização, no qual o educador se descobre como agente de transformação. A perspectiva freireana reafirma que a identidade docente não é algo dado, mas construído na relação com a prática, com os estudantes e com a comunidade, sempre de forma crítica e dialógica (Coimbra; Silva, 2024).

Essa compreensão é reforçada por Libâneo (2004), para quem a formação de professores deve articular a prática pedagógica à reflexão crítica sobre o contexto social, político e cultural em que se insere. No caso dos/as professores/as indígenas, como o Professor 01, a docência emerge não apenas como uma atividade profissional, mas como missão comunitária, o que exige uma postura reflexiva diante dos desafios de ensinar em um espaço marcado pela interculturalidade e pelo bilinguismo.

Perrenoud (2000), ao destacar a importância das competências docentes, enfatiza a autonomia, a capacidade de decisão e a construção de práticas reflexivas como elementos centrais da profissionalidade do professor. A fala do professor 01 mostra justamente esse movimento de aquisição de segurança e de fortalecimento da autonomia, uma vez que o curso lhe deu condições de acreditar em si mesmo e em sua prática, elementos fundamentais para a constituição da identidade docente.

Estudos mais recentes também corroboram essa leitura. Neves (2025) aponta que revisitar Freire (1996), Libâneo (2004) e Perrenoud (2000) é fundamental para compreender os desafios atuais da formação docente, que demandam práticas reflexivas, desenvolvimento profissional contínuo e participação ativa na implementação de políticas educacionais. Essa perspectiva se relaciona diretamente ao Projeto Turé, pois nele os professores indígenas não apenas aprendem metodologias, mas também se inserem em um debate mais amplo sobre as políticas de educação escolar indígena.

Na mesma linha, Soares (2017) ressalta que a formação docente, inspirada em Freire (1996), deve ser entendida como processo contínuo de autoformação, no qual o educador humaniza sua prática pela interação com grupos sociais e pela apropriação crítica da realidade. É o que se percebe na experiência do professor 01, em que a formação não se limita a fornecer técnicas, mas permite que ele se reconheça como agente cultural e político de sua comunidade.

Por fim, Marques e Rodrigues (2020) reforçam que a pedagogia freireana implica a passagem da consciência intransitiva à consciência crítica, rompendo com a passividade e promovendo a participação democrática. Quando o Professor 1 afirma que passou a acreditar em si mesmo como professor, evidencia a transição para uma consciência mais crítica e engajada, na qual a docência é vista como prática social transformadora e não apenas como ocupação profissional.

Assim, o depoimento desse Professor, à luz desses referenciais, revela que o Projeto Turé cumpriu um papel decisivo não apenas na dimensão instrumental da docência, mas, sobretudo, na constituição de uma identidade docente crítica, autônoma e comprometida com a transformação da realidade indígena.

O Professor 8, do povo Galibi Marworno, também enfatiza essa dimensão:

O Projeto Turé me ajudou a me firmar como professor. Antes eu era só alguém que ajudava na escola, mas depois do curso eu passei a ser visto como professor de verdade. Isso faz diferença, porque a comunidade me respeita e os alunos também (Entrevista, 2025).

Tal relato confirma a análise de Saviani (2008), para quem a práxis pedagógica só se realiza quando teoria e prática se articulam num movimento de transformação da realidade concreta. Nesse caso, a formação oferecida pelo Projeto Turé consolidou a identidade docente indígena como prática socialmente reconhecida e culturalmente situada.

Esse entendimento é reforçado por Consaltér (2019), ao afirmar que a constituição da identidade profissional docente requer tanto a formação inicial quanto a formação continuada, de modo a garantir não apenas o domínio técnico, mas também uma compreensão crítica do contexto educacional e dos desafios sociais que marcam a profissão.

De forma semelhante, Reche e Nambla (2024), ao relatar experiências de ensino na formação de pedagogos indígenas Laklãñ/Xokleng, demonstra que a articulação entre teoria e prática é essencial para o fortalecimento da identidade educacional indígena e da própria comunidade. Isso se aproxima do depoimento do Professor 8, pois evidencia que o reconhecimento social de sua docência não vem apenas do certificado obtido, mas do diálogo constante com a realidade e com os objetivos educacionais de seu povo.

Nessa mesma direção, Farias e Chagas (2024) destacam que os cursos de pedagogia indígena frequentemente enfrentam crises de identidade, mas que a inclusão de experiências práticas e reflexivas possibilita uma formação mais contextualizada, fortalecendo a identidade profissional dos educadores. É exatamente esse processo que transparece no relato, o Projeto Turé não apenas ofereceu conteúdos acadêmicos, mas incorporou práticas que permitiram ao professor se perceber, de fato, como docente de sua comunidade.

A experiência do Professor 8 mostra como a formação inicial pode ser esse ponto de inflexão, ao se sentir legitimado como professor e reconhecido pela comunidade, ele expressa

o impacto de uma educação que não separa identidade cultural e profissionalidade, mas que as articula em um mesmo projeto de emancipação coletiva.

4.1.2 Maior segurança e autonomia em sala de aula

Outro impacto destacado nas falas é a maior segurança e autonomia no exercício do magistério. Para muitos professores, antes da formação no Projeto Turé, havia insegurança em relação a como organizar as aulas ou conduzir as turmas.

Professor 01 descreve seu desenvolvimento:

Quando comecei a trabalhar, aí eu comecei a se desenvolver com as crianças, a sala de aula, se expor mais. Então isso me facilita no aprendizagem, né, no dia a dia, se comunicando com as crianças. Hoje eu consigo me colocar melhor diante da turma, consigo preparar atividades e até lidar com os pais quando eles procuram a escola (Entrevista, 2025).

A Professora 04 também reforça esse ponto, relatando que a formação a ajudou a superar dificuldades:

Eu tinha muita vergonha de falar em público. Na aldeia, a gente não tinha esse costume de falar diante de muitos. Mas o curso me ajudou a perder essa vergonha, a preparar atividades e a ter confiança. Agora eu consigo dar aula para uma turma inteira e sinto que os alunos aprendem comigo (Entrevista, 2025).

As falas dos/as professores/as evidenciam que um dos impactos mais significativos do Projeto Turé foi a conquista de maior segurança e autonomia no exercício do magistério. O Professor 01, por exemplo, destaca que no início de sua trajetória sentia dificuldade em se expor e em lidar com as crianças, mas que ao longo da formação e da prática cotidiana conseguiu se desenvolver e adquirir confiança, passando a preparar atividades e a interagir também com os pais dos alunos.

De modo semelhante, a Professora 04 relata que enfrentava grande vergonha de falar em público, pois em sua comunidade não havia o costume de falar diante de muitas pessoas, mas que a formação a ajudou a superar essa limitação e a reconhecer-se capaz de conduzir turmas inteiras, o que trouxe não apenas autoconfiança como também a percepção de que seus alunos aprendiam a partir de suas práticas. Esses relatos revelam que a formação inicial não se

limitou a transmitir conteúdos, mas possibilitou um processo de empoderamento docente que se desdobrou em práticas pedagógicas mais seguras, autônomas e reconhecidas pela comunidade.

Essas narrativas podem ser compreendidas à luz da análise de Araújo (2018), que ao discutir a educação intercultural enfatiza a necessidade de enfrentar as inseguranças derivadas de contextos sociais marcados por desigualdades e assimetrias de poder. Para o autor, a formação docente em contextos interculturais deve ir além da transmissão de conteúdos e se constituir como espaço de emancipação, permitindo que os educadores construam autonomia pedagógica e rompam com matrizes coloniais. Nesse sentido, a experiência do Projeto Turé se mostra exemplar, pois ao favorecer que professores indígenas superem a timidez e a insegurança inicial, também os legitima como sujeitos capazes de ocupar com firmeza o espaço escolar e comunitário.

Do ponto de vista da interculturalidade crítica, Lima *et al.* (2024) afirmam que a formação de professores indígenas precisa ser compreendida como processo de resistência e de construção da identidade cultural. As falas dos docentes analisados confirmam essa dimensão, uma vez que a conquista da segurança em sala de aula e o fortalecimento da autonomia não representam apenas avanços individuais, mas configuram uma afirmação coletiva de pertencimento e de autoridade no interior da comunidade. A docência indígena, nesse caso, ganha densidade política e cultural, tornando-se espaço de mediação entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares.

Na mesma direção, Tomelin (2021) discute a formação de professores a partir do pensamento de Paulo Freire em uma perspectiva decolonial, destacando que a autonomia pedagógica está diretamente ligada ao processo de conscientização crítica. Ao relatarem que passaram a se reconhecer como capazes de ensinar, falar em público e assumir responsabilidades diante da comunidade, os/as professores/as indígenas entrevistados/as expressam justamente esse movimento freireano de descoberta de si como sujeitos históricos. A segurança adquirida, portanto, não é apenas um ganho técnico, mas uma dimensão política da docência que rompe com a subalternização e fortalece a práxis pedagógica.

Silva, Kanan e Silva (2023) também contribuem para compreender essa experiência ao enfatizarem que a autonomia docente se constrói na prática reflexiva e colaborativa, por meio da troca de saberes e da integração entre universidade, escola e comunidade. Nas narrativas

analisadas, é possível identificar que a confiança adquirida pelos professores não se deu de forma isolada, mas em diálogo com colegas, formadores e com a própria comunidade escolar. Esse processo colaborativo é central para a construção da identidade docente e reforça o papel da formação como instância de valorização dos saberes locais e de reconhecimento coletivo.

Além disso, Candau (2014) lembra que na sociedade contemporânea os professores devem ser compreendidos como agentes socioculturais na reinvenção da escola. Essa perspectiva ajuda a interpretar os relatos dos/as professores/as indígenas que, ao se sentirem mais seguros e autônomos, passam a desempenhar não apenas a função de transmitir conhecimentos, mas também de promover a interculturalidade, de fortalecer a identidade comunitária e de redefinir o papel da escola indígena no presente. A autonomia conquistada, nesse sentido, se traduz em maior capacidade de inovar, de valorizar a cultura local e de mediar saberes de forma crítica.

Assim, a análise das falas permite concluir que o Projeto Turé possibilitou não apenas a aquisição de técnicas pedagógicas, mas sobretudo a construção de uma identidade docente marcada pela segurança, pela autonomia e pelo reconhecimento social. A formação funcionou como espaço de emancipação, permitindo que os/as professores/as indígenas deixassem de ser meros auxiliares para se afirmarem como sujeitos centrais na vida escolar e comunitária, em consonância com uma pedagogia crítica e intercultural que valoriza a diversidade e promove justiça social.

4.1.3 O bilinguismo na prática pedagógica e na identidade docente

A presença da língua materna na escola foi apontada como uma das contribuições mais significativas do curso de formação no Projeto Turé. Os professores afirmam que a prática bilíngue fortalece a identidade cultural dos alunos e garante melhores condições de aprendizagem.

O Professor 02 afirmou:

Na escola a gente ensina em duas línguas, na língua portuguesa e na língua materna, para que o aluno possa entender. Então a gente explica e traduz na língua. Se a gente falasse só português, os alunos iam ter dificuldade. Mas com as duas línguas eles entendem melhor e não deixam a língua da gente morrer (Entrevista, 2025).

A Professora 06 complementa:

É importante que nossos alunos aprendam o português, porque precisam lidar com a cidade e com outras pessoas. Mas também é importante que aprendam na nossa língua, porque é a língua que traz a nossa história e a nossa cultura (Entrevista, 2025).

As falas dos/as professores/as indígenas evidenciam que a presença da língua materna na escola não se limita a uma estratégia de ensino, mas assume o papel de elemento estruturante na construção da identidade cultural e no fortalecimento da autonomia comunitária. O Professor 02 destaca que ensinar em duas línguas garante a compreensão dos alunos e impede que a língua originária desapareça, enquanto a Professora 06 ressalta que o domínio do português é importante para o diálogo com a sociedade envolvente, mas sem abrir mão da língua materna, que transmite história e cultura. Essa concepção confirma o argumento de Maher (2007) de que o bilinguismo não pode ser reduzido à ferramenta pedagógica, devendo ser compreendido como direito linguístico e identitário, pois o uso da língua indígena no espaço escolar é uma afirmação política de pertencimento e continuidade cultural.

Nesse mesmo sentido, Lima *et al.* (2025), ao analisarem a experiência da comunidade Canaúanim, mostram como a escola indígena se torna espaço de resistência e empoderamento quando integra a língua portuguesa às línguas originárias, ampliando o repertório linguístico sem descaracterizar as identidades étnicas.

A participação dos/as professores/as indígenas é condição essencial nesse processo, uma vez que a valorização da língua materna articula escola, família e território, transformando a prática bilíngue em instrumento de diálogo intercultural e de fortalecimento coletivo. Essa perspectiva também encontra eco em Coelho e Correa (2024), que defendem o bilinguismo como condição para preservar conhecimentos tradicionais e assegurar a diversidade cultural em contextos escolares.

Nascimento (2014) acrescenta a essa discussão uma crítica importante ao enfatizar que a formação de professores/as indígenas precisa considerar as concepções de língua em nível epistemológico. Quando a língua materna é tratada apenas como apoio para o português, corre-se o risco de reforçar exclusões históricas e epistemicídios. As falas analisadas, no entanto, demonstram um deslocamento dessa lógica, pois revelam que os professores reconhecem a língua indígena como portadora de cosmovisão e não apenas como instrumento pedagógico.

Trata-se, portanto, de um bilinguismo entendido como prática interepistêmica, que articula diferentes modos de conhecimento e rompe com o paradigma monolíngue da escola ocidental.

Contudo, como indicam Wenczenovicz e Monteiro (2024), ainda persistem contradições na efetivação da educação bilíngue no Brasil, como a ausência de materiais didáticos em línguas indígenas e a fragilidade das políticas educacionais. Nesse contexto, a prática bilíngue se apresenta como ato de resistência, pois garante que os povos indígenas exerçam seu direito de ensinar e aprender em suas próprias línguas, mesmo diante da insuficiência das políticas públicas. Essa resistência também pode ser pensada em chave decolonial, conforme Pimentel-da-Silva (2019), que discute a retomada de línguas indígenas como forma de superar séculos de silenciamento e fortalecer processos de revitalização cultural no interior das comunidades.

Além disso, Silva Gomes, Barbosa e Ferreira (2020) defendem a transição do bilinguismo para o multilinguismo, reconhecendo que muitas comunidades abrigam diferentes línguas indígenas, além do português. Essa reflexão amplia as possibilidades de análise das falas, mostrando que o bilinguismo defendido pelos professores pode ser compreendido como etapa de uma luta maior pela valorização da pluralidade linguística. Já Luciano (2017) radicaliza esse entendimento ao afirmar que as línguas indígenas têm dimensão cosmopolítica, conectando humanos e não humanos em uma rede de significados espirituais e sociais. Assim, preservar a língua na escola significa também preservar relações ecológicas e espirituais constitutivas da vida indígena.

A partir desse conjunto de análises, é possível compreender a valorização da língua materna e do bilinguismo em três níveis interdependentes. No nível pedagógico, o uso da língua materna amplia a compreensão dos conteúdos e favorece a aprendizagem dos estudantes, permitindo que se apropriem do conhecimento sem perder vínculos com sua cultura (Lima *et al.*, 2025; Coelho; Pinto, 2024).

No nível político, o bilinguismo se constitui como prática de resistência contra a homogeneização cultural, garantindo o direito linguístico dos povos indígenas e reafirmando sua soberania frente às políticas coloniais de silenciamento (Maher, 2007; Pimentel-Da-Silva, 2019; Wenczenovicz, 2024).

No nível epistêmico e cosmopolítico, a presença da língua materna na escola desestabiliza a lógica eurocêntrica do conhecimento, pois reconhece as línguas indígenas como

formas legítimas de saber e como mediadoras das relações entre humanos, natureza e espiritualidade (Nascimento, 2014; Luciano, 2017).

Portanto, as falas dos/as professores/as indígenas do Projeto Turé revelam que a prática bilíngue não deve ser entendida apenas como arranjo metodológico, mas como um projeto pedagógico, político e epistêmico decolonial, capaz de fortalecer identidades, revitalizar línguas ameaçadas e transformar a escola indígena em espaço de resistência e emancipação cultural.

4.1.4 Integração dos saberes tradicionais

Outro impacto destacado refere-se à incorporação dos saberes tradicionais na prática pedagógica. Para muitos entrevistados/as, o curso contribuiu para legitimar e valorizar os conhecimentos comunitários, que passaram a ser trabalhados em sala de aula.

A Professora 07 afirmou:

No curso a gente aprendeu que os saberes da comunidade também são importantes. Então eu trouxe para a sala de aula as histórias que os mais velhos contam, as músicas que a gente canta e até o jeito da gente brincar. Isso faz com que as crianças aprendam, mas também valorizem quem elas são (Entrevista, 2025).

O Professor 05 reforçou esse aspecto ao destacar a valorização do evento cultural Turé:

O Turé é a nossa festa, é a nossa cultura. No curso, os professores falaram da importância disso e eu passei a trabalhar com meus alunos sobre o que significa o Turé, por que a gente dança, canta, se reúne. Isso fortalece nossa escola como escola indígena (Entrevista, 2025).

As falas dos docentes sobre a incorporação de saberes tradicionais na sala de aula apontam para um movimento que vai além da mera “introdução” de conteúdos locais no currículo, configurando-se como uma prática de reapropriação epistêmica e política do espaço escolar. A Professora 07 afirma que trouxe para a escola “as histórias que os mais velhos contam, as músicas que a gente canta e até o jeito da gente brincar”, porque isso não só facilita a aprendizagem como “faz com que as crianças aprendam, mas também valorizem quem elas são” (Entrevista, 2025), enquanto o Professor 05 sublinha que trabalhar o significado do Turé

(a festa, a dança, o canto, a reunião) fortalece a escola enquanto escola indígena (Entrevista, 2025).

Essas vozes permitem afirmar que o Projeto Turé funcionou, para esses professores/as, como catalisador de práticas que legitimam saberes comunitários no âmbito escolar, um processo cujo sentido e implicações ganharam sistematização e problematização na literatura recente sobre educação indígena e intercultural na Amazônia (Candau, 2012; Emídio-Silva *et al.*, 2025; Coimbra e Branco, 2020).

Do ponto de vista teórico, a articulação entre histórias orais, cantos, brincadeiras e rituais com os objetivos curriculares remete diretamente às propostas de pedagogia intercultural crítica, para as quais integração significa aprofundamento epistemológico e não apenas adição temática (Candau, 2012). Quando a Professora 07 relata a incorporação das narrativas dos mais velhos, está operando a passagem do saber tradicional do campo privado e comunitário para o domínio público e escolar, porém não como assimilação homogeneizante, e sim como deslocamento que reivindica equivalência epistemológica entre modos de conhecer.

Nesse sentido, Emídio-Silva *et al.* (2025) tomam como eixo a construção de materiais didáticos interculturais, que respeitam as cosmologias locais e permitem uma mediação curricular que não subordina o saber tradicional ao saber científico, mas os coloca em diálogo.

A experiência relatada pelos professores do Turé ecoa essa orientação: a escola que trabalha o Turé é uma escola que articula celebração, história e currículo, transformando a festa em conteúdo didático capaz de transmitir normas sociais, práticas de cuidado e repertórios de linguagem e movimento.

A literatura amazônica oferece múltiplos estudos de caso que corroboram e problematizam essa leitura. Investigações sobre escolas Pamáali, Parintintin em Traíra ou sobre iniciativas no Amapá e norte do Pará mostram que a incorporação de saberes tradicionais reforça identidade e pertencimento, mas encontra barreiras institucionais e materiais (Meunier, 2021; Paes *et al.*, 2023; Bastos e Silva, 2021). Ferreira e Souza (2020) chamam atenção para o problema concreto do desalinhamento entre currículo municipal padronizado e práticas locais, o que revela que a legitimidade dos saberes tradicionais na escola depende também de mudanças nos níveis burocráticos e de regulação curricular. Assim, a prática docente descrita nas entrevistas não é isolada; ela se insere num campo de tensões onde comunidade, escola e Estado disputam o sentido e o controle do que deve ser ensinado.

Um elemento central dessa integração é a formação docente. A incorporação autêntica de saberes tradicionais requer professores/as que tenham sido formados para reconhecer e trabalhar com epistemologias locais, e não apenas treinados para aplicar “métodos” que circulam em manuais. Bastos e Silva (2021) mostram que licenciaturas interculturais (como a da Unifap) atuam justamente nesse sentido, ofertando vivências que permitem aos futuros docentes experimentar a articulação entre teoria acadêmica e prática comunitária. Do relato do Professor 05, que passou a tratar o Turé como conteúdo pedagógico, percebe-se que a formação inicial ofertada operou como desencadeador dessa apropriação curricular; entretanto, os estudos de Oliveira *et al.* (2024) e Souza *et al.* (2025) indicam que a continuidade dessa prática depende de políticas de formação continuada, recursos para produção de materiais locais e espaços institucionais para que as escolas redesenhem seus currículos com base nos saberes do território.

Há, contudo, uma crítica necessária: a integração de saberes tradicionais pode correr o risco de se transformar em tokenismo cultural, quando os elementos rituais ou as danças são incorporados de maneira estereotipada e descontextualizada, servindo apenas como “ilustração” de um currículo que permanece eurocêntrico em suas finalidades e métodos. Coimbra e Branco (2020) e Souza *et al.* (2025) atentam para a armadilha de reduzir práticas complexas, por exemplo, ritos de cura, narrativas sagradas ou festas comunitárias como o Turé, a “conteúdos” desprovidos de seus sentidos sociais, cosmológicos e normativos.

A adoção de saberes tradicionais, para ser transformadora precisa conter mecanismos que preservem o controle comunitário sobre o que é ensinado e como é ensinado, evitando que a escola se transforme em palco de exibição cultural para um público externo ou em peça de promoção turística que descaracterize os significados internos das práticas.

Nesse horizonte crítico, os textos que propõem materiais didáticos interculturais e práticas metodológicas multissensoriais, como as propostas de Emídio-Silva *et al.* (2025), que mencionam quadrinhos e cartografias sociais são especialmente relevantes porque aliam criatividade pedagógica e respeito epistemológico, oferecendo caminhos práticos para que rituais, histórias e saberes sejam tratados como conhecimentos legítimos e passíveis de ensino sistemático. Além disso, as iniciativas que convergem para o “multilivro” ou para o “multimídia” produzido localmente garantem que o processo de produção do material seja

protagonizado por professores e comunidade, condição indispensável para evitar apropriação externa dos conteúdos.

A literatura sobre “escolas da floresta” e projetos de reconstrução curricular no Norte reforça a ideia de que a materialidade do ensino (textos, imagens, mapas) é tanto signo quanto instrumento de descolonização epistemológica (Souza *et al.*, 2025; Pimentel-da-Silva, 2019).

Outra dimensão que emerge das entrevistas e da literatura é a intergeracionalidade como estratégia pedagógica. Ao trazer as histórias dos mais velhos para a sala, a Professora 07 está instituindo práticas de ensino que ampliam a mediação entre gerações, usando a oralidade e o repertório performativo como formas legítimas de transmissão de saber.

Estudos na Amazônia documentam que a participação dos anciãos nas atividades escolares fortalece a memória coletiva e anula uma separação artificial entre “escola” e “comunidade”, ao mesmo tempo em que requalifica os modos de avaliação, privilegiando apresentações, cantos, ofícios e saberes práticos em detrimento de provas padronizadas (Paes *et al.*, 2023; Coimbra e Branco, 2020). Essa pequena reforma metodológica, reconhecer outros modos de avaliação, é, no fundo, uma reforma epistêmica, porque muda o que se considera conhecimento válido e quem está autorizado a validá-lo.

Deste modo, integrar saberes tradicionais implica também instituir mecanismos de financiamento, monitoramento e participação comunitária que assegurem continuidade e autonomia. Sem isso, o que hoje é prática transformadora pode amanhã ser apenas projeto pontual replicado sem sentido. As análises de Bastos e Silva (2021) e de Souza *et al.* (2025) sublinham que políticas públicas coerentes, com financiamento adequado e reconhecimento legal da autonomia curricular indígena, são imprescindíveis para que práticas emergentes não se percam. Ao mesmo tempo, a interlocução com universidades locais e programas de formação intercultural pode garantir produção de conhecimento conjunto e materiais que respeitem as epistemologias locais sem dissolvê-las em modelos hegemônicos.

Em síntese, as falas dos/as professores/as do Projeto Turé registram uma experiência pedagógica que articula afetividade, memória e conhecimento com a prática escolar, convertendo o Turé e as histórias dos mais velhos em conteúdos capazes de fortalecer identidade e aprendizagem. As teorias sobre Amazônia e formação intercultural aponta caminhos possíveis ao mesmo tempo em que adverte sobre riscos de instrumentalização e sobre a necessidade de mudanças institucionais. Para que a integração dos saberes tradicionais

produza transformação educativa real, é preciso que ela seja acompanhada de políticas de reconhecimento, financiamento e formação que preservem a autoridade comunitária e promovam a autonomia curricular, garantindo que a escola indígena deixe de ser um lugar de assimilação e se consolide como espaço de reprodução e inovação dos saberes dos povos.

4.1.5 Desafios e dificuldades enfrentados

Apesar dos avanços observados na formação e na prática pedagógica, os/as professores/as entrevistados/as relataram enfrentar desafios significativos que atravessam dimensões linguísticas, estruturais, institucionais e metodológicas. O domínio da língua portuguesa surgiu como um dos principais obstáculos, interferindo tanto no processo formativo quanto no exercício docente.

O Professor 01 destacou que

A dificuldade que eu tinha é na língua. Essa é uma grande dificuldade que eu tinha, porque a minha língua mãe é língua materna. Então, o segundo é o português. Então, com essa dificuldade, com esse impacto eu sofri um pouco de dificuldade (Entrevista, 2025).

Na mesma direção, a Professora 04 afirmou: “os desafios que eu tive é sobre a língua portuguesa, porque essa língua não é a nossa primeira língua, então eu tive essa dificuldade de falar, porque eu não sei falar muito bem” (Entrevista, 2025).

O Professor 03 reforçou que essa dificuldade era ainda mais acentuada no início, quando a formação era ministrada por professores não indígenas:

A gente sentiu muita dificuldade, porque a gente não estava acostumado a falar a língua portuguesa. Isso dificultava a apresentação de trabalhos e as explicações durante a formação. A gente só sentia essa pouca dificuldade porque na língua portuguesa, porque a gente não conseguia se desenvolver (Entrevista, 2025).

As falas dos/as professores/as demonstram que o domínio da língua portuguesa continua a ser um dos obstáculos centrais enfrentados pelos docentes indígenas em sua formação e atuação. O fato de a língua materna ser a primeira língua, com forte presença no cotidiano comunitário, coloca os/as professores/as em uma situação de tensão quando se deparam com a exigência de domínio do português, língua hegemônica do sistema escolar brasileiro.

Essa dificuldade não se resume a uma questão técnica de aprendizagem, mas se configura como expressão das contradições de um modelo educacional que privilegia a língua dominante e marginaliza as línguas indígenas, reproduzindo, como alerta Walsh (2009), a lógica colonial que insiste em hierarquizar saberes e linguagens.

Bastos e Silva (2021), ao analisar a Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, ressaltam que essa barreira linguística é estrutural e revela a colonialidade do poder na educação, já que as práticas formativas ainda se apoiam majoritariamente no português como língua legítima do conhecimento acadêmico.

Os autores mostram que, apesar do esforço intercultural e decolonial da proposta formativa, muitos estudantes indígenas enfrentam dificuldades porque o ensino ainda não incorpora plenamente a centralidade das línguas indígenas, nem garante metodologias que considerem o português como segunda língua. Assim, o caso dos professores Karipuna e Galibi-Marworno confirmam a análise de Bastos e Silva (2021) de que há um descompasso entre a intenção de uma educação intercultural e a permanência de práticas linguísticas coloniais que dificultam o processo de formação.

De forma convergente, Silva e Bettiol (2025) ao discutir bilinguismo e interculturalidade no Amazonas, mostram que o bilinguismo precisa ser entendido não apenas como ferramenta pedagógica, mas como condição de resistência e de equidade.

Para os docentes indígenas, a exigência de domínio do português, sem considerar suas trajetórias linguísticas, gera insegurança e, muitas vezes, exclusão. O bilinguismo, quando tratado criticamente, possibilita que as línguas indígenas sejam reconhecidas como legítimas no espaço escolar, equilibrando a relação com o português. Essa análise ajuda a compreender porque O Professor 01 e a Professora 04 sentiam tanta dificuldade, não porque lhes faltasse capacidade, mas porque a estrutura formativa não foi pensada para partir das línguas originárias como base epistemológica.

Bettiol (2022) reforça esse argumento ao afirmar que a formação de professores indígenas deve abrir espaço para discussões sistemáticas sobre a língua própria e sobre o ensino do português como segunda língua. O depoimento do Professor 03, que destacou a dificuldade maior no início do curso quando os professores eram não indígenas, é bastante revelador, pois sem docentes que reconheçam e trabalhem a partir das línguas originárias, os estudantes indígenas enfrentam um processo de silenciamento. O português, em vez de ser tratado como

uma segunda língua, é imposto como língua única de acesso ao conhecimento, o que produz exclusão simbólica e material.

Rezende e Rodrigues (2020) ampliam essa discussão ao propor que as ideologias linguísticas coloniais não devem ser apenas denunciadas, mas transformadas em instrumentos de resistência política. Isso significa que os professores indígenas, ao apropriarem-se do português, podem ressignificá-lo e utilizá-lo como ferramenta de luta, sem abrir mão de suas línguas maternas.

Os relatos da Professora 04 e o Professor 02 sobre a necessidade de criar metodologias próprias de ensino apontam justamente para esse movimento de resistência: transformar uma imposição colonial em possibilidade de reconstrução pedagógica e política.

Nascimento (2014), por sua vez, defende que as concepções indígenas de língua precisam ser consideradas em nível epistemológico. Isso significa que não basta reconhecer as línguas originárias como ferramentas auxiliares, mas compreender que elas carregam cosmovisões próprias, formas específicas de conceber o mundo e de transmitir conhecimento. Quando o Professor 01 afirma que sua dificuldade maior foi lidar com o português porque sua “*língua mãe é língua materna*”, ele não está apenas descrevendo um problema técnico de fluência; ele está apontando para a distância entre uma pedagogia centrada em epistemologias indígenas e uma pedagogia moldada por lógicas coloniais.

Essa crítica é reforçada por Emídio-Silva *et al.* (2025), que analisam os desafios da educação escolar indígena na Amazônia e apontam para a necessidade de transformar a escola em espaço de resistência cultural. Segundo o autor, isso passa pela reestruturação dos materiais didáticos e currículos a partir das línguas indígenas e não apenas por meio de sua tradução.

Abordagens inovadoras, como a cartografia social ou o uso de narrativas orais e histórias em quadrinhos na língua materna, mostram que é possível aproximar os conteúdos escolares das epistemologias locais. Esse tipo de experiência poderia justamente reduzir as dificuldades apontadas pelos docentes, ao valorizar o ensino na língua indígena como ponto de partida para, depois, dialogar com o português.

Abram dos Santos (2018) vai além ao propor que o ensino de português em contextos indígenas deve ser pautado pelo respeito ao “português indígena”, reconhecendo as marcas linguísticas próprias que emergem no processo de apropriação da língua. A fala da Professora 04, que relata sentir dificuldade em falar “muito bem”, não deveria ser vista como uma

deficiência, mas como expressão de uma variante legítima, que precisa ser reconhecida e valorizada no espaço escolar. Essa perspectiva é essencial para deslocar a lógica deficitária que tende a culpar o sujeito indígena pela dificuldade em português, quando, na verdade, o problema está no modelo formativo monocultural.

Por fim, Moura (2025), ao analisar a diversidade linguística em contextos amazônicos, destaca que a inclusão de estudantes indígenas e migrantes no ensino profissional e tecnológico só será efetiva quando houver políticas que valorizem as línguas indígenas como parte integrante da formação. Essa análise ecoa fortemente nas falas dos/as professores/as que enquanto não houver políticas consistentes de valorização das línguas indígenas, a barreira linguística continuará a reproduzir desigualdades e a limitar o pleno exercício da docência.

Portanto, as dificuldades relatadas não podem ser vistas como problemas individuais, mas como sintomas de uma estrutura educacional que insiste em manter a hegemonia da língua portuguesa. Os autores analisados convergem em demonstrar que superar essa barreira exige políticas públicas consistentes, currículos interculturais que partam das línguas indígenas e práticas pedagógicas que ressignifiquem o português como segunda língua, em um movimento de resistência e de emancipação. Só assim será possível garantir que a formação docente indígena se realize como um processo decolonial e efetivamente intercultural.

Outro eixo crítico identificado refere-se à desconexão entre teoria e prática. O professor 02 problematizou essa distância ao afirmar que:

O que a gente aprende numa formação, num curso, e quando a gente está dentro da sala de aula, isso não vai seguir totalmente aquela regra que está lá. [...] não é como que a gente estuda, mas dentro da sala de aula já é outra coisa, diferente (Entrevista, 2025).

O professor aponta para a limitação de formações que privilegiam um modelo transmissivo, muitas vezes descolado das realidades socioculturais dos estudantes. Essa perspectiva está em consonância com Oliveira e Martins (2024), que evidenciam a lacuna entre teoria e prática como fator que compromete a eficácia didática, ressaltando a necessidade de experiências práticas contínuas para integrar efetivamente os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação.

Além disso, o professor enfatiza a necessidade de uma pedagogia contextualizada, capaz de valorizar os saberes prévios dos estudantes e adaptá-los às demandas do cotidiano escolar:

“o aluno, muitas vezes, aprende um pouco mais lento” e traz consigo saberes adquiridos no convívio familiar e comunitário, devendo o docente “*aproveitar aquele conhecimento e administrar a sua aula*” (Entrevista, 2025). Esta reflexão dialoga com os estudos de Bastos *et al.* (2021) e Santos (2015), que discutem como a formação de professores/as indígenas deve incorporar pedagogias interculturais e decoloniais, reconhecendo os conhecimentos etnomatemáticos e culturais como elementos centrais na organização do ensino. A fala do docente também se aproxima das argumentações de Rosa, Hage e Figueiredo (2024) e Pereira *et al.* (2024), que defendem a adaptação dos currículos e das práticas pedagógicas às realidades locais, de modo a conectar teoria e prática.

Os desafios apontados pelo professor refletem a necessidade de uma formação docente que vá além do conteúdo teórico, promovendo a experimentação, a reflexão crítica e a integração dos saberes comunitários e indígenas no processo de ensino-aprendizagem. Ferreira e Souza (2020) reforçam essa perspectiva ao evidenciar que currículos urbanos padronizados frequentemente negligenciam os conhecimentos culturais locais, sendo necessário articular o treinamento docente com a realidade comunitária para efetivar uma educação significativa e intercultural.

Assim, a análise da fala do Professor 02 confirma que, apesar dos avanços nos programas de licenciatura intercultural, ainda existem desafios significativos na formação docente para superar a distância entre teoria e prática e promover práticas pedagógicas contextualizadas, sensíveis aos saberes e à cultura das comunidades indígenas.

As falas também evidenciam limitações estruturais e institucionais que atravancam a consolidação de uma escola indígena diferenciada. O Professor 02 destacou a necessidade de “*ter um espaço físico dentro da nossa comunidade. Melhor ter as tecnologias como computadores para os alunos*” e ainda defendeu a criação de “*uma biblioteca específica para a escola indígena*” (Entrevista, 2025).

Já a Professora 04 reforçou o desejo de ver mais professores indígenas atuando em sala, mas alertou que “*tem vários professores que ainda não estão atuando em sala de aula devido de alunos*” (Entrevista, 2025), revelando uma contradição entre formação e inserção profissional, que se soma à carência de materiais pedagógicos específicos e ao insuficiente apoio institucional.

A Professora 04 também sublinhou a necessidade de aprimoramento da formação, enfatizando a importância de metodologias diversificadas:

Se tivesse mais oportunidade de professores, eu queria que tivesse outros métodos de como ensinar os professores através de outros métodos para que a criança possa aprender e que os professores possam ensinar dentro da comunidade (Entrevista, 2025).

As falas do Professor 02 e da Professora 04 revelam que, apesar dos avanços trazidos pelo Projeto Turé, persistem limitações estruturais e institucionais que comprometem a consolidação de uma escola indígena realmente diferenciada.

A demanda por infraestrutura adequada, como biblioteca e recursos tecnológicos, e por metodologias diversificadas, não representa apenas um desejo pontual, mas evidencia a precariedade das condições de ensino e a insuficiência das políticas públicas no atendimento às especificidades indígenas. Esses relatos confirmam o diagnóstico de Monteiro e Mascarenhas (2020), para quem a educação escolar indígena no Brasil ainda carrega marcas da colonização, expressas tanto na carência de materiais contextualizados quanto na imposição de currículos homogêneos, que dificultam a emergência de práticas interculturais.

Bastos e Silva (2021), ao analisar a Licenciatura Intercultural Indígena no Amapá e no norte do Pará, destacam que os cursos de formação docente são instrumentos para reinterpretar e ressignificar a educação escolar indígena, mas também enfrentam desafios estruturais que dificultam sua plena efetivação. Essa constatação dialoga diretamente com a fala da Professora 04, que reconhece a importância da formação, mas alerta para a contradição entre o número de professores formados e sua efetiva inserção em sala de aula. Essa situação aponta para a falta de articulação entre políticas de formação e políticas de contratação e valorização docente, o que resulta em frustração e limita a autonomia das comunidades na gestão de suas próprias escolas.

Na mesma linha, Emídio-Silva *et al.* (2025) ressaltam que a transformação da escola indígena em espaço de resistência cultural e emancipação depende da reestruturação profunda de suas bases pedagógicas e materiais, de modo a integrar os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos em materiais didáticos interculturais.

As falas dos professores indicam justamente a ausência dessa estrutura, seja na forma de recursos físicos, como bibliotecas e computadores, seja na falta de materiais que expressem

os modos de vida e as cosmovisões indígenas. A ausência de uma pedagogia plural e situada reforça a insegurança docente frente às demandas cotidianas e fragiliza o papel da escola como espaço de afirmação identitária.

Essas contradições também foram apontadas por Silva, Costa e Hage (2024), que ao analisar programas de formação docente na Amazônia, destacaram a precariedade das condições de trabalho, a desarticulação entre universidade e educação básica e a necessidade de práticas formativas contra-hegemônicas.

A fala da Professora 04, que reivindica metodologias diferenciadas, ecoa essa necessidade, pois demonstra que a ausência de propostas pedagógicas adaptadas à realidade indígena mantém os docentes dependentes de práticas que pouco dialogam com o cotidiano de suas comunidades. Essa falta de adequação metodológica contribui para perpetuar a colonialidade da escola, limitando seu potencial emancipatório.

A análise das limitações estruturais e institucionais encontra respaldo ainda nos estudos de Almeida e Andrade (2024), que ao refletirem sobre a educação Tupinambá, ressaltam a dificuldade de implementar práticas diferenciadas em um sistema público estadual que não apoia as dinâmicas comunitárias. A situação relatada pelos professores do Projeto Turé é análoga, pois a falta de recursos, de políticas de contratação de docentes indígenas e de currículos específicos reforça a assimetria entre as políticas proclamadas e sua efetiva execução. A permanência dessas barreiras demonstra que a educação indígena ainda é atravessada por lógicas neoliberais e coloniais, como aponta Walsh (2009), para quem a interculturalidade só pode ser transformadora quando rompe com essas estruturas e se ancora nas epistemologias indígenas.

Nesse cenário, experiências como o Curso de Etnodesenvolvimento da UFPA, analisado por Parente e Mileo (2021), ganham relevância, pois evidenciam a possibilidade de articular formação acadêmica, política e profissional para ampliar a inserção dos sujeitos indígenas em espaços estratégicos.

A demanda da Professora 04 por mais metodologias e por formação continuada pode ser interpretada como um chamado à construção de processos semelhantes, que fortaleçam a capacidade dos/as professores/as de atuar com segurança em suas comunidades e de enfrentar as contradições impostas pelo sistema oficial. Ao reivindicar oportunidades para diversificar suas práticas, os/as professores/as afirmam sua disposição em construir uma pedagogia

verdadeiramente intercultural e decolonial, desde que as condições institucionais e políticas sejam asseguradas.

Assim, as falas dos docentes não apenas evidenciam carências materiais ou metodológicas, mas expõem as contradições profundas de um sistema educacional que, embora reconheça formalmente o direito à educação diferenciada, ainda opera com base em lógicas coloniais e centralizadoras. As vozes dos/as professores/as confirmam que a efetivação de uma escola indígena autônoma e intercultural depende de políticas estruturais que garantam recursos, inserção docente e metodologias contextualizadas, sob pena de manter a escola indígena em um lugar de precariedade que fragiliza seu papel de resistência e de produção de saberes.

4.1.6 Impacto do Projeto Turé na comunidade

Por fim, as entrevistas mostram que a formação impactou não apenas os/as professores/as, mas também as comunidades em que atuam. Os docentes relatam que passaram a ser vistos com maior respeito, e a escola indígena foi fortalecida como espaço de resistência e afirmação cultural.

O Professor 08 destacou:

Depois do curso eu percebi que os pais vinham mais até a escola, perguntavam sobre os filhos, participavam. Acho que isso acontece porque eles veem que a escola está nas mãos da gente, que são os professores indígenas que estão lá (Entrevista, 2025).

As falas dos/as professores/as evidenciam que a formação docente indígena transcende os limites da sala de aula, repercutindo diretamente no fortalecimento da escola como espaço comunitário e cultural. O relato do Professor 08, ao destacar a maior presença dos pais na escola e a valorização do papel do/a professor/a indígena, revela que o processo formativo não apenas legitima o educador perante a comunidade, mas também reforça a escola como território político de resistência. Esse dado confirma que a formação docente, quando pensada em bases interculturais, não se reduz a uma capacitação técnica, mas atua na reorganização das relações de poder entre escola, família e comunidade.

Nesse sentido, Bastos e Silva (2021) mostram que a Licenciatura Intercultural Indígena tem sido um instrumento fundamental para que os povos indígenas possam reinterpretar e

re-significar a educação escolar em seus próprios termos. O depoimento do professor indica esse movimento, a escola ganha legitimidade social quando os próprios indígenas a assumem como espaço de trabalho e de afirmação identitária, deslocando o monopólio histórico da educação colonial. Essa reinterpretação está no cerne de uma pedagogia intercultural que, como lembra Paes *et al.* (2022), vai além da transmissão de conteúdos e se constitui como prática social e política, orientada à construção de uma escola verdadeiramente indígena.

Por outro lado, Rosa, Hage e Figueiredo (2024) apontam que as pesquisas produzidas na pós-graduação na Amazônia, incluindo Pará e Amapá, têm problematizado exatamente esse papel político da escola indígena, entendendo-a não apenas como espaço de ensino, mas como *locus* de produção de saberes contra-hegemônicos. A análise crítica dessa fala mostra que o aumento da participação comunitária não é um efeito colateral da formação, mas parte de um projeto político mais amplo de fortalecimento das redes sociais indígenas e de enfrentamento às assimetrias históricas impostas pelas políticas educacionais brasileiras.

Além disso, Ferreira, Sales e Zoia (2021) enfatizam que a formação de professores/as indígenas precisa ser compreendida como espaço de resistência educacional. A maior procura das famílias pela escola, relatada pelo Professor 08, expressa essa dimensão, em que a comunidade reconhece na escola indígena um lugar de continuidade cultural, mas também de disputa por direitos e emancipação. Ao mesmo tempo, como ressaltam Santos e Simões (2024), a formação de lideranças na Amazônia é marcada pelo vínculo estreito com o coletivo, e a escola passa a ser parte desse processo de formação política, pois amplia o engajamento comunitário e legitima o/a professor/a indígena como liderança social.

Portanto, a análise crítica dessa fala permite compreender que o impacto da formação vai além do indivíduo: ela reconfigura as relações comunitárias, fortalece a escola como território político e legitima práticas pedagógicas que articulam interculturalidade, resistência e emancipação.

Essa dimensão comunitária é central para consolidar uma educação diferenciada e efetivamente intercultural, mas também expõe os limites das políticas educacionais que ainda operam sob lógicas hegemônicas. O desafio, como lembram Bastos e Silva (2021) e Rosa, Hage e Figueiredo (2024), é garantir que essas iniciativas não sejam experiências isoladas, mas parte de um projeto político estruturante que reconheça a centralidade das epistemologias indígenas na formulação da educação na Amazônia.

4.2 IMPACTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E COMUNITÁRIA

A legislação brasileira reconhece que a educação escolar indígena deve ser específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB/1996. O Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB n. 03/1999), reforça que tais princípios são estruturantes de uma política educacional que busca superar o modelo assimilacionista e garantir o direito dos povos indígenas a uma escola que dialogue com seus contextos socioculturais.

Como apontam Leivas, Rios e Schäfer (2014), a política educacional indígena brasileira passou de um paradigma integracionista, que visava à assimilação cultural dos povos indígenas, para um paradigma de diferença e reconhecimento, baseado no direito a uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade. Segundo os autores, a legislação educacional anterior à Constituição de 1988, incluindo o Estatuto do Índio, tinha o objetivo de integrar os indígenas ao modo de vida da sociedade envolvente, formando trabalhadores e fiéis cristãos em uma lógica de “desindianização”. Com a CF/1988 e instrumentos internacionais como a Convenção nº 169 da OIT, o Estado brasileiro passou a reconhecer a necessidade de políticas educacionais que respeitem a identidade cultural indígena e promovam uma educação contextualizada e de qualidade.

Ao analisarmos entrevistas com docentes do Projeto Turé, é possível perceber que esses princípios se manifestam de forma variada nas falas: em alguns momentos, são valorizados e reconhecidos como conquistas da formação intercultural; em outros, surgem como desafios a serem aprofundados, revelando tensões entre o ideal legal e sua implementação prática. A Educação Escolar Indígena no Brasil, conforme definido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012), deve ser específica, diferenciada, bilíngue e comunitária. Esse caráter significa que a escola indígena não pode se limitar a reproduzir o modelo hegemônico de ensino, mas deve ser estruturada a partir dos valores, saberes, línguas e formas de organização próprias de cada povo.

Nesse sentido, o Projeto Turé, ao formar professores/as indígenas no Oiapoque, buscou consolidar esses princípios, articulando formação acadêmica e valorização cultural. As entrevistas realizadas com docentes egressos do curso revelam tanto avanços concretos quanto desafios persistentes na efetivação dessa proposta. As falas demonstram que a educação indígena, quando pautada nesses princípios, gera impactos significativos não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também na relação entre escola, comunidade e identidade cultural.

O Professor 08 destacou que o curso de formação de professores Indígenas Turé teve repercussão para além da sala de aula, fortalecendo o papel da escola como espaço comunitário:

O curso não foi só para mim, mas para a aldeia toda. A gente começou a trabalhar de um jeito diferente, usando nossa língua, nossas histórias. Isso trouxe mais respeito da comunidade pela escola. As pessoas passaram a ver que a escola não é só para ensinar português ou matemática, mas também para manter viva a nossa cultura (Entrevista, 2025).

Essa fala sintetiza a dimensão comunitária da escola indígena, entendida não apenas como espaço pedagógico, mas como arena de afirmação identitária e política. Para Walsh (2009), é nesse sentido que a interculturalidade crítica deve ser compreendida: como projeto coletivo de resistência e construção de novos horizontes de vida.

Ao mesmo tempo, os/as professores/as apontaram que a efetivação dessa proposta enfrenta obstáculos. A Professora 04, por exemplo, destacou a carência de recursos e a dificuldade em consolidar práticas bilíngues no cotidiano escolar:

A gente tenta fazer a escola ser ligada à comunidade, mas muitas vezes falta material. Não temos livro na nossa língua, não temos cartilha. Então a gente inventa, escreve do jeito que sabe, mas é difícil. A escola é para ser diferenciada, mas sem apoio fica complicado (Entrevista, 2025).

Essa percepção mostra que os desafios da educação indígena não se resumem a questões pedagógicas, mas envolvem condições materiais, políticas e estruturais que precisam ser asseguradas pelo Estado. Grupioni (2006) lembra que a formação de professores/as indígenas, por si só, não garante a transformação da escola, se não houver também investimentos em recursos específicos e continuidade das políticas públicas.

Portanto, ao analisar as narrativas dos docentes, identifica-se um eixo que expressa os impactos e desafios do Projeto Turé, sendo os resultados na efetivação de uma educação

intercultural e bilíngue, que envolvem o fortalecimento do uso da língua materna e a articulação de saberes culturais e escolares.

4.2.1 Resultados do Projeto Turé na efetivação de uma educação intercultural e bilíngue

As falas dos docentes destacam o uso pedagógico das duas línguas como eixo estruturante da prática educativa. O Professor 01 ressalta:

Na escola a gente ensina em duas línguas, na língua portuguesa e na língua materna, para que o aluno possa entender. Então a gente explica e traduz na língua. [...] Por exemplo, a gente canta com as crianças, brinca com as crianças, na língua (Entrevista, 2025).

De modo semelhante, o Professor 02 afirma:

Hoje a gente trabalha assim, a gente dá na língua portuguesa e também na língua kheuól ao mesmo tempo. Explica na língua portuguesa e explica no kheuól depois. Então, a gente tem essa relação de bilinguismo (Entrevista, 2025).

E continua, ao ampliar essa dimensão, quando menciona práticas interculturais que dialogam com diferentes realidades:

Quando a gente ensina na sala de aula, a gente ensina as palavras tanto na língua portuguesa, depois a gente coloca no kheuól. [...] Nós temos nossos transportes tradicionais e nós temos transporte que não é na nossa realidade. Então, a gente pega esses dois meios de transporte e a gente coloca para o aluno. E o aluno vai aprender os dois (Entrevista, 2025).

Esse exemplo revela que o ensino bilíngue não se limita à tradução linguística, mas envolve a construção de pontes entre universos culturais distintos, articulando o tradicional e o não indígena.

Nesse mesmo sentido, O Professor 03 reforça que

O professor tem todo esse direito de ensinar na sua própria língua e de ensinar também na sua segunda língua, que era a língua portuguesa. Então, isso eu achei muito importante. [...] Durante o curso, um professor indígena tem que saber ensinar na sua própria língua e ensinar também na língua portuguesa (Entrevista, 2025).

Já a Professora 04 observa que “*esse curso contribuiu ensinar interculturalidade, bilinguismo, porque ele vem a ensinar que dentro da nossa comunidade a gente tem que trabalhar a interculturalidade bilíngue, as duas línguas, ensinar na sala de aula. Então, isso foi importante*”.

As narrativas também apontam os desafios inerentes a esse processo, especialmente no equilíbrio entre as línguas e na adaptação dos conteúdos. O Professor 05 descreve:

Na língua indígena, nossos desafios, primeiro, a gente tem que escrever no português, aí a gente pode traduzir em Kheoul, em patuar para as crianças poderem entender e também ler na nossa própria língua, o bilinguismo. É por isso que a gente está trabalhando hoje em dia em duas formas de linguagem, português e Keoul, para as crianças poderem entender e compreender também (Entrevista, 2025).

A Professora 06 complementa:

Na nossa escola, a gente trabalha em duas línguas, bilíngua, língua portuguesa e língua materna. [...] A gente faz o plano de aula em língua Keoul e língua português, aí para trabalhar em sala de aula (Entrevista, 2025).

A dimensão identitária também aparece fortemente associada à prática bilíngue. A Professora 07 afirma:

Nós, professores indígenas, nós temos que dialogar com nossos alunos entre duas línguas. Bilíngue, como nossa escola é bilíngue, então nós temos que ensinar em duas línguas. Primeiramente, língua materna, como nossa primeira língua, e o segundo, a língua portuguesa. Porque nós, como indígenas, temos que trazer essa realidade para os alunos, a valorizar a sua realidade (Entrevista, 2025).

Por fim, O Professor 08 sintetiza o desafio do equilíbrio entre as línguas e a criatividade pedagógica na articulação de conteúdos:

A experiência de trabalhar na língua portuguesa e na língua indígena é bem complicada [...] então tem que ter esse equilíbrio. A gente fala, a gente explica no português, a gente explica no Keoul. Então, tem que ter esse equilíbrio (Entrevista, 2025).

O professor também exemplifica práticas culturais aplicadas no ensino:

Eu já passei trabalho na minha turma com atividades envolvendo músicas daqui próprio da comunidade. [...] A gente pega a música e muda para o Keoul, aí a gente

vai aplicando na turma. E as crianças conhecem, brincam, cantam tudo no Keoul. Ai depois a gente muda para o português e da mesma forma elas conhecem também (Entrevista, 2025).

A evidência recolhida nas falas dos/as professores/as que explicam primeiro em português e depois na língua materna, que cantam e brincam em *kheuól*, que trazem exemplos do mundo tradicional e do mundo não indígena para comparar, aponta para uma prática bilíngue que ultrapassa a mera tradução palavra-por-palavra e assume um caráter de mediação cultural e cognitiva, pois ao colocar lado a lado termos, práticas e objetos de referência distintos os docentes estão construindo ativamente pontes epistêmicas entre universos simbólicos distintos e, nesse gesto, afirmando a centralidade da língua materna como matriz de sentido e não como simples instrumento didático, leitura que encontra forte respaldo em Leivas, Rios e Schäfer (2014), que vinculam a superação do paradigma assimilacionista justamente à legitimação dos saberes e das línguas indígenas como núcleos organizadores da prática escolar.

Do ponto de vista teórico-pedagógico, a estratégia relatada sobre explicar em português e depois explicitar no *kheuól*, usar músicas e brincadeiras na língua materna, trabalhar simultaneamente objetos tradicionais e não-tradicionais, configura uma prática próxima do que estudos sobre interculturalidade defendem como pedagogia, que não se trata de alternar códigos de maneira mecânica, mas de mobilizar recursos linguísticos distintos para construir compreensão conceitual e sentido cultural.

Nesse sentido, o testemunho do Professor 02, ao exemplificar o uso comparativo de transportes, evidencia um projeto didático que integra no conhecimento e currículo escolar, favorecendo a aprendizagem significativa e a manutenção da língua, hipótese que dialoga diretamente com os argumentos de Maher (2007) sobre o bilinguismo como direito identitário e com Nascimento (2014) sobre a necessidade de colocar concepções de língua indígenas em nível epistemológico.

Politicamente, essa prática bilíngue atua como dispositivo de resistência cultural e de reconfiguração de autoridade pedagógica dentro da aldeia, uma vez que o professor indígena deixa de ser mediador de um ensino alienado e passa a ser portador de legitimidade comunitária, o que transforma a escola em *locus* de reafirmação étnica. Walsh (2009) anuncia essa possibilidade quando concebe a pedagogia intercultural como prática social que articula currículo, poder e identidade, e os relatos de docentes, sobretudo quando afirmam que “as

crianças cantam no Keoul e depois em português” mostram que o Projeto Turé favoreceu a emergência dessa pedagogia encarnada, ainda que em condições adversas.

Ao mesmo tempo, as narrativas expõem fragilidades metodológicas e institucionais que colocam limites ao potencial transformador do bilinguismo, sendo a necessidade de “*escrever em português para depois traduzir em kheuól*”, apontada pelo Professor 05, revela uma rotina de trabalho assíncrona e onerosa que frequentemente responsabiliza o docente por produzir material bilíngue a partir de um núcleo curricular em língua hegemônica, situação que reproduz uma assimetria normativa entre línguas e impõe às práticas docentes uma carga adicional de trabalho intelectual e de legitimação.

Esse problema ecoa análises sobre formação e políticas, segundo as quais sem materiais apropriados, apoio institucional e formação específica em didáticas bilíngues a prática tende a ficar reduzida a improvisações honoráveis, porém, fragilizadas (Emídio-Silva *et al.*, 2025; Bastos *et al.*, 2021).

Há, portanto, um duplo movimento em tensão: por um lado, a escola e os/as professores/as constroem práticas pedagógicas inovadoras que articulam língua materna, identidade e ensino formal; por outro, persistem condições estruturais, ausência de materiais, limitação de formação continuada, precariedade da inserção profissional, que podem transformar o bilinguismo em performance simbólica em vez de política linguística sustentável; essa análise política exige que se leia as boas práticas relatadas como conquistas provisórias, dependentes de sustentação política e orçamentária, exatamente o alerta que Pimentel-da-Silva (2019) e Gomes *et al.* (2020) fazem ao discutir políticas de revitalização linguística e a transição possível do bilinguismo para modelos multilíngues que respeitem as complexas ecologias linguísticas locais.

No plano didático, os depoimentos sugerem caminhos concretos e simultâneos: fortalecer práticas de *co-construção de materiais* com a comunidade e os saberes locais (por exemplo, dicionarização participativa, roteiros audiovisuais, canções e jogos indexados por temas locais), desenvolver sequências didáticas que utilizem a língua materna como eixo explicativo, especialmente nas fases iniciais da escolarização, e adotar princípios de avaliação que reconheçam competências bilíngues e práticas de *translanguaging*; tudo isso requer formação continuada que não apenas transfira técnicas, mas reforce o estatuto epistêmico da língua materna e prepare professores para desenhar tarefas que articulem conhecimentos

etnoecológicos, línguas e conceitos escolares, proposta que se aproxima do que Monteiro e Mascarenhas (2020) e Parente e Miléo (2021) chamam de formação diferenciada e de etnodesenvolvimento.

No aspecto identitário, as falas deixam claro que o bilinguismo atua como dispositivo de reexistência: ensinar em *kheuól* é ensinar memórias, cosmologias e relações com o território, prática que Luciano (2017) descreve como central para conectar aprendizagem formal e cosmopolítica indígena; portanto, qualquer política que trate o bilinguismo apenas como estratégia instrumental científica perde o ponto político, pois desmonta o elo entre língua, modos de vida e direitos culturais.

Por isso, as iniciativas locais devem ser pensadas como parte de uma agenda maior de reconhecimento e reparação que inclua titularidade sobre currículos, participação comunitária nas decisões escolares e financiamento de longo prazo.

Finalmente, politicamente a consolidação desse modelo exige transformação institucional, reconhecimento da docência indígena em planos de carreira que assegurem continuidade e remuneração, investimento em infraestrutura (bibliotecas, tecnologias com suporte em línguas indígenas), articulação entre universidades locais e escolas para produção conjunta de materiais e pesquisa-ação, e reformas curriculares que legitimem plenamente línguas indígenas como veículos do saber escolar; sem essas medidas, corre-se o risco de que a prática bilíngue permaneça dependente do esforço heroico de docentes que, apesar de criativos e comprometidos, trabalham em contextos que reproduzem assimetrias epistêmicas e materiais, conclusão reforçada pelas investigações sobre licenciaturas interculturais no Amapá e norte do Pará (Bastos *et al.*, 2021) e pelos estudos que apontam a necessidade de políticas públicas articuladas para efetivar o direito ao ensino em língua materna.

Em síntese crítica, os relatos dos/as professores/as do Projeto Turé mostram uma prática bilíngue viva, situada e potencialmente transformadora, cuja força reside na articulação entre língua, cultura e pedagogia; porém, para que esse potencial se traduza em mudança estrutural e duradoura é imprescindível que a formação seja complementada por políticas materiais, apoio institucional, produção conjunta de saberes e dispositivos de avaliação e carreira que reconheçam e legitimem a profissionalidade indígena em seus próprios termos transformação para a qual as referências teóricas citadas (Leivas *et al.*, 2014; Maher, Nascimento, 2014; Walsh, 2009; Emídio-Silva *et al.*, 2025) oferecem tanto diagnóstico quanto pistas práticas.

4.2.2 Expectativas para o futuro da educação escolar indígena

As projeções dos docentes sobre o futuro da educação escolar indígena desenham um projeto coletivo de transformação que tensiona diretamente as políticas públicas e as práticas formativas vigentes, e é possível ler essas narrativas não apenas como desejos, mas como diagnósticos precisos sobre os nós estruturais da educação indígena.

Quando o Professor 01 resume o imperativo de “*valorizar, cada vez mais, para que as crianças possam aprender mais e não esquecer a nossa cultura*” e volta à ideia de “*valorizar a nossa cultura e ter uma boa escola, uma boa qualidade*” (Entrevista, 2025), ele está articulando duas demandas que, em discursos oficiais, por vezes aparecem dissociadas, como a proteção da diferença cultural e a exigência por condições materiais e pedagógicas que garantam aprendizagem efetiva.

Essa conjunção remete diretamente à crítica de Walsh (2009) sobre a necessidade de que políticas de interculturalidade rompam com a colonialidade e não se reduzam a adereços simbólicos dentro de um sistema que continua a medir qualidade por critérios hegemônicos.

Quando o Professor 02 exige:

Mais professores indígenas, capacitar mais professores indígenas... e também ter os seus próprios currículos, para poder aplicar para que as aulas venham ser ministradas conforme a realidade da comunidade, seguir o calendário próprio da comunidade (Entrevista, 2025).

Sua fala traz consigo uma agenda de soberania curricular e de descolonização institucional. Não se trata apenas de maior presença numérica de docentes indígenas, ainda que isso seja crucial, mas de institucionalizar práticas que permitam à comunidade definir fins, conteúdos e tempos escolares, contrariando a tendência de centralização curricular que impõe calendários e conteúdos urbanos às realidades locais. Estudos sobre licenciaturas interculturais na região (Bastos; Silva, 2021) já apontam que a formação é estratégia imprescindível para essa transição, mas também mostram que a mera oferta de cursos não garante autonomia se não houver reconhecimento legal, financiamento estável e mecanismos de inserção profissional (concursos, progressões, quadro próprio) que permitam que a formação se converta em prática sustentável.

As demandas materiais levantadas por Professor 03 e Professor 08, como espaço físico, bibliotecas, computadores, materiais didáticos contextualizados, colocam em evidência a dimensão infraestrutural da igualdade educacional. Reivindicar biblioteca específica ou tecnologia não é desejo tecnocrático, mas condição para que a escola indígena construa repertórios e pesquisas locais, para que professores atuem como pesquisadores e produtores de saber. Emídio-Silva *et al.* (2025) sublinham que a produção de materiais interculturais exige investimento e coautoria comunitária; sem isso, corre-se o risco de enterrar experiências promissoras em ações não realizáveis por falta de estrutura mínima. A precariedade material, portanto, não é detalhe, ela modela a forma como o conhecimento circula e quem tem voz no processo formativo.

A insistência sobre metodologias e sobre a desconexão entre formação e prática, visível na fala do Professor 04, que pede “*outros métodos de como ensinar os professores através de outros métodos para que a criança possa aprender*” e na crítica da Professora 06 de que “*os professores estão se formando... como ensino regular, não como o Projeto Turé, como era antes*” (Entrevistas, 2025) denunciam a dificuldade de traduzir propostas interculturais em práticas didáticas situadas.

Aqui a literatura que problematiza a mera “tradução” de conteúdos indígenas para o espaço escolar é incisiva por Nascimento (2014) que alerta que, se as concepções de linguagem e conhecimento não forem tratadas epistemologicamente, a formação reproduz exclusões históricas. Ou seja, metodologias recicladas do ensino urbano, aplicadas sem ressignificação, tornam-se instrumentos de assimilação.

A formação intercultural deve, portanto, ser pensada como processo de co-formação, que articule saberes acadêmicos e comunitários, que ensine professores a etnografar localmente, a negociar protocolos de uso de rituais ou narrativas e a construir sequências didáticas que preservem sentidos e usos sociais.

Politicamente, as falas convergem para a exigência de medidas públicas concretas, como por exemplo, criação de quadro de vagas específicas para professores indígenas, concursos locais que garantam estabilidade, financiamento para materiais produzidos comunitariamente e regulamentação da autonomia curricular.

Bastos e Silva (2021) abordam estudos sobre experiências na Amazônia que mostram que, sem essas garantias, a formação permanece episódica e sujeita às pressões de programas e

editais temporários. Os professores não pedem um favor; pedem reparação institucional e reconhecimento dos direitos garantidos constitucionalmente à educação diferenciada, intercultural e bilíngue.

Essa reivindicação é também uma crítica ao caráter paliativo de muitas políticas, que acabam sendo projetos descontínuos, sem acompanhamento técnico-político ou financiamento de longo prazo, acabam por transformar a diferença em espetáculo didático, sem produção de autonomia.

No plano linguístico, também foi destacado sobre bilinguismo e formação de docentes bilíngues (Professor 02, Professor 03, Professora 07) e tocam em um ponto liminar entre direito e prática, que é ensinar em língua materna é, como Maher (2007) e Pimentel-da-Silva (2019) mostram, ato de justiça linguística e de resistência ao epistemicídio, mas sua efetividade depende de formação que reconheça a língua como veículo epistemológico, de materiais na língua, de corpos pedagógicos produzidos localmente, e de políticas que considerem variantes e o “português indígena” como legítimos (Bettiol, 2022; Abram dos Santos, 2018). A mera tradução formal de conteúdo para a língua materna não basta; é necessária uma reelaboração curricular que parta dessa língua como matriz de sentido.

Finalmente, é preciso problematizar a tensão entre autonomia e tutela. Ao defender autonomia curricular e presença de professores/as indígenas, as falas reivindicam soberania, mas esse processo histórico e político ocorre num terreno conflituoso com o Estado e com atores locais.

A proposta, portanto, é dupla, construir autonomias curriculares e administrativas sustentadas por marcos legais claros, financiamento público contínuo e instrumentos de avaliação alternativos que valorizem práticas performativas, participação comunitária e resultados de relevância local, não apenas teste padronizado.

Para além do diagnóstico, as entrevistas revelam pistas de políticas e práticas, como: fortalecimento e financiamento de licenciaturas interculturais regionais com currículos co-construídos; previsão legal e orçamento específico para produção de materiais didáticos em línguas indígenas e para bibliotecas comunitárias; concursos e regimes de trabalho que favoreçam a contratação e a carreira de professores indígenas; programas de formação continuada centrados em metodologias interculturais, co-pesquisa e etnografia pedagógica; mecanismos de governança que garantam a coprodução de currículo entre comunidade, escola

e universidade; indicadores de avaliação alternativos que reconheçam aprendizagem situada e práticas de transmissão de saber. Essas medidas são exigências coerentes com a Constituição e com os princípios da educação escolar indígena, e encontram suporte nas análises de Bastos e Silva (2021) e Emídio-Silva *et al.* (2025).

Em suma, a análise ampliada confirma que as expectativas dos professores se articulam numa proposta política de educação que reúna qualidade, autonomia, justiça linguística e condições materiais, uma agenda concreta que demanda transformação institucional profunda, compromissos orçamentários e modos de formação que sejam, em si, processos de reconstrução epistemológica. Sem esse movimento integrado, a valorização da cultura e a promessa da interculturalidade permanecerão, como algumas falas denunciam, como ecos retóricos num sistema que ainda preserva suas hierarquias coloniais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam a centralidade da educação escolar indígena como campo de disputa, resistência e produção de sentidos no interior das comunidades do Amapá, especialmente no contexto do Projeto Turé. Ao propor a análise dessa experiência de formação docente como política pública, buscou-se compreender em que medida o programa respondeu às demandas históricas e culturais dos povos indígenas, bem como identificar seus limites e potencialidades enquanto instrumento de efetivação de uma educação bilíngue, intercultural e comunitária. A pesquisa demonstrou que, embora o Projeto Turé tenha representado um marco significativo na trajetória das políticas educacionais para os povos originários no estado, sua execução revelou contradições próprias de um processo permeado por tensões entre diretrizes legais, interesses estatais e a realidade concreta das aldeias.

Ao retomar a questão central – como a formação oferecida pelo Projeto Turé impactou as práticas pedagógicas dos professores/as indígenas e contribuiu para a efetivação de uma educação bilíngue, intercultural e comunitária –, constata-se que a iniciativa teve efeitos positivos, sobretudo no fortalecimento da identidade docente, na ampliação da autonomia em sala de aula e na valorização das línguas maternas como instrumentos de ensino e de afirmação cultural. Os relatos dos professores entrevistados apontaram para a emergência de um sentimento de pertencimento e reconhecimento do papel do educador indígena como mediador entre os saberes tradicionais e os conteúdos curriculares, o que por si só já representa um avanço frente à história de marginalização e exclusão que marcou a educação escolar indígena no Brasil.

No entanto, os dados analisados revelaram também fragilidades estruturais e pedagógicas que limitam o alcance do projeto. A ausência de materiais didáticos específicos, a dificuldade de adaptação curricular às realidades socioculturais das aldeias, a falta de acompanhamento técnico-pedagógico e a descontinuidade das ações governamentais configuram entraves que comprometem a consolidação de uma educação verdadeiramente intercultural. Em muitos casos, os professores indígenas precisaram criar, por conta própria, estratégias para aproximar o currículo escolar das práticas culturais locais, o que reforça a

necessidade de políticas que assegurem a institucionalização e o apoio permanente à produção de materiais contextualizados.

A partir da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, utilizada como referencial teórico, foi possível compreender que tais contradições não se restringem a questões meramente operacionais, mas estão enraizadas nas condições históricas de reprodução social que estruturam o sistema educacional brasileiro. A escola indígena, inserida em um Estado marcado por relações coloniais, capitalistas e excludentes, carrega em sua gênese a tensão entre a reprodução do modelo hegemônico e a possibilidade de construção de alternativas contra-hegemônicas. O Projeto Turé, nesse sentido, revela tanto a potência da luta indígena por uma educação diferenciada, quanto as limitações impostas por um sistema que ainda privilegia saberes eurocêntricos e uniformizadores.

O impacto do projeto na vida comunitária, como ressaltado pelos entrevistados, vai além da sala de aula. Professores/as formados/as pelo Turé passaram a ocupar lugares de maior destaque nas aldeias, participando ativamente das discussões sobre território, cultura e organização social. Isso demonstra que a formação docente, quando construída em diálogo com as necessidades locais, pode potencializar processos de fortalecimento identitário e comunitário. Ao mesmo tempo, esse protagonismo suscita novas responsabilidades e pressiona por condições materiais adequadas para o exercício da docência, o que ainda não é plenamente assegurado pelas políticas públicas.

Outro aspecto que se destacou foi a questão do bilinguismo. Embora previsto na Constituição de 1988 e reafirmado pela LDBEN e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, a efetivação da educação bilíngue ainda enfrenta obstáculos consideráveis. O Projeto Turé contribuiu para ampliar a consciência dos professores sobre a importância da língua materna no processo de ensino-aprendizagem, mas não forneceu suporte suficiente para o desenvolvimento sistemático de práticas pedagógicas bilíngues. Tal lacuna se manifesta tanto na carência de materiais quanto na escassez de políticas que garantam a valorização das línguas indígenas no âmbito escolar.

No campo da interculturalidade, os resultados apontam avanços parciais. O projeto abriu espaço para que os professores refletissem sobre o diálogo entre saberes indígenas e ocidentais, mas, em muitos momentos, a formação reproduziu conteúdos desconectados da realidade das aldeias. Essa tensão revela a necessidade de repensar os currículos de formação docente

indígena, garantindo maior protagonismo às comunidades na elaboração das propostas pedagógicas. A interculturalidade, entendida como processo de diálogo e valorização mútua, só se concretiza quando os sujeitos envolvidos têm voz ativa na definição dos rumos da educação.

As entrevistas também evidenciaram que a formação docente impactou diretamente a autoestima e o reconhecimento social dos professores/as indígenas, conferindo-lhes maior segurança para atuar em sala de aula e para enfrentar os desafios cotidianos. Esse fortalecimento identitário é um dos ganhos mais significativos do Projeto Turé, pois contribui para a superação de uma longa história de desvalorização dos saberes indígenas e para a afirmação de uma identidade docente marcada pela resistência e pelo compromisso comunitário.

Todavia, persiste a necessidade de assegurar a continuidade e a institucionalização de políticas como o Turé. A interrupção e a retomada tardia do projeto demonstram a fragilidade das ações governamentais e o risco de retrocessos quando não há garantias legais e orçamentárias permanentes. A educação indígena, por sua especificidade e relevância social, não pode depender apenas da vontade política de gestores conjunturais, mas precisa ser consolidada como política de Estado, com planejamento a longo prazo e participação efetiva das comunidades indígenas em todas as etapas.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a formação de professores/as indígenas não deve ser concebida apenas como um mecanismo de inserção desses sujeitos no sistema escolar, mas como parte de um projeto mais amplo de afirmação cultural, de fortalecimento das identidades e de garantia de direitos. Para que isso aconteça, é indispensável investir na elaboração de currículos diferenciados, na produção de materiais bilíngues, na formação continuada e na criação de espaços de diálogo entre as comunidades e os órgãos governamentais.

Este trabalho, ao analisar o Projeto Turé, evidencia tanto os avanços quanto as limitações das políticas de formação docente indígena no Amapá. Avanços porque possibilitou a valorização da identidade docente, o fortalecimento da língua materna e a ampliação da participação comunitária; limitações porque não conseguiu superar integralmente os entraves estruturais que marcam a educação escolar indígena. Essa ambivalência, contudo, não diminui a importância do projeto, mas reforça a necessidade de sua revisão e ampliação, de modo a consolidar uma política educacional efetivamente intercultural, bilíngue e comunitária.

As considerações finais aqui apresentadas apontam, portanto, para a urgência de políticas mais consistentes, participativas e sustentáveis, que garantam às comunidades indígenas não apenas o acesso à escolarização, mas o direito a uma educação que dialogue com suas culturas, seus tempos e seus saberes. A luta pela educação escolar indígena é, em última instância, a luta pelo reconhecimento da pluralidade cultural do Brasil e pela construção de uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa às diferenças socioculturais. O Projeto Turé, com suas conquistas e contradições, deixa como legado a certeza de que a formação de professores/as indígenas é um caminho estratégico para o fortalecimento das comunidades e para a transformação da própria escola em espaço de resistência, emancipação e esperança.

Assim, o presente estudo não se encerra em si mesmo, mas se abre como convite a novas investigações e reflexões sobre os desafios da educação indígena. Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise sobre os efeitos de longo prazo do Projeto Turé na vida das comunidades, avaliem o papel das universidades na formação de professores/as indígenas e investiguem as possibilidades de construção de currículos e materiais didáticos elaborados a partir dos próprios saberes tradicionais. Apenas com a continuidade dessas reflexões será possível avançar na construção de uma educação indígena que não seja mera reprodução de modelos exógenos, mas expressão autêntica das culturas, identidades e projetos de futuro dos povos originários do Amapá.

REFERÊNCIAS

ABRAM DOS SANTOS, Lilian. Educação intercultural e ensino de português para indígenas. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 262-287, 2018.

ALMEIDA, Carina Santos de; OLIVEIRA, Leônia Ramos; OLIVEIRA, Lilia Ramos. “No tempo do SPI”: proteção e indianidade entre os povos indígenas de Oiapoque. **Tellus**, [S. l.], v. 19, n. 38, p. 79–102, 2019.

ALMEIDA, Carina Santos; DA SILVA, Elissandra Barros. Caminhos do saber Arukwayene nas águas da história: a emergência da historicidade Palikur em narrativas de memória. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 11, n. 1, p. 39-50, 2018.

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ALMEIDA, Diádiney Helena de; ANDRADE, Erick Douglas Maciel. Educação Escolar Indígena Tupinambá: reflexões históricas e desafios da educação diferenciada. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, v. 21, 19 jul. 2024.

ALMEIDA, Maria Geralda. Povos indígenas, identidades territoriais e territorialidades fragilizadas no norte do Amapá, Brasil. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 91–111, 2020.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo de Educação Indígena. **Projeto de Formação de Professores Indígenas Turé – Subprograma Oiapoque**. Macapá: SEED/AP, 2014.

ANDRADE, Ugo Maia. A forma e o espírito: bancos e mastros rituais como pessoas invisíveis. In.: VIDAL, Lux Boelitz; LEVINHO, José Carlos; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A presença do invisível: vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque**. Rio de Janeiro: Iepé - Museu do Índio, 2016. p. 175-186.

ANICÁ, Leridiane Benamor. The Kheuol language spoken in Samaúma Village. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. e683, 2023.

ARAÚJO, Renan Soares. Resenha Crítica: Educação Intercultural e Formação de Professores. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 701–706, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 1098–1117, out. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARREIROS, Jussara de Pinho. Cosmologia Karipuna: um estudo sobre o ritual do Turé. **Circumscribere: International Journal for the History of Science**, São Paulo, v. 25, p. 57-57, 2020.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito; DA SILVA, Giovani José. Formação de professores no Amapá e norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 653-678, 2021.

BATISTA, Ramiro Esdras Carneiro. Das Origens, Peles E Parentescos Do Cobra-Grande: (Re) Compondo A História Da Invasão Das Guianas A Partir Da Supernatureza Arukwayene. **Revista Antígona**, [S. l.], v. 3, n. 01, 2023.

BETTIOL, Célia Aparecida. Escolas e professores indígenas: Reflexões sobre a formação e o uso das línguas indígenas. **ODEERE: Revista Internacional de Relações Étnicas**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 87-101, 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas – DCFPI**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena /**

organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2012. Disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Universidade Federal do Amapá. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Escolar Indígena**, 2005.

BROSTOLIN, M. C.; CRUZ, R. R. Educação escolar indígena: marcos legais e desafios atuais. **Revista Educação em Questão**, v. 38, n. 24, p. 53-72, 2010.

BROSTOLIN, Marta Regina. Educação Indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. **Série estudos**, Campo Grande, n.15, p. 93-100, 2003.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. 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.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235–250, jan. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 33–41, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23: 125-161, 2002.

CANTUÁRIO, Victor André Pinheiro; ALENCAR, César Mathias de; LIMA E SILVA, Rauliette Diana. Amansados Pela Fé: Reflexões Sobre As Faces Das Conversões Dos Palikur. **Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, Brasil, v. 19, n. 1, p. 29–44, 2021.

CAPIBERIBE, Artionka Manuela Góes. **Os Palikur e o Cristianismo**. Orientador: Robin Michel Wright. Coorientadora: Lux Boelitz Vidal. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas 2001.

CELLARD, Alain. A análise documental. In: POUPART, Jean; MAYS, Louise; FISCHER, Dany; TARDIVEL, Pierre. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Vozes, 2008.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

COELHO, Maria do Socorro Vieira; ALVARENGA, Daniella Corrêa. A Interculturalidade Na Escola Indígena: A Experiência da Escola Estadual Indígena Juporijup – TI Apiaká-Kayabi, Juara/MT. **Revista de Letras Norte@mentos**, [S. l.], v. 17, n. 50, p. 77, 2024.

COIMBRA, Ana Carolina Gomes; BRANCO, Maria Luisa. Educação escolar indígena e saberes tradicionais: a percepção dos professores Pipipã de Kambixuru. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 162-162, 2020.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Karen Garcia da. Contribuições freireanas para a formação docente. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 8, p. e9722, 2024.

CONSALTÉR, Evandro; BISOL, Clarice Julieta; LOPEZ, Isadora Cardoso. Educação e formação docente: contextos e possibilidades de transformação social a partir das práxis pedagógica. **Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 33, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). "**É um momento histórico**", celebra professora indígena formada pelo Governo do Estado no Parque do Tumucumaque. 2023. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/e-um-momento-historico-celebra-professora-indigena-formada-pelo-governo-do-estado-no-parque-do-tumucumaque#:~:text=O%20projeto%20Tur%C3%A9%20foi%20elaborado....> Acesso em: 12 nov. 2024.

CRUZ, Teresa Almeida. Os processos de lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil. **Revista Sures**, n. 9, Foz do Iguaçu: Revista Sures-UNILA, p. 145–163, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

EMÍDIO-SILVA, Cláudio; NEVES, Marcelo da Silva; SANTANA, Maria Gelziane Regis; SILVA, Gilson Paulo Nunes; ROCHA, Hellen Regina Martins; MUNDURUKU, Eliziário Kirixi; SILVA, Maria Lúcia Valério; BATISTA, Maria Lucia dos Santos; SILVA, Raimunda Dayane; ALMEIDA-SILVA, Rita de Cássia. Educação Escolar Indígena na Amazônia: experiências, materiais didáticos e caminhos para uma prática autônoma e intercultural. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 10, p. e18769, 2025.

FARIAS, Rony Jefferson Albuquerque; CHAGAS, Alexandre Meneses. Desafios e reflexões na formação de pedagogos indígenas no Sertão de Alagoas. **Revista Communitas**, 2024.

FERREIRA, Deyverson Luener; SOUZA, Ana Paula Vieira de Oliveira de. Currículo Escolar e Práticas Escolares de Professoras sobre os Saberes Culturais da Amazônia Bragantina. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, 2020.

FERREIRA, José Adnilton Oliveira. **A identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores no estado do Amapá**. 2022. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

FERREIRA, Pollianna Pimentel. Os desdobramentos do movimento educacional indígena no estado do Amapá. Canoa do Tempo – **Revista do Prog. de Pós-Graduação em História**. Manaus, v.10, n.2, dez. 2018.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Almeida; SALES, Adriana Oliveira de; ZOIA, Alceu. Formação de professores indígenas como espaço de resistência educacional. **Gavagai: Revista Interdisciplinar de Humanidades**, Erechim, v. 8, n. 1, p. 49-65, 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Terra Indígena Wajãpi: da demarcação às experiências de gestão territorial / Dominique Tilkin Gallois**. – São Paulo : Iepé, 2011.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos indígenas no Amapá e norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** São Paulo: Instituto Iepé, 2003.

GARCIA, Simone Pereira; BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. Representações sociais na história recente dos povos indígenas do Oiapoque/AP. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, n. 2, 2010.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora UFMG, 1989.

GOMES, Antonio Almir Silva; BARBOSA, Josinete de Oliveira; FERREIRA, Iohana Victória Barbosa. Do Bilinguismo Ao Multilinguismo: Um Caminho Para A Escola Indígena Diferenciada. **Caderno de Letras**, n. 36, p. 275-292, 12 maio 2020.

GRENAND, Françoise; GRENAND, Pierre. La Côte d'Amapá: de la bouche de l'Amazone à la baie d'Oyapock, à travers la tradition orale palikur. **Museu paraense Emilio Goeldi**, 1987.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39.

HISTÓRIA DO AMAPÁ. **Aldeias indígenas do Amapá**. Disponível em: <https://historiadoamapa.blogspot.com/2011/03/aldeias-indigenas-do-amapa.html>. Acesso em: 17 dez. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: população indígena no Amapá**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO INDÍGENA (IEPÉ). **Povos indígenas no Amapá e norte do Pará**. Macapá: Iepé, 2003. Disponível em: https://institutoiepe.org.br/wp-content/uploads/2020/07/livro_povos_indigenas_no_AP_e_N_do_PA.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO INDÍGENA (IEPE). **Turé: Povos Indígenas do Oiapoque**. [S.l.]: IEPE, 2020. Disponível em: https://institutoiepe.org.br/wp-content/uploads/2020/07/livro_ture_povos_oiapoque.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Dossiê Wajãpi**. Brasília: IPHAN, 2002. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_wajapi.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil**. [S.l.]: ISA, 2023. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Galibi_Kali%27na. Acesso em: 10 dez. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Turé: Programa de Formação de Professores Indígenas do Amapá para o Magistério de 1º a 4º série do Ensino Fundamental**, 2000. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/ture-programa-de-formacao-de-professores-indigenas-do-amapa-para-o-magisterio-de>. Acesso em: 30 set. 2025.

IOIÔ, Adonias Guiome. **Kayka Aramtem (Dança/Festa do Turé) entre os Palikur-Arukwayene**. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2019.

JEANJACQUE, Evangelina Sonia dos Santos *et al.* A retomada da língua Kali'na Telewuyu. **Cadernos de Linguística**, v. 4, n. 2, p. e697, 2023.

KNAPP, Cassio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. 2016. 423 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEITE, Carlota. **Educação e interculturalidade**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEITE, Kécio Gonçalves. **Nós mesmos e os outros: Etnomatemática e interculturalidade na escola indígena Paiter**. 2014. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá (MT), 2014.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; RIOS, Roger Raupp; SCHÄFER, Gilberto. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito a uma educação diferenciada. **Revista da AJURIS**. v. 41, n. 136, 2014.

LEME, Helena Alessandra Scavazza. **Formação superior de professores indígenas de matemática em Mato Grosso do Sul: acesso, permanência e desistência**. 2010. Tese (Doutorado em ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIMA, Claudinero Reis de; BRAGA, Ana Claudia da Silva; BRAGA, Antônio Danilson da Silva; SILVA, Adriel Ruano Paz e; LIMA, Denilson Cavalcante de; SANTOS, Elkçilanir Matos; SANTOS, Sergio Barbosa dos; GINO, Ana Claudia da Silva. Educação Bilíngue e Valorização das Línguas Indígenas a n Comunidade Canauanim. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 14, n. 5, p. e2134, 2025.

LIMA, Wollacy Esquerdo; COSTA, Antonio Mateus Pontes; DE MORAIS, Vilma Suely Duarte; BARROS, Juliana de Souza; SILVA, Rosiane Santos. A Interculturalidade Crítica na

Formação de Professores Indígenas: Pressupostos para a Construção de Identidade de Resistência. **Lumen Et Virtus**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 7053–7064, 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos, Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 295–310, 2017.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - V. 25 (2018). Edição comemorativa. 76 Brasília, DF: MEC/SECADI, 2006.

MARQUES, Silvio César Moral; RODRIGUES, Marcus Rafael. Educação como conscientização em Paulo Freire. **Revista de Ciências da Educação**, p. 197-213, 2020.

MARTINS, Zélia; MARTINS, Irabete; BENVENEGNÚ, Vinícius Cosmos. Do Maserenne Miyavve Ao Enterro Cristão: Narrativas Da Morte Palikur-Arukwayene. **Espaço Ameríndio, Porto Alegre**, v. 14, n. 2, p. 326, 2020.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. **Anais (...)** XIV Encontro Estadual de História – ANPUH RS: Democracia, Liberdades e Utopias, Porto Alegre: PUCRS, 2018. p. 1–19.

MEIRELES, José Manuel Ribeiro. O contexto da educação escolar indígena brasileira. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n.12, v.24, 396-417, 2020.

MELO, Vinicius Holanda; LIMA, Martonio Mont’Alverne Barreto. Políticas indigenistas no Brasil colonial, imperial e republicano: a evolução do ordenamento jurídico brasileiro. **Rev Programa Pós Grad Direito**, v. 32, p. e172212-e172212, 2022.

MEUNIER, Olivier. Inter/transculturalidade na Amazônia: educação bilingue intercultural entre os baniwa-coripaco. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, [S. l.], v. 6, n. 01, p. 01–24, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Alcioni da Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 54, p. e17338, 2020.

MOURA, Francisco do Nascimento; MOURA, Ana Aparecida Vieira de. Diversidade linguística e interculturalidade: contribuições para a formação de estudantes indígenas no IFRR/Campus Amajari. **Revista ft**, v. 29, n. 142, p. 24–25, jan. 2025.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, v. 20, n. 20, p. 49-76, 2017.

NASCIMENTO, André Marques do. Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo interepistêmico. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 103-123, 2014.

NEVES, Josélia Gomes. Desafios e perspectivas atuais na formação docente: revisitando os escritos de Freire (1996), Libâneo (1998) e Perrenoud (2000). **Infinitum: Revista Multidisciplinar**, v. 8, p. 1–22, 10 Abr 2025.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Índios Palikur e seus vizinhos**, trad. do texto de 1926, versão do NHII/USP. 1986 "Mitos indígenas inéditos na obra de Curt Nimuendajú", Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 21. Antropologia, v.3, 1987.

NUNES, Maurício Galibis. **Arte Galibi-Marworno: um estudo da variação do grafismo Kuahi na Aldeia Kumarumã na região do Uaçá**, 2016. Disponível em: https://www2.unifap.br/indigena/files/2021/04/2010_Mauricio-Galibis_ARTE-GALIBI-MARWORNO-1.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

OLIVEIRA, Alena Karine Andrade; MARTINS, Marcela Tarciana Cunha Silva. Teoria X Prática: Disparidade Na Formação Do Professor No Processo De Ensino E Aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 2055-2069, 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Kleberson de; GONÇALVES, Maurilho de Lima; OLIVEIRA, Jeison Pereira de; SILVA, Fernando Diniz Abreu; SILVA, Jeferson de Farias; PARENTE, Ednei Pereira. Criação e implementação de currículos escolares interculturais para comunidades Indígenas na Floresta Amazônica. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 6, p. e5255, 2024.

PAES, Luciane Rocha *et al.* Entre os Aspectos Históricos, Educação Escolar e a Práxis Intercultural Indígena dos Kagwahiva Parintintin na Aldeia Traíra em Humaitá-AM. **Tellus**, p. 55-91, 2023.

PARENTE, Francilene de Aguiar; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. O Curso de Etnodesenvolvimento e a formação diferenciada e intercultural: contribuições no contexto educacional, sociopolítico e cultural da Amazônia. **Educar em Revista**, v. 37, p. e78264, 2021.

PEREIRA, Lilian Alves; CERVI, Gicele Maria. Magistério: que lugar é esse?. **Roteiro**, v. 44, n. 1, p. e16458, 2019.

PEREIRA, Sandra Maria Jerônimo *et al.* Desafios contemporâneos na formação de professores: conectando teoria e prática. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. e4151-e4151, 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTEL-DA-SILVA, Maria do Socorro. Políticas de retomada de línguas indígenas em diferentes contextos epistêmicos. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 4, 2019.

RECHE, Bruna Donato; NAMBLA, Thomas Luan Plandjug. Docência e resistência: aprendendo com estudantes indígenas no contexto democrático universitário. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 14, p. 1–20, 2024.

REZENDE, Tânia Ferreira; RODRIGUES, Eunice Moraes da Rocha. Perspectiva intercultural em práticas de formação de docentes indígenas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 23, n. 4, p. 1204-1223, 2020.

RICARDO, Carlos Alberto. (Org.). **Povos Indígenas no Brasil**. Volume 3 Amapá/Norte do Pará. São Paulo: CEDI, 1983.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Educação nas Amazônias e a formação de professores e professoras na pós-graduação stricto sensu nos estados do Pará e do Amapá. **Revista Linhas**, v. 25, n. 58, p. 190-219, 2024.

SANTOS, Dalson dos. **Memórias e histórias Karipuna como elemento de patrimônio para a educação escolar indígena na aldeia Manga**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2019.

SANTOS, Gelsama Mara; SILVA, Glauber da Romling. Duas Ortografias, Uma Língua: As Variedades Karipuna E Galibi-Marworno Do Kheuól Do Uaçá. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 228–250, 2020.

SANTOS, Igor Barros; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. O Processo Formativo De Lideranças Indígenas No Norte Amazônico: A Influência Da Educação Indígena. **Ensaio Pedagógicos**, v. 8, n. 1, p. 135-149, 2024.

SANTOS, Jonatha Daniel dos. Saberes etnomatemáticos na formação de professores indígenas do curso de licenciatura intercultural na Amazônia. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Mara F. J. C. *et al* (Orgs.). **Nate Konétmã dji Thavai Liv Djidatx dji Methés- iela**. Macapá/AP, Fundação Universidade Federal do Amapá, 2019.

SANTOS, Nara Aniká dos. **A educação escolar indígena entre os Karipuna: história e perspectivas da aldeia Manga**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Coordenação do Curso Licenciatura Intercultural Indígena, Macapá, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Cícero Bezerra. **Entre margens, terras e gentes: convivialidades e identidades no sertão do Baixo Rio São Francisco**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2020.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Políticas de formação de professoras e professores na Amazônia paraense: limites, contradições e possibilidades nos programas de Residência Pedagógica e Pibid. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–23, 2024.

SILVA, Jeiviane Justiniano da; BETTIOL, Celia Aparecida. Bilinguismo e interculturalidades: desafios da formação de docentes indígenas na Universidade do Estado do Amazonas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 19, n. 43, p. 39–50, 2025.

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

SILVA, Maria Aparecida Xavier; FELZKE, Lediane Fani. Aspectos Culturais E Metodológicos No Processo De Aprendizagem Dos Estudantes Indígenas Macuxi: Experiências Do Instituto Federal De Roraima Campus Amajari. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. Especial, p. 77-98, 2021.

SILVA, Robson Rafael da; KANAN, Lilia Aparecida; SILVA, Cinthia Lopes. Formação De Professores Na Perpectiva De Paulo Freire, Antônio Nóvoa E Maurice Tardif: Teacher Training From The Perspective Of Paulo Freire, Antônio Nóvoa And Maurice Tardif. **Professare**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. e3277, 2023.

SOARES, Marta Genú. Escritos freireanos sobre formação do professor: a construção contínua da ação docente nas experiências latino americanas. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 2, p. 207–225, 2017.

SOUZA, Átila *et al*. Educação E Saberes Tradicionais No Norte Do Brasil: Desafios E Perspectivas. **Lumen Et Virtus**, v. 16, n. 46, p. 2922-2931, 2025.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá.** São Paulo: Edusp, 2003.

TOMELIN, Nilton Bruno. O Pensamento De Paulo Freire E A Formação De Professores Na Perspectiva Decolonial: Uma Discussão Epistemológica E Intercultural. **Revista do NESEF**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIDAL, Lux Boelitz. Mito, história e cosmologia: as diferentes versões da guerra dos Palikur contra os Galibi entre os povos indígenas da Bacia do Uaçá, Oiapoque, Amapá. **Revista de Antropologia**, v. 44, n. 1, p. 117–147, 2001.

VIDAL, Lux Boelitz. Narrativas e Memórias de um Chefe Galibi Kali'na. Relato do Sr. Geraldo Lod sobre a viagem que o grupo Galibi Kali'na Tilewuyu realizou em 1950, de Maná, Guiana Francesa, ao Oiapoque, Brasil. **NHII/USP**, São Paulo, 2010.

VIDAL, Lux Boelitz. Galibi Marworno: cotidiano e vida ritual. In: VIDAL, Lux Boelitz; LEVINHO, José Carlos; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs). **A presença do invisível: vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque.** Rio de Janeiro: Museu do Índio Local, 2016. (2016) Editora: Museu do Índio Local: Rio de Janeiro, 2016.

VIDAL, Lux Boelitz. **Os Povos Indígenas do Oiapoque.** Rio de Janeiro; São Paulo: Museu do Índio; Iepé, 2007.

VIDAL, Lux Boelitz. Outros viajantes: de Maná ao Oiapoque, a trajetória de uma migração. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 4251, jun./ago. 2000

VIDAL, Lux Boelitz. **Povos Indígenas do Baixo Oiapoque o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver.** Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; MONTEIRO, Jade de Oliveira. Interculturalidade nas escolas indígenas do Brasil: as pedagogias ancestrais e a utilização das línguas maternas nas práticas educacionais no ano de 2022. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 15, n. 6, p. e3629, 2024.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS INDÍGENAS

Eixo 1: Trajetória e Formação Docente

1. Como foi seu percurso até se tornar professor/a na sua comunidade? O que te levou a seguir esse caminho?
2. Quais experiências marcaram sua formação como educador/a?

Eixo 2: Impactos da Formação no Trabalho Docente

3. Como sua formação influenciou sua prática em sala de aula?
4. Quais desafios você encontrou ao levar para a prática o que aprendeu na formação?

Eixo 3: Educação Escolar Indígena e o Projeto Turé

5. Como percebeu o diálogo entre o curso e os princípios da Educação Escolar Indígena? Isso se refletiu na sua atuação como professor/a?
6. Em que momentos do curso você sentiu que os saberes tradicionais da sua comunidade foram valorizados?

Eixo 4: Ensino Bilíngue e Intercultural

7. Como tem sido sua experiência ao ensinar na língua indígena e no português? Há desafios nesse equilíbrio?
8. Você poderia compartilhar um exemplo de atividade ou prática intercultural que desenvolveu em sala de aula?

Eixo 5: Reflexões e Propostas para o Futuro

9. O que você mudaria na formação oferecida pelo Projeto Turé para que ela atendesse melhor às necessidades dos professores e da comunidade?
10. Como você imagina o futuro da Educação Escolar Indígena na sua comunidade? Que transformações gostaria de ver?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: PROJETO TURÉ (2014-2018): política de formação inicial de professores indígenas no Amapá.

Pesquisador Responsável: Fábio Richard Pereira da Silva

Instituição: Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Hack

1. Apresentação da Pesquisa

O presente estudo tem como objetivo avaliar o Projeto de Formação de Professores/as Indígenas Turé como política pública, analisando suas contribuições para as práticas docentes e a implementação de uma educação bilíngue, intercultural e comunitária. Para isso, serão realizadas entrevistas com professores/as indígenas formados pelo Projeto Turé, a fim de compreender suas percepções sobre a formação recebida e seu impacto na prática pedagógica e na educação das comunidades indígenas.

2. Procedimentos

A participação nesta pesquisa envolve a realização de uma entrevista semiestruturada, na qual serão abordados temas relacionados à formação docente, práticas pedagógicas e os desafios da educação indígena. A entrevista será gravada em áudio para fins de análise e interpretação dos dados.

3. Garantia de Sigilo e Identificação

O/a participante poderá optar por ter sua **identidade revelada** ou **permanecer anônimo/a**. Caso deseje ser identificado/a, seu nome poderá ser mencionado na pesquisa. Caso prefira manter o anonimato, um nome fictício será utilizado. Para isso, marque a opção desejada abaixo:

- Autorizo a divulgação do meu nome na pesquisa.
- Desejo manter minha identidade em sigilo e autorizo o uso de um nome fictício.

4. Riscos e Benefícios

Os riscos associados à participação na pesquisa são mínimos e envolvem apenas possíveis desconfortos ao relatar experiências pessoais. No entanto, caso o/a participante sinta qualquer desconforto, poderá interromper sua participação a qualquer momento. Os benefícios da pesquisa incluem a valorização e o reconhecimento das experiências dos/as professores/as indígenas e a contribuição para o debate sobre políticas educacionais voltadas para a formação docente indígena.

5. Voluntariedade da Participação

A participação nesta pesquisa é totalmente voluntária. O/a participante tem o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa.

6. Contato para Esclarecimentos

Em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos, o/a participante poderá entrar em contato com o pesquisador responsável:

Fábio Richard Pereira da Silva

E-mail: fabiorichard18@gmail.com

Telefone: 96 98403-4052

7. Consentimento

Declaro que fui informado/a sobre os objetivos da pesquisa, procedimentos, riscos e benefícios. Concordo em participar da pesquisa de forma voluntária e autorizo a gravação da entrevista para fins exclusivos desta pesquisa.

Nome do/a participante: _____

Assinatura: _____

Data: / / ____

Nome do pesquisador: _____

Assinatura: _____