



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
MANAUS – AMAZONAS – BRASIL**

“Estudar te traz poder”: a presença indígena e a produção de conhecimento acadêmico no
Campus Binacional do Oiapoque

Vinícius Cosmos Benvegnú

Manaus

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
MANAUS – AMAZONAS – BRASIL

Vinícius Cosmos Benvegnú

“Estudar te traz poder”: a presença indígena e a produção de conhecimento acadêmico no
Campus Binacional do Oiapoque

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Antropologia Social, na área de concentração de Ciências Humanas.

Orientador Prof. Dr. João Pacheco de Oliveira Filho

Manaus

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B478e Benvegnú, Vinícius Cosmos
"Estudar te traz poder" : a presença indígena e a produção de conhecimento acadêmico no Campus Binacional do Oiapoque / Vinícius Cosmos Benvegnú . 2023
331 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Pacheco de Oliveira Filho
Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Povos indígenas do Oiapoque. 2. Acadêmicos indígenas. 3. História indígena. 4. Memória indígena. I. Oliveira Filho, João Pacheco de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

VINÍCIUS COSMOS BENVENÚ

“Estudar te traz poder”: a presença indígena e a produção de conhecimento acadêmico no
Campus Binacional do Oiapoque

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Antropologia Social, na área de concentração de Ciências Humanas.

A ser defendida em cinco de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Pacheco de Oliveira Filho – Orientador

Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida

Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Estadual do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Ana Carla dos Santos Bruno

Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia e Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano

Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Artionka Manuela Góes Capiberibe

Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

Ainda que a realização de uma tese de doutorado seja muitas vezes vista como um longo processo autoral pessoal, compreendo-a muito mais enquanto um processo colaborativo que vai além dos espaços acadêmicos. Para que uma tese seja concluída o seu autor ou autora recebe ao longo do percurso uma infinidade de contribuições, apoios, afetos e atos de generosidade que sem eles tornariam o trabalho penoso.

Esta tese contou com o apoio incondicional das principais pessoas de minhas relações. Ela é fruto das relações que foram se estabelecendo desde que cheguei ao Oiapoque durante esse período de seis anos. Acredito que nomear as pessoas que de alguma forma contribuíram para a concretização desse trabalho não é apenas reverenciá-las, mas também apresentar ao leitor a rede que foi sendo tecida durante o processo.

Não existiria qualquer uma dessas linhas sem as e os indígenas, e aqui me refiro a todos indígenas do Oiapoque, desde aqueles que nem conheço ou sequer me conhecem, mas que estão presentes nas histórias, memórias e narrativas dos TCC's e de meus interlocutores. Nesse sentido, devo agradecer à Cláudia Renata Lod Moraes, Kássia Ângela Lod Moraes Galiby, Oberto Maciel Gabriel, Francinei Narciso Correia, Walter Vasconcelos dos Santos, Ariana dos Santos, Lurdimar dos Santos, Hélio Ioio Labontê, Ailton Batista, Zélia Martins, Lília Ramos Oliveira, Janina dos Santos Forte, Edilan dos Santos e Dalson dos Santos, egressas e egressos indígenas com quem estreitei relações, tão bem me acolheram e que sem impor quaisquer condições compartilharam seus tempos, conhecimentos e histórias para que pudesse compor a pesquisa. Agradeço à Janina dos Santos Forte, Jaciara dos Santos Silva e Ailton Batista por, gentilmente, terem traduzido o resumo desta tese para as línguas maternas *kheoul* karipuna, *kheoul* galibi marworno e *parikwaki* respectivamente.

Devo ainda agradecer também às lideranças que sempre me trataram com zelo e respeito. Agradeço aos meus amigos Agamin pelos ensinamentos, cuidado e parceria nas atividades que extrapolam a academia. Também agradeço às comunidades do Galibi e Karibuen pela acolhida nas inúmeras vezes em que estive lá, fazendo com que me sentisse em casa. Não tenho com deixar de também agradecer à Associação de Mulheres Indígenas em Mutirão por terem cedido o seu espaço, um local tranquilo e silencioso, para que eu pudesse escrever a tese.

Em Oiapoque gostaria de expressar minha gratidão também ao quadro de servidores da Funai que sempre tão bem me receberam, em especial à Haroldo dos Santos Vilhena, Coaraci Maciel Gabriel, Marivaldo Diogo Macial, Gregório Lod e Laura Moreira. Um agradecimento ao servidor João Vilhena da Funai em Macapá que gentilmente facilitou o acesso às atas de do

Grupo de Trabalho constituído para a criação da Licenciatura Intercultural Indígena. Ainda em Oiapoque devo agradecer a toda a equipe do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé): Ana Carolina, Marcelo, Estefany, Teresa, Lene, Luane, Mariele, Michele, Juan e Lucas. Um agradecimento especial à Rita Lewkowitz, coordenadora local, por sua generosidade e por ter sempre oportunizado minha presença em inúmeras e variadas atividades com os indígenas.

Há ainda um agradecimento ao corpo docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pelos dois anos compartilhados e pelos diálogos posteriores. Agradeço à docente Carina dos Santos Almeida, Jussara de Pinho Barreiros e Meire Adriana da Silva por compartilharem seus tempos e conhecimentos sobre a história do curso. Também agradeço às atuais coordenadoras, Gelsama Mara dos Santos e Solange Rodrigues por compartilharem informações referentes à atualidade do curso e principalmente por terem a paciência necessária ante minhas insistentes demandas.

Gostaria de agradecer aos amigos de Oiapoque e aos que fiz em Oiapoque, Ramiro, Igor, Ramom, Rosélis, Benjamin e Tom. Um muito obrigado ao Edervan (Deka) e Renata pela parceria e cuidado, ao Sebastian, Samuel e Julien pela parceria tricolor. Também gostaria de agradecer a Claudiane de Menezes Ramos que além de minha colega de docência, foi um importante ponto de apoio durante minha estadia em Manaus.

Por falar em Manaus, devo agradecer à Tânia Sanaiotti que abriu as portas de sua casa no Parque 10 e possibilitou que eu tivesse um espaço tranquilo para estudar e me dedicar às disciplinas do doutorado durante o ano de 2019. Agradeço ainda à Tânia Pimenta pela parceria.

No PPGAS gostaria de agradecer a acolhida da France e seus direcionamentos tornando nossa vida burocrática menos penosa, que falta nos faz! Agradeço a todas professoras e professores com que tive aulas e diálogos e que de alguma forma contribuíram na minha formação. Um agradecimento especial à professora Ana Carla Bruno pela sua sensibilidade, ternura e momentos de desabafo, e pelos diálogos necessários para a construção da tese. Ao professor Alfredo Wagner Berno de Almeida pelas oportunidades oferecidas e exigências no decorrer da formação, que nos faz sermos rigorosos em nossos trabalhos, dando a credibilidade necessária à Antropologia. Ao professor João Pacheco de Oliveira, meu orientador, agradeço por ter acreditado em meu trabalho, pelo apoio e principalmente pela serenidade de apontar os caminhos a serem seguidos. Gostaria de dizer que o contundente trabalho desses professores são inspiração para meus trabalhos e minha neófito atuação na Antropologia. De antemão agradeço às professoras Ana Carla Bruno, Artionka Capiberibe, María Rossi e Denise Jardim, e aos professores Alfredo Wagner, Gersem Baniwa, pela leitura e avaliação deste trabalho.

Ainda no PPGAS gostaria de agradecer minha turma de 2019 pelas discussões e debates feitos em aula. Pelas parcerias que extrapolam o doutorado um salve à Ítala, Riccardo, Sílvia, Eriki, Fernanda, Larissa e Paula. Também é importante agradecer aos colegas da Wamon a Revista dos Discentes do PPGAS com quem compartilhei aprendizados. Agradeço à Joelma e demais colegas do Laboratório da Nova Cartografia Social da Amazônia.

Importante mencionar e agradecer a Carolina Pereira pela disponibilidade e principalmente paciência em escutar todos os dilemas e angustias do período pandêmico e doutoral. Também agradeço à Taiane Klein pelas transcrições e à Ana Lúcia Bígio pelo trabalho de revisão.

Por fim devo agradecer à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) pela Bolsa de doutorado concedida durante três anos, justamente no período da Pandemia, o que possibilitou a manutenção do cotidiano de pesquisa e trabalho mesmo em situação de isolamento social.

Vuelvo al sur...

Em meus “pagos” gostaria de mencionar as amigas e amigos que, mesmo distantes, de alguma forma ou outra estiveram presente. Bruninho, Luana, Paulinho, Maria Antônia, Ana Marcela, Célvio, Amanda, Gabriela, Juliana, Benjamin, Malu, Rica, Karin, Mariah e recentemente Martina.

Os tempos de Pandemia foram duros, mas os finais de ano na Santa Adelina foram refúgios de renovação e literalmente de respiro, obrigado Edu, Elisa, Guga, Rafa, Joyce, Emilia, Éder e Jacques pela companhia.

Devo um agradecimento especial ao Sérgio, Alice e Nina, pelo afeto e apoio dado em todo esse percurso.

À minha família, meus pais Maria Dolores e Cosmos, e minha irmã Natália gratidão imensurável pelo incentivo constante, apoio incondicional e também pelas cobranças necessárias. E principalmente pelo carinho e afeto que sempre tiveram tornando a distância pequena.

Por fim, à Rita com quem compartilho o cotidiano, os sonhos, angústias, alegrias e conquistas, obrigado pela paciência, incentivo e o amor que me fazem feliz e tornam a vida mais prazerosa.

GOTA PEQUENA

*A chuva caiu de repente
Molhou o jenipapo
Pintura de gente
Pintura de amor.*

*Bate no coração
Barulho de chuva, canção
Eu sou a gota pequena
Que brota serena dos olhos do rio.*

*Da gota me desfiz
Emergi, resisti
Sou o povo das águas
Desse rio eu nasci.*

*Lá vem a gota pequena
Trazendo a tinta
Quer na folha escrever.*

*São letras de luta e memória
Sujeito da história
Deixe o tempo correr.*

(Márcia Wayna Kambeba)

RESUMO

Esta tese fala sobre a presença de indígenas no ensino superior, sua produção acadêmica e os desdobramentos decorrentes da ocupação desses espaços. A pesquisa foi realizada em Oiapoque, município com o maior percentual de população indígena do Amapá, onde há um *campus* da Universidade Federal do Amapá (Unifap). O trabalho de campo foi pautado nas ideias de situação histórica e etnográfica; busquei descrever as situações que envolvem os processos históricos que culminaram no ingresso de indígenas na universidade, analisei a produção acadêmica dos estudantes indígenas, além das relações estabelecidas entre este pesquisador e os indígenas de Oiapoque. O primeiro momento da pesquisa foi a análise de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de egressos indígenas da área de Ciências Humanas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) do *Campus* Binacional do Oiapoque, da Universidade Federal do Amapá (Unifap). A partir disso, procurei mostrar como os conhecimentos acadêmicos indígenas produzidos por discentes-pesquisadores indígenas trazem outras versões dos processos históricos vividos. Os trabalhos foram produzidos a partir das suas memórias coletivas, narrativas das anciãs e dos anciãos e fontes orais. Os TCCs de egressos dos povos Karipuna, Galibi Marworno, Galibi Kali'na Tilewuyu e Palikur trazem memórias que remontam ao período pré-colonial e às relações interétnicas entre os povos que viviam na região, o período colonial e as relações estabelecidas com os invasores europeus, bem como as memórias das violências sofridas. As narrativas apresentadas também abordam os processos de escolarização aos quais os quatro povos foram submetidos, seja pelos órgãos indigenistas estatais, como SPI e Funai, seja por missões religiosas cristãs. Ademais, trazem relatos das conquistas indígenas no âmbito da educação escolar específica e diferenciada, que culminou na criação do CLII e na implementação de um *campus* universitário em Oiapoque. A pesquisa acompanha ainda as trajetórias de algumas egressas e egressos após concluírem a graduação, narradas em ocasiões específicas e individuais. Essas trajetórias apontam para as potenciais contribuições que a universidade pode aportar na vida dos acadêmicos indígenas, mas sobretudo nas suas comunidades. Os relatos também apontam as lacunas e desafios a serem enfrentados para que de fato haja uma presença indígena efetiva nas universidades brasileiras. No limite, tentei refletir como a produção acadêmica dos estudantes indígenas do Oiapoque podem contribuir para a compreensão do processo de formação do Brasil a partir do olhar de sujeitos historicamente invisibilizados.

Palavras-chave: Povos indígenas do Oiapoque; Acadêmicos indígenas; História indígena; Memória indígena.

MATKUHKA¹

Ini kinetihwaki pes arimtak pahat hiyakemniki inyewa hawata akiw mmahpa gihivan (Tese) ini kinetihwa amin givekemnikis parikwene amun kanuhweket imuwadnene, in kinetihwa giminkis kanuhwenevwi, hawata gidawnhankis amun ini iwetrit. Ini annivwit ivegvaki in kehka ay Uyapkun, ini patwempu ka aynsima hiyegviyene parikwene amun Makap, ku kiney paha iwetrit adahanikwa kanuhweket imuwadnene ku kiney ka aynsima kanuhwaki, giwntak hiyaptigviyene ay amun Makap. Ini annivwit ay amun ini iwetrit in tivik wadit arimkat hiyakemniki akak inetitap (estwa) ku pariye kwis anhaki giminkis hiyegviyene, ku kiney nah kavusaw tamakni ku pariye maviya amun ini tiviknene akak adahan ahiw inetitap danuh amakseni pi kiyestenene, parikwene ikis pareknene amun ini kanuhwaki imuwad, nah ivegva amun ini lekolyavu parikwene gikehnikis annivwit, hawata ku pariye kwisnene kehka in akka giwntakis ignes kannuhwekevtutne yawayavu, hawata gikakis parikwene ya amun Uyapkun. Akavuska ini iwasapka in ivegva amun annivwit adah amaksenni kannuhwaki (TCC) ku pariye kwis pisenwe, parikwene ay amun ini iwetrit ku pariye kannuhwenevwi amin hiyeg gihumpawnikis gihiyekemnikis, amun ini kannuhwaki awnah amin gihumpawankis parikwene amun ini iwetrit paytwempu pavepitaknene pebkak ay Uyapkun ay amun ini kannuhweket imuwad giwntak hiyaptigi adahan Makap. Ayteke ariwntak inere nah ivegva akkamni mmahba gihiyekemnikis lekolviyene parikwene gikehnikis kannuhwenevwi iwasepkevtutne parikwene akka nawayewa akiw garakkemnika inetitap kinetihwaki amin gaymahwankis akak gihiyekemnikis. Ini annivwit in kehka, ariwntak hiyakemniki bayahka abetitik gihiyekemnikis, Kinetihwaki guhtakis kyavunoben hawata gikakis kiyavuyeben hawata ariwntak ku pariye kwis tamaka amadga kakta. Ini annivwit amaksemini (TCC) annivwit kehka giwntakis kannuhwenevwi kwisnene pisenwe, giwntakis neraz hiyegviyene Kwiviyene, Wahamayene, Hiye, Tilewuyu, hawata gikakis Palikur, in akka ini bayahka abetitik gihiyekemnikis amin akavuska nawtuhnye pareke avitit waxri gidahan parikwene avin ini mmbeyne pareke gibettkis ka aynsima parikwene misekwenevwi avit ini waxri. Ku samah nawwotunye pareke, parikwene gihiyekemnikis ka patiptak gikakis neraz nawwotunye pareknevwi avititik parahswanaw (Europa) ini mbeyne misekwe abet gihiyemnikis in ku pariye arewwaki mbeyeviye kayanka ikis maviyasa. Ini kinetihwaki inetitap akkamni hawata kinetihwa amin kannuhweket giminkis neraz paxkabunen hieyg igkis wiwpika gikithanikis givitkis neraz hiyeknevwi gikakis parikwene giwntakis ikivarat SPI gikak FUNAI hawata Uhokri gawnevevu, hawata ini annivwit kinetihwa amin gimavasawnkis adahan igkis kadahan gidahankiswa kanuhwaki ariku kannuhweket gidahkiswa parikwene, ku pariye ewk kannuhwaki aminwa gihumpawnikis, nawayewa ariw nawwotunye gidahankis ini ka aynsima gawaygi ini keh ikis mataka kannuhwaki gidahankiswa gihiyekemnikis gihumpawnikis, ay amun kannuhweket imuwad ay Uyapkun. Ini iwasapka akka gimaviyankis tihnoben hawata awakemni ku pariye kwisnene pisenwe gikanuhwankis, ini kinetihwaki giwtakiswa pahavumbi kiyavwiyeben. Ini ahiyn tawan arimkat ka aynsima ayavaki ariwntak kannuhweket imuwadnene, in waxwa ginkatkis kannuhwenevwi parikwene hawata gitkis paytwempuyenevwi. Kinetihwaki hawata akka ivegminaki hiyakemniki amin mbeyne, ku pariye ikis maviyasa adahan kadahan parikwene ay avanenekwa ariku kannuhweket imuwadnene paranahnaw. Ay awethu nah ivegminah nuhiyekemni mmahba gikehnikis kannuhwenevwi parikwene ay Uyapkun, in akkemni ik adahan wiswiw pukunbin ahumewven paranahnaw ariwntak uvegi arimkat ini kinetihwaki minikwak inetitap in wareswe ka hiyapni kabayntihwatma.

Yuwit akavuska: hiyegviyene parikwene; amun Uyapkun; kannuhwenevwi parikwene; inetitap parikwene.

¹ Resumo gentilmente traduzido para o *parikwaki* pelo professor Palikur Ailton Batista.

HEZUM²

Sa thavai-la ka pale suje phuezās ēdjē la ghālekol, sa ki li ka fe i ekhi osi kisa li pase pu li phā sa plas-la. Peskiz-la fet la Oiapok, munisip dji Amapa ki gāiē ghā kātixite dji ēdjē la so populasiō, kote gāiē un kāpus dji Univehsite Fedehal dji Amapa (UNIFAP). Thavai dji peskiz-la a suje situasiō dji ixtua i etnoghafika, kote mo sase ekhi suje situasiō ki ēdjē-iela ka pase lādā ie ixtua pu āthe la univehsite, mo analize thavai ki alun ēdjē-iela ekhi, osi helasiō āt sa peskizadoh-la i ēdjē-iela dji Oiapok. Phomiē mumā dji sa peskiz-la a analize thavai-iela dji kōklusio dji kus (TCC) dji alun ēdjē iela ki āthe la bo dji siēs humana dji Kus dji Lisēsiatura Ītehkutural Ēdjē (CLII) dji kāpus Binasionau dji Oiapok dji Univehsite Fedehal dji Amapa (UNIFAP). Djisa, mo ka sase mōthe kumā konetmā dji ēdjē-iela ki ka ekhi kom alun i peskizadoh ka pote un uot māiē dji ixtua ki ie ka viv. Thavai-iela ki ie ka ekhi ka sotxi dji ie lide āsam, dji ixtua ki ghamun-iela i uot mun ka hakōte pu ie. TCC-iela dji alun-iela ki ka āthe la univehsite dji pov ēdjē Karipun, Galibi-marworno, Galibi Kali’na Tilewuyu i Pahiku Ahukwayene, ka pote ixtua dji tā dji lōtā i osi helasiō dji pov-iela ki te ka viv la sa hejiō tā dji kolonial, helasiō ki ie te gāiē ke europeu-iela ka ie āthe la no late i osi ki malafutxi ie sufui. Ixtua-iela ka pote osi un moso dji kumā lekol hive pu sa kat pov iela kumā ale sa helasiō ke lekol-la, ke SPI i FUNAI, osi ke kek helijiō ki fe pa dji lekol osi. Āplis, ka pote osi kumā ie bhuiga pu ie gāiē dhue a un edukasiō dji ēdjē ispesifik i djifehā, ki pote osi kom un gāiē ki ie lovui CLII i un kāpus univehsite la Oiapok. Peskiz-la ka pote osi un de thoa ixtua dji sa ki āthe iela la univehsite aphue ki ie finī lekol, ki ie pale lādā lokasiō ispesifik i ie un so. Sa ixtua-iela ka mōthe lādā kisa univehsite ide i fe djifehās la lavi dji sa alun-iela, mē āplis kisa li pote pu ie komunitē-iela. Ixtua-iela osi ka mōthe kisa ki bēzuē modjifike tuju pu alun ēdjē iela kōtxinē ka āthe i hete la univehsite bhueziliē iela jodla. La but-la mo ka majinē kumā thavai dji alun ēdjē iela dji Oiapok puve ide pu kōphan phose dji fohmasiō dji Bhuezil djipi gade dji mun ki lādā, ixtua-la ki pa ka pahete ki uot mun iela pa ka ue.

Pahol lakle: pov ēdjē iela dji Oiapok; alun ēdjē iela; ixtua ēdjē.

² Resumo gentilmente traduzido para o *kheoul* karipuna pela professora Karipuna Janina dos Santos Forte.

HEZUM³

Ha téz-la ka koze suje phwezās dji ědjĕ la Ęsin Superio, ie phodusiō akadem i kumā ie ka pataje okupasiō dji ha ixpas-iela. Pexkiz-la fĕt Uiapók, munisip ke pi boku posĕtaj dji populasiō ědjĕ dji Amapá, kote i gāiĕ un Kāp Univehsité Fedehal dji Amapá (UNIFAP). Thavai dji pexkiz-la ale la lide dji situaciō dji ixtwa i etxinografik, kote mo sase ekhi situaciō ki ka tuxe ke phosés dji ixtwa-iela ki ka bai jis ke āthe dji ědjĕ-iela la Univehsité, mo analise phodusiō akadem dji ixtudātx ědjĕ-iela, āplis dji helasiō ki ie deha te hāje āthe ha pexkizado-la ke ědjĕ dji Uiapók-iela. Phomiĕ momā dji pexkiz-la a un analize dji thavai dji kōkluziō dji kus (tcc) dji ědjĕ ki ka sutxi dji área dji siĕs humanas dji kus dji Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) dji kāp Binacional dji Uiapók dji Univehsité Fedehal dji Amapá (Unifap). Pu sa, mo ka sase mōthe konétmā akadem ědjĕ-iela kumā ixtudātx pexkizado-iela ka pote wat vehsiō dji phosés dji ixtwa ki ie ka viv. Ie ka fe thavai-iela dji ie phóp memwa ki ie ka tāde i ki ghamun fam i ghamun wom iela ka hakōte ie. Tcc-iela ki sutxi dji pov Karipun, Galibi-Marworno, Galibi Kali’na Tilewuyu i palikur Arukwayene iela, ka pote memwa ki ka xōje tā dji pré-colonial i kumā ie te ka xāje helasiō āthe pov ki te ka viv la hejiō-la, tā dji koloniu-la i helasiō dji kumā ie hāje ke řvazoh européi-iela, biĕ kumā memwa dji dezaghimā ki ie sufhwĭ. Ha ixtwa-iela osi ka aphwezāte kumā phosés dji lekól ki kat pov-iela ka pase ke ohgāu-iela dji deho kumā řdjĭjenixt ixtadual, āke kumā SPI i Funai, i pu misiō dji helijiō dji khetxĕ-iela. Aphwe i ka pote osi helat dji kōkixt ki edukasiō dji lekól ědjĕ expesifik i djifehā, ki ka tuxe ke kōkixt dji sujimā dji CLII i dji řplātasiō dji un kāp Univehsité Uiapók, Pexkis-la ka pote tuju thas dji un un zalun aphwe ie kōklui ie ghaduasiō, ki ie hakōte lādā lokaziō ixpesifik i řdjĭvidual. Ha thas-iela ka pote boku kōthibuisiō ki Univehsité-la puve phofite la lavi dji akadem ědjĕ-iela, mĕ suje tut la ie kumunite-iela. Ha helat-iela osi ka mōthe no māke i no bhwĭga ki no gāiĕ pu kōthe pu djĭvā paski pu no gāiĕ phwezās dji ědjĕ efetxĭv lādā Univehsité-iela dji Bhwezil. La limitxi mo ka sase hefwexe kumā phodusiō akadem dji ixtudātx ědjĕ-iela dji Uiapók, puve ide pu no kōphan phosés dji fohmasiō dji Bhwezil djipi dji gade dji mun ki pa konĕt ixtwa dji tādĭlōtā.

Pahól xav: Pov ědjĕ-iela dji Uiapók; akadem ědjĕ-iela; ixtwa ědjĕ.

³ Resumo gentilmente traduzido para o *kheoul* galibi marworno pela professora Galibi Marworno Jaciara dos Santos Silva.

ABSTRACT

This thesis is about the presence of indigenous people in higher education, their academic production and the consequences of occupying these spaces. The research was carried out in Oiapoque, the municipality with the highest percentage of indigenous population in Amapá, where there is a campus of the Federal University of Amapá (Unifap). The fieldwork was based on the ideas of a historical and ethnographic situation, where I sought to describe the situations involving the historical processes that culminate in indigenous people entering university, analyzed the academic production of indigenous students, as well as the relationships established between this researcher and the indigenous people of Oiapoque. The first stage of the research was to analyze the Course Conclusion Papers (TCC) of indigenous graduates from the Human Sciences area of the Indigenous Intercultural Degree Course (CLII) at the Oiapoque Binational Campus of the Federal University of Amapá (Unifap). From this, I seek to show how indigenous academic knowledge produced by indigenous students/researchers brings other versions of the historical processes experienced. The works are produced from their collective memories, the narratives of the elders and oral sources. The TCCs of graduates from the Karipuna, Galibi Marworno, Galibi Kali'na Tilewuyu and Palikur peoples bring back memories of the pre-colonial period and the inter-ethnic relations between the peoples who lived in the region, the colonial period and the relations established with the European invaders, as well as memories of the violence they suffered. The narratives presented also address the schooling processes that the four peoples were subjected to, whether by state indigenist bodies such as the SPI and FUNAI, or by Christian religious missions. They also provide accounts of indigenous achievements in the field of specific and differentiated school education, culminating in the creation of the CLII and the implementation of a university campus in Oiapoque. The research also includes the trajectories of some of these graduates, which were narrated on specific and individual occasions. These stories show us the potential contributions that university can make to the lives of indigenous students, but above all to their communities. The stories also show us the gaps and challenges to be faced if we are to have an effective indigenous presence in Brazilian universities. In the end, I want to reflect on how the academic production of indigenous students from Oiapoque can help us understand the process of shaping Brazil from the point of view of historically invisible subjects.

Keywords: indigenous peoples of Oiapoque; indigenous scholars; indigenous history.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur la présence des populations indigènes dans l'enseignement supérieur, leur production académique et les conséquences de l'occupation de ces espaces. La recherche a été menée à Oyapock, la municipalité qui compte le pourcentage le plus élevé de population indigène en Amapá, où se trouve un campus de l'Université Fédérale d'Amapá (Unifap). Le travail sur le terrain était basé sur les idées de la situation historique et de la situation ethnographique, où j'ai cherché à décrire les situations impliquant les processus historiques qui aboutissent à l'entrée des indigènes à l'université, à analyser la production académique des étudiants indigènes, ainsi que les relations établies entre ce chercheur et les indigènes d'Oyapock. La première étape de la recherche a consisté à analyser les mémoires de fin d'études (TCC) des diplômés autochtones du domaine des sciences humaines du cours de licence interculturelle autochtone (CLII) au campus binational d'Oyapock de l'Université Fédérale d'Amapá (Unifap). À partir de là, je cherche à montrer comment les connaissances universitaires indigènes produites par les étudiants-chercheurs indigènes apportent d'autres versions des processus historiques vécus. Les travaux sont produits à partir de leurs souvenirs collectifs, des récits des anciens et des sources orales. Les TCC des diplômés des peuples Karipuna, Galibi Marworno, Galibi Kali'na Tilewuyu et Palikur rappellent la période précoloniale et les relations interethniques entre les peuples qui vivaient dans la région, la période coloniale et les relations établies avec les envahisseurs européens, ainsi que les souvenirs de la violence subie. Les récits présentés abordent également les processus de scolarisation auxquels les quatre peuples ont été soumis, que ce soit par des organismes indigénistes étatiques tels que le SPI et la Funai, ou par des missions religieuses chrétiennes. Ils relatent également les réalisations indigènes dans le domaine de l'éducation scolaire spécifique et différenciée, qui ont abouti à la création du CLII et à la mise en place d'un campus universitaire à Oyapock. La recherche inclut également les trajectoires de certains de ces diplômés, qui ont été racontées à des occasions spécifiques et individuelles. Ces récits nous montrent les contributions potentielles que l'université peut apporter à la vie des étudiants indigènes, mais surtout à leurs communautés. Elles nous montrent également les lacunes et les défis qui doivent être relevés si nous voulons une présence indigène efficace dans les universités brésiliennes. En fin de compte, je souhaite réfléchir à la manière dont la production universitaire des étudiants indigènes d'Oyapock peut nous aider à comprendre le processus de formation du Brésil du point de vue de sujets historiquement invisibles.

Mots-clés : peuples indigènes d'Oyapock ; chercheurs indigènes ; histoire indigène.

LISTA DE ABREVIATURAS

Agamin	Agentes Ambientais Indígenas do Oiapoque
AIKA	Associação do Povo Indígena Karipuna
AIN	Assembleia Indígena Nacional
AIPA	Associação Indígena Palikur
AIPGM	Articulação do Povo Galibi Marworno
AIRO	Articulação indígena do Rio Oiapoque
Amim	Associação de Mulheres Indígenas em Mutirão
Apib	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
Apio	Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque
CCPIO	Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque
CEEI	Curso de Educação Escolar Indígena
Celam	Conferência Episcopal Latino-americana
CF	Constituição Federal
CGE	Coordenação Geral de Educação
CIA	Central Intelligence Agency
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CLII	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
Coiab	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
Consu	Conselho Universitário
CRPIO	Comissão de Representantes dos Povos Indígenas do Oiapoque
CTL	Coordenação Técnica Local
DSEI	Distritos Sanitários Especiais Indígenas
DSEI-AP/PA	Distrito Sanitário Especial Indígena Amapá/Norte do Pará
EHESS	L'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales
ENM	Equipo Nacional de Misiones
Funai	Fundação Nacional do Índio
GT-ASI	Grupo de Trabalho – Acesso Superior Indígena
ICMBIO	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
Iepé	Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
IES	Instituições de Ensino Superior
IRIS	Institut de Recherche Interdisciplinaire sur les Enjeux Sociaux
MEC	Ministério da Educação

MK	Museu Kuahi
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS	Ministério da Saúde
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEI	Núcleo de Educação Indígena
NEM	Núcleo Avançado de Ensino
OIJO	Organização Indígena dos Jovens de Oiapoque
Opan	Operação Anchieta
Opimo	Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque
Opir	Organização de Professores Indígenas de Roraima
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAA	Programa de Ações Afirmativas
PET	Programa de Educação Tutorial
PI	Posto Indígena
Pibic	Programa de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIN	Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNCO	Parque Nacional do Cabo Orange
PNGATI	Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas
PPGA	Programa de Pós-graduação em Antropologia
PPGH	Programa de Pós-graduação em História da
PPGLET	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGSA	Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia
PPP	Projeto Político Pedagógico
Probic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROEAC	Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PSEIQ	Processo Seletivo Extraordinário para Ingresso de Indígenas e Quilombolas
PSU	Processo Seletivo Unificado
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEED-AP	Secretaria Estadual de Educação do Amapá
SIL	Summer Institute of Linguistics

SiSU	Sistema de Seleção Unificada
Some	Sistema Modular de Ensino
Somei	Sistema Modular de Ensino Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPITLN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TI	Terras Indígenas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Parede do <i>Campus</i> Binacional pintada com grafismos dos discentes Palikur.....	23
Figura 2: Parede do <i>Campus</i> Binacional pintada com grafismos dos discentes Galibi Kali'na Tilewuhu.....	46
Figura 3: Imagem do SPI datado de 1945 mostrando a localização dos Postos Indígenas no Oiapoque.....	52
Figura 4: Vista aérea do Encruzo, onde o Rio Curipi (vertical) encontra o Rio Uaçá (horizontal) rumo ao Oceano Atlântico. A área centralizada na margem superior do Rio Uaçá é o local onde estavam os postos do SPI e Funai.....	53
Figura 5: Mapa das três Terras Indígenas do Oiapoque: TI Uaçá, TI Juminã e TI Galibi.....	57
Figura 6: Parede do <i>Campus</i> Binacional pintada com grafismos dos discentes Kaporuna.....	84
Figura 7: Parede do <i>Campus</i> Binacional pintada com grafismos dos discentes Galibi Marworno.....	120
Figura 8: Cacique Sodá com cacos de cerâmica. Restos de artefatos líticos e cacos de cerâmica espalhados na roça do cacique Sodá.....	135
Figura 9: Flautas Palikur feitas de ossos, acervo do Museu do Índio.....	139
Figura 10: Parede do <i>Campus</i> Binacional pintada com grafismos dos discentes Tiriyo e Kaxuyana.....	175
Figura 11: Parede do <i>Campus</i> Binacional pintada com grafismos dos discentes Apalai e Waiana.....	221
Figura 12: Parede do <i>Campus</i> Binacional pintada com grafismos dos discentes Wajâpi.....	278

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfis de vaga para o concurso do CLII/Unifap de fevereiro de 2008.	77
Tabela 2: Quantitativo de discentes indígenas ingressantes, ativos, graduados e transferidos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.	111
Tabela 3: Trabalhos de conclusão de curso analisados.	117
Tabela 4: Egressos do CLII em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).....	242
Tabela 5: Vereadores indígenas de Oiapoque.	268

LISTA DE ANEXOS

Anexo I: Autorização de pesquisa pelo CCPIO.....	303
Anexo II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	304
Anexo III: Carta dos professores indígenas da aldeia de Santa Izabel.....	307
Anexo IV: Resolução nº 1, de 9 de fevereiro de 2022, que regulariza a criação e a implantação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), no âmbito da Universidade Federal do Amapá/ <i>Campus</i> Binacional.....	309
Anexo V: Resolução nº 2, de 9 de fevereiro de 2022, que institui o Processo Seletivo Unificado (PSU), no âmbito do <i>Campus</i> Binacional da Universidade Federal do Amapá.....	310
Anexo VI: Tabela com a totalidade dos TCC, por área de habilitação, do CLII disponíveis no repositório virtual.....	312
Anexo VII: Resolução nº 39/2017, de 29 de novembro de 2017, que estabelece a Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Amapá.....	317
Anexo VIII: Resolução nº 21, de 13 de dezembro de 2022, que institui a Política de Ações Afirmativas (PAAF) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).....	322

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
A proposta de pesquisa	24
A pandemia de SARS-CoV2 e as implicações na pesquisa	28
Procedimentos de pesquisa.....	31
Escolhas metodológicas, conceituais e procedimentos de pesquisa.....	34
Apresentação e organização dos capítulos	43
CAPÍTULO 1 – Ocupando novos territórios: o ingresso de indígenas na Universidade Federal do Amapá	47
1.1 Oiapoque, povos indígenas e processos históricos.....	47
1.1.1 Século XX, consolidação do Oiapoque brasileiro e as políticas indigenistas do SPI	50
1.1.2 A Funai e os dias atuais	53
1.2 A sabedoria e as memórias dos antigos, o legado que faz a história.....	61
1.2.1 Wetmin, o sábio ancião Palikur-Arukwayene	62
1.2.2 Domingos Santa Rosa, o sábio da escuta e das boas palavras.....	63
1.3 Indígenas na universidade, o contexto nacional	65
1.4 A universidade no estado do Amapá e em Oiapoque.....	69
1.5 A universidade que abre as portas, mas pouco vê: os desafios da implementação da Licenciatura Indígena em Oiapoque.....	75
CAPÍTULO 2 – INGRESSAR NA UNIVERSIDADE É MAIS QUE APRENDER	85
2.1 A universidade na aldeia	85
2.2 As vivências indígenas no curso de Licenciatura Intercultural Indígena	90
2.2.1 A diversidade que perturba: os transtornos visuais e o PSEIQ	93
2.2.2 Estar em sala de aula não apenas para aprender	98
2.2.3 Ir até o fim: os esforços pela permanência e conclusão da graduação	108
2.3 Licenciatura Intercultural Indígena, panorama atual	111
2.3.1 Produzindo conhecimentos: os Trabalhos de Conclusão de Curso	113
2.3.2 TCCs com habilitação em Ciências Humanas.....	113
2.3.3 Trabalhos escolhidos para a leitura e análise.....	115

CAPÍTULO 3 – AS MEMÓRIAS QUE FALAM: DAS CERÂMICAS AO ENCRUZO	121
3.1 Refletindo sobre os conhecimentos produzidos	121
3.2 Os “restos dos antigos”: das cerâmicas às memórias pré-coloniais e guerras interétnicas	133
3.3 As relações e dinâmicas de contato do SPI: a escolarização como estratégia de governo	141
3.4 O Posto Indígena do “Encruzo”	154
3.4.1 Breve comentário sobre o garimpo na região do Oiapoque	156
3.5 Encruzo: comércio, trabalho e castigos	157
3.6 Uma outra forma de tutela, a migração das famílias Galibi Kali’na Tilewuyu	166
CAPÍTULO 4 – DA FUNAI RUMO ÀS CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	176
4.1 O período pós-SPI, continuidades, transformações e avanços na escolarização	176
4.2 “ <i>Lekol kheoul</i> ” e a ação missionária do Cimi	182
4.3 A Constituição Cidadã e os novos caminhos da educação escolar indígena	187
4.5 O Cimi e a organização sociopolítica indígena em Oiapoque	190
4.6 Do <i>Fam que fam</i> à Amim, as mulheres indígenas no movimento indígena local	193
4.6.1 Notas acerca da ação missionária	202
4.7 Saindo das aldeias em busca de outras oportunidades	205
4.8 Escolarização e educação escolar indígena nos anos 2000	213
CAPÍTULO 5 – TRAJETÓRIAS PÓS-UNIVERSIDADE: OCUPAR E CONQUISTAR NOVOS ESPAÇOS	222
5.1 O ofício de professor indígena	222
5.2 Ocupando novos espaços, a busca pelos cursos de pós-graduação	239
5.2.1 Os cursos de especialização: primeiros passos na pós-graduação	244
5.2.2 Os mestrados, indo além da graduação	248
5.3 O retorno à universidade em outras graduações	256
5.4 Trajetórias para além do universo acadêmico	261
CONSIDERAÇÕES FINAIS	279
Povos indígenas do Oiapoque, uma categoria social	279

<i>Campus</i> Binacional do Oiapoque território indígena	283
Desessencializar o estudo de si mesmo	285
TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO ANALISADOS	289
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	292
APÊNDICE	303
ANEXOS	306

Figura 1: Parede do *Campus Binacional* pintada com grafismos dos discentes Palikur.



Autor: Vinícius Cosmos Benvegnú (2023).

INTRODUÇÃO

A pesquisa para tese de doutorado se desenhou a partir de minha experiência na docência do ensino superior em Oiapoque, um dos dezesseis municípios do Estado do Amapá, e está localizado no norte do estado, fazendo fronteira com a Guiana Francesa, Departamento Ultramarino Francês. Cheguei a este município do extremo norte do Brasil em 2017 para atuar como professor substituto no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Durante dois anos ministrei distintas disciplinas no curso, participei de atividades acadêmicas e de extensão. Ademais, acompanhei a formação dos Agentes Ambientais Indígenas, e outras atividades relacionadas ao movimento indígena local. Já são mais de seis anos de convívio com os povos indígenas do Oiapoque, seja na universidade, nas aldeias e na própria sede do município. Esse convívio e as experiências vividas suscitaram as indagações e questionamentos que possibilitaram pensar esta tese de doutorado em Antropologia Social. Este texto introdutório está organizado da seguinte forma: primeiramente faço uma explanação de como a proposta da tese foi sendo construída, com algumas implicações dos tempos de pandemia; na sequência apresento as escolhas metodológicas, conceituais e procedimentos de pesquisa; por fim, faço uma apresentação sucinta dos capítulos que compõem a tese.

A proposta de pesquisa

Originalmente meu projeto de pesquisa para o doutorado era outro, uma pesquisa sobre as lutas pela retomada de territórios indígenas na Guiana Francesa. Mesmo durante todo o primeiro ano da pandemia, optei por manter a proposta original, porém ao entrar em 2021, ainda com fortes restrições e incertezas quanto aos rumos da doença que assolava todo o planeta, passei a cogitar uma mudança de planos. Foi em abril de 2021 que decidi que seria necessário repensar a proposta de pesquisa. Até aquele momento, a fronteira entre Brasil e Guiana Francesa continuava fechada, a emissão de vistos estava suspensa⁴ e não havia previsão nem para a abertura da fronteira, tampouco para a retomada dos vistos⁵. Após avaliar essas condições, bem

⁴ A entrada de brasileiros nos territórios franceses do além-mar é condicionada à emissão de vistos prévios, diferentemente da entrada no território francês europeu, que concede visto automático de 90 dias a turistas brasileiros.

⁵ Durante esse período, entre manter o projeto inicial ou mudá-lo, abriu-se uma possibilidade de intercâmbio no *Institut de Recherche Interdisciplinaire sur les Enjeux Sociaux (IRIS)* da *École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)* em Paris, França, por meio do Projeto Capes-Cofecub, firmado com o Laced/Museu Nacional. Contudo, a mesma agência brasileira vetou a inserção de uma nova universidade no projeto - no caso, a UFAM -, inviabilizando a viagem de estudos.

como questões relacionadas a prazos internos do programa e a própria factibilidade da pesquisa, concluí, em conversa com meu orientador, definitivamente pela mudança de projeto.

Com o declínio do antigo projeto, passei a avaliar quais as possibilidades para uma nova proposta, que contemplasse minhas expectativas e que fosse relevante para as comunidades indígenas do Oiapoque, para as discussões acadêmicas e compatível com as restrições da pandemia ainda vigentes. A condição de isolamento tampouco ajudava para que pudesse compartilhar as incertezas, angústias e desafios que a troca de projeto me colocavam. Assim, durante o isolamento, além das minhas reflexões, tive muitas conversas com minha companheira, que além de conhecer a realidade local, também conhecia meu trabalho como professor na universidade nos anos anteriores. Desses debates surgiram várias ideias, todas elas relacionadas aos indígenas, tendo como principal desafio realizar a pesquisa de campo sem expor os indígenas e tampouco a mim aos riscos da Covid-19. Após mais de um mês refletindo e esboçando ideias e propostas, cheguei à conclusão de que um caminho possível era construir um projeto em que pudesse dialogar a minha experiência docente na Licenciatura Intercultural Indígena com a produção acadêmica dos discentes indígenas, a partir da leitura e análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Isso se deu pelas intercorrências, mas também porque durante o período em que fui professor substituto tive pouco contato com esses trabalhos, apenas em ocasiões específicas de atividades de extensão ou na orientação de TCC para conclusão do curso. Os poucos trabalhos lidos, no entanto, suscitaram um interesse em aprofundar o conhecimento a respeito deles, pois a cada leitura que fazia tinha a sensação de conhecer e compreender mais a história local, a partir de outras perspectivas.

A tese concentrou-se no estudo da produção de conhecimento indígena acadêmico e suas experiências na universidade. Busquei também compreender as motivações, mobilizações e estratégias dos indígenas no Oiapoque visando a garantia ao acesso ao ensino superior. Em complemento a isso, trouxe as experiências de alguns egressos após a conclusão da graduação e como as experiências acadêmicas incidiram nessas trajetórias. As produções de conhecimento acadêmico de autoria indígena, a partir de sua inserção na universidade, foram analisadas enquanto um processo de transformação e protagonismo indígena na região. Os povos indígenas do Oiapoque têm uma longa história de lutas e mobilizações pela garantia de seus direitos. Este é um período mais recente dessa história, mas com enorme potencial transformador. Já faz quinze anos que o Campus Binacional da Unifap vem sendo ocupado pelos indígenas, que por sua vez vêm construindo uma versão sua do processo histórico em que eram apenas objetos. Ademais, o ato de se reapropriar da história também incide em estratégias que reivindicam a valorização dos modos de vida indígena. Por outro lado, é necessário compreender como a

universidade tem possibilitado – ou não – que os indígenas se apropriem desses espaços e passem a produzir materiais e conhecimentos próprios e legítimos sobre si e sobre a história local, que, no limite, vem acarretando impactos diretamente nas suas realidades.

Gostaria de mencionar que as análises desta tese são inspiradas e influenciadas por algumas leituras realizadas ao longo do período do doutorado, seja durante as disciplinas, seja no processo de revisão bibliográfica. Essas referências se dão de forma direta, com citações, ou indiretamente, a partir de reflexões inspiradas na compreensão dos textos lidos. Pierre Bourdieu (1996; 2005; 2008b), Michel Foucault (2008; 2013), Georges Balandier (1969; 1993; 2014), Jean e John Comaroff (2010), Johannes Fabian (2001; 2013), Alban Bensa (1998; 2016), entre outros, inspiraram algumas análises e reflexões dos dados apresentados. Dessa forma, o trabalho busca compreender as condições materiais e estruturais oferecidas aos discentes indígenas para produzirem seus conhecimentos, a partir de uma abordagem histórica e analítica. Busquei compreender quais as condições encontradas pelos alunos e pesquisadores indígenas durante a trajetória acadêmica e o processo de conclusão de curso. Procurei ainda entender como esse processo reflete nas trajetórias desses pesquisadores. Tudo isso de alguma forma, direta ou indiretamente, incide na atuação indígena nas instituições locais, desde a própria universidade, nas organizações indígenas e até mesmo nas instituições políticas.

O conhecimento histórico produzido pelos egressos do CLII tem um sentido de um olhar permanente sobre a história, que por vezes se contrapõe à história oficial/estatal ou a complementa. As narrativas apresentadas podem ser compreendidas a partir de aquilo que Bourdieu (2014, p. 39) chama de “atos de ‘Estado’”, ou seja, “atos políticos com pretensões a ter efeitos no mundo social”. E aqui temos duas abordagens para compreender os atos de “Estado”. Num lado temos os atos de “Estado” face aos indígenas, que seja, os atos políticos executados pelos agentes estatais perante os povos indígenas do Oiapoque. A outra abordagem refere-se aos indígenas face aos atos de “Estado”, ou seja, como os indígenas veem e interpretam suas próprias reações frente aos atos políticos dos agentes estatais. Nesse mesmo sentido, João Pacheco de Oliveira comenta que estudar as motivações que estão por trás das ações dos sujeitos indígenas é um esforço para dar novas compreensões do processo histórico nacional. Para o autor, esse exercício contribui para “lançar desafios e hipóteses interpretativas heterodoxas e originais sobre o processo de *nation building*, esperando assim contribuir para uma melhor compreensão das contradições e jogos políticos e ideológicos que caracterizaram a formação da nação” (Pacheco de Oliveira, 2016, p. 8, grifos do autor). Nesse sentido, vale destacar que o processo de registro histórico e de sua construção está relacionado ao poder no momento em que é produzido e não apenas uma “fotografia” ou uma reflexão isolada sobre o

passado. Assim, pode ser um elemento para conservar o poder ou para alcançá-lo (Rappaport, p. 44, 2000).

Esse é um ponto em que confluem as discussões entre antropologia e história, especificamente uma nova produção historiográfica que abarque a nova história indígena. As histórias presentes nos TCCs analisados estão em um amplo espectro de produções em que os indígenas passam a ser sujeitos históricos, indo ao encontro do asseverado por Pablo Quintero e João Pacheco de Oliveira, ao que se refere à antropologia histórica que,

no caso específico dos povos indígenas, pretende contribuir para a visibilização e o protagonismo desses povos como atores políticos e sociais dentro de situações históricas específicas, em um movimento analítico no qual a consideração da cultura não implica o abandono da historicidade nem a omissão da reflexividade (Pacheco de Oliveira; Quintero, 2020, p. 16).

Um dos espaços possíveis para que essa virada ocorra são as universidades, não somente pela produção acadêmica de pesquisadores não indígenas sensibilizados e motivados por essas orientações, mas sobretudo a partir da presença de acadêmicos-pesquisadores indígenas. Assim, a implementação do *Campus* Binacional do Oiapoque é, no limite, um desdobramento das estratégias que permeiam as relações interétnicas dos povos indígenas do Oiapoque. Essas relações nos remetem a um histórico de contato colonial que remonta a mais de quinhentos anos, sendo pelo menos quatrocentos deles documentados. No entanto, os documentos que abordam a história e as relações dos indígenas do Oiapoque compartilham estilos narrativos e interpretações da história. Nesse contexto, conforme Pacheco de Oliveira (2016, p. 12), a participação do indígena é um “ponto cego” dessas narrativas. Esses documentos privilegiam na maioria das vezes as versões e olhares das políticas coloniais e estatais, e os benefícios por elas trazidos, como educação, cidadania, desenvolvimento etc., ou ressaltam a importância da existência dos indígenas por um viés do exotismo cultural (Bensa, 2016). Poucas são as fontes que abordam temas mais delicados, como, por exemplo, violência, subordinação, pacificação e tutela ou até mesmo as estratégias e protagonismo indígenas no diálogo com essas políticas e instituições. Como será visto na sequência, a partir da apresentação dos TCCs produzidos na Licenciatura Intercultural Indígena, os indígenas vêm realizando pesquisas que abordam esses temas muitas vezes deixados de lado na história oficial-estatal. As relações com as instituições estatais, o período da presença e a ação tutelar do SPI, as violências e silêncios, são abordados em várias pesquisas que resultaram em trabalhos de conclusão de curso. Dessa forma, o conhecimento produzido pelos indígenas nos possibilita, primeiramente, conhecer outros lados desse processo histórico, mas também compreender melhor, pelo olhar indígena, como essas relações são constituídas.

Retomando o percurso para a realização da pesquisa, depois de elaborar a nova proposta de projeto, a enviei para meu orientador. Após sua leitura, houve uma reunião virtual e com as ponderações e sugestões feitas por ele iniciei os trabalhos. O primeiro passo dado foi entrar em contato com o então coordenador do Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque (CCPIO), cacique Gilberto Iaparrá, para apresentar formalmente a proposta e encaminhá-la ao Comitê de Pesquisa do CCPIO para que ele avaliasse a pertinência e desse a autorização. Depois de algumas semanas, a proposta do projeto foi avaliada e debatida, e posteriormente aprovada e autorizada (ANEXO I). A partir de então iniciei de fato os trabalhos de campo, leitura, sistematização e análise dos TCCs.

Em março de 2022, realizei o Exame de Qualificação. Ainda não havia sido declarado o fim da pandemia, mas as restrições sanitárias já haviam arrefecido devido à diminuição do número geral de óbitos e da sobrecarga do sistema de saúde, muito em virtude das campanhas de vacinação. Esses fatores possibilitaram que a banca de qualificação, em consonância com as orientações do orientador, sugerisse, entre vários pontos abordados na tese, que buscasse conhecer as trajetórias de alguns dos egressos dos quais havia lido seus TCCs, a fim de não somente saber por onde andavam esses egressos, mas também compreender os desdobramentos das suas experiências acadêmicas.

Esse foi o segundo momento da pesquisa de campo. Após organizar as sugestões feitas pela banca, entrei em contato com algumas autoras e alguns autores dos TCCs. Grande parte dos meus interlocutores já eram meus conhecidos da universidade ou de atividades em outros espaços frequentados em Oiapoque. Assim, não tive dificuldades em articular os momentos para as conversas. Quase todas elas foram realizadas na sede do município de Oiapoque mesmo, pois muitos deles ou já moravam na sede ou a frequentavam com regularidade. Em apenas duas ocasiões estive nas aldeias para conversar.

A pandemia de SARS-CoV2 e as implicações na pesquisa

Tomando como princípio a afirmativa de que etnógrafo e indígenas em situação de pesquisa são contemporâneos (Fabian, 2013), é inevitável pensar em uma etnografia dos tempos de pandemia que não aborde seus efeitos entre seus interlocutores, no meu caso, os povos indígenas do Oiapoque. A pandemia de Covid-19 nos levou ao isolamento social e, se afetou diretamente as nossas vidas, para os povos indígenas não foi diferente. O isolamento dos povos indígenas trouxe à tona velhos problemas, como descaso e negligência do Estado brasileiro,

evidenciados pela precária e defasada atenção à saúde indígena, e o ataque aos direitos territoriais pela intensificação da invasão das terras indígenas (Almeida; Marin; Melo, 2020).

Durante a pandemia, as ações do Estado brasileiro, governado por Jair Bolsonaro, no combate e prevenção à Covid-19 entre os povos indígenas, foram no mínimo negligentes. Muitos estudos jurídicos, em diálogo com a antropologia (Bragato; Almeida; Kestenbaum, 2020; Matos *et al*, 2021; Souza *et al*, 2022; Cruz, 2022), têm apontado que as políticas do governo Bolsonaro foram na verdade políticas genocidas, aproveitando-se da situação de pandemia para dismantelar políticas públicas de saúde para os povos indígenas, que consequentemente conduziram ao extermínio dessas populações. Além das ações de campo – ou melhor, a falta delas –, outra estratégia do antigo governo foi a de dificultar o acesso a informações. Exemplo disso é obtenção de dados epidemiológicos, principalmente caracterizado por cada povo. Na época, os poucos dados divulgados pelos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), responsáveis pelas ações de saúde, eram – e continuam sendo – os números gerais de cada DSEI.

O DSEI Amapá e Norte do Pará, além de assistir os povos indígenas do Oiapoque, atende também os indígenas das TIs Wajãpi, Parque do Tumucumaque e Paru d’Este. Dessa forma, as informações oficiais disponibilizadas no *website* do Ministério da Saúde (MS) englobam dados de todas essas populações. Os mais atualizados acerca da epidemiologia de infectados, óbitos e vacinados, que pude conseguir, foram aqueles contidos no “INFORME EPIDEMIOLÓGICO/Doença por Coronavírus (covid-19) em populações indígenas – Semana Epidemiológica (SE) 7 de 2023 (12/02/2023 a 18/02/2023)”. Conforme informava o boletim, no DSEI Amapá e Norte do Pará até então o número total de infectados era de 13.048 indígenas, com apenas quinze óbitos entre 2020 e 2023, sendo sete em 2020, cinco em 2021, três em 2022 e nenhum em 2023. Quando se refere à vacinação na população adulta, o boletim informa que 90% da população alvo havia recebido a primeira dose, enquanto 81% havia recebido a segunda dose (Ministério da Saúde, 2023).

Esses dados, no entanto, além de serem de todo o DSEI Amapá e Norte do Pará, podem estar abaixo da realidade vivida em Oiapoque. Buscando informações extraoficiais com as organizações indígenas e com as organizações da sociedade civil (OSC) que trabalham em parceria, obtive outros números. Conforme essas organizações, o número de óbitos apenas para os povos indígenas do Oiapoque aproximou-se de 31 nesses mais de dois anos de pandemia, o dobro dos dados oficiais. Quanto à cobertura vacinal, os dados referentes aos três polos-base dentro das TIs do Oiapoque eram os seguintes: polo-base Manga (Terra Indígena Uaçá) foram 98,8% de vacinados com a primeira dose e 89,7% com a segunda dose; polo-base Kumarumã

(Terra Indígena Uaçá) foram 81,3% vacinados com a primeira dose e 71,6% com a segunda dose; e polo-base Kumenê (Terra Indígena Uaçá) foram 58,5% vacinados com a primeira dose e 52% com a segunda dose. A pouca cobertura vacinal no polo-base Kumenê se deve aos efeitos das notícias falsas – *fake news* – e das campanhas antivacinas que foram propagadas pelo governo e por grupos ideologicamente afins, entre eles igrejas evangélicas. Na região do rio Urucauá, entre o povo Palikur, há uma predominância histórica de igrejas evangélicas que contribuíram para que o povo Palikur não aderisse às campanhas de vacinação. As razões para a baixa adesão, no entanto, vão além desses motivos, e podem ser aprofundadas em pesquisas futuras. Um bom início para buscar compreender as lógicas e dinâmicas desses processos que relacionam o povo Palikur e as religiões evangélicas é a leitura da pesquisa de Artionka Capiberibe (2007).

As restrições impostas externamente pelo poder público e internamente pelas lideranças locais, a fim de evitar maiores contágios, acabaram afetando diretamente o cotidiano das aldeias. As pessoas tiveram que deixar de circular pela cidade de Oiapoque, não puderam visitar seus parentes e enfermos, e tampouco puderam se despedir dos entes queridos. Essas dinâmicas também afetaram a organização política interna. As grandes assembleias, que reúnem as lideranças e demais indígenas e que são encontros para deliberações coletivas entre os quatro povos, tiveram que ser canceladas, dificultando a articulação entre os indígenas. Em que pese a popularização das reuniões virtuais, muitas pautas e ações governamentais que antes passavam por todo um processo de consulta nas comunidades e decisão das lideranças, por meio do CCPIO, foram executadas mediante consultas esporádicas a um número reduzido de lideranças, devido à dificuldade de acesso à internet dentro das aldeias, atropelando processos internos de deliberação. Outra questão que emergiu nesse contexto foi o garimpo dentro das TIs do Oiapoque, praticado por alguns indígenas em associação com empresários locais que financiam a atividade, como também sua legitimação por meio dos discursos officiosos das autoridades, além de uma interpretação equivocada, pelos indígenas, dos seus direitos constitucionais.

Contudo, os indígenas também refletiram sobre esse momento e suas implicações presentes e futuras. Nas conversas que tive não foi incomum falarem que a falta dos encontros e assembleias enfraqueceu a articulação interna entre as lideranças dos quatro povos. Esses comentários os remetiam às memórias das grandes lideranças do passado para buscar, nas suas ações e exemplos, ensinamentos para sua atuação hoje. No âmbito acadêmico, os estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena e outros indígenas afetados pela pandemia produziram vários relatos em que narraram como suas famílias e comunidades enfrentaram a pandemia

durante o ano de 2020, e como projetam a vida para frente. Esses relatos podem ser conferidos na coletânea “Fala Parente! A Covid 19 chegou entre nós” (Barros, 2020).

É latente que as interdições impostas pela pandemia afetaram os modos como as relações vinham sendo constituídas, bem como o conhecimento acadêmico produzido pelos indígenas do Oiapoque. Ainda que não sejam objeto específico desta pesquisa doutoral, impedimentos como esses da pandemia atravessam a relação entre o antropólogo e seus interlocutores nas situações de campo e coleta de dados, bem como na escrita. Destaco, desse modo, que as interdições da pandemia também afetaram o pesquisador e conseqüentemente o curso da pesquisa. Nesse período, além de ter sido levado a repensar e remodelar o projeto de pesquisa, foi imprescindível pensar e buscar outras e, até mesmo, novas estratégias de pesquisa, que pudessem assegurar a saúde de todos envolvidos. Assim, o trabalho de campo regido por práticas estabelecidas como etnografia deram lugar a práticas multissituadas de etnografia (Marcus, 2001; 2018).

Procedimentos de pesquisa

Quanto aos procedimentos práticos da pesquisa, a coleta dos dados empíricos foi feita em duas etapas, a primeira refere-se aos dados provenientes dos TCCs. A segunda foi realizar conversas com algumas autoras e alguns autores dos TCCs lidos. Previamente, acessei um repositório digital de TCCs disponibilizado na página *web* do CLII e fiz o *download* de todos os arquivos. Na sequência separei os TCCs, designando pelas áreas de habilitação do próprio curso – Ciências Humanas, Códigos e Linguagens e Ciências Exatas e da Natureza. Feito isso, passei à leitura dos resumos dos TCCs da área de Ciências Humanas a fim de selecionar os trabalhos que dialogavam com a proposta da pesquisa. Ao todo foram selecionados 23 que têm como temas principais a história indígena local, memória coletiva e relações com as instituições estatais ou não estatais. A escolha dos TCCs analisados foi realizada por mim, obedecendo a critérios que julguei serem pertinentes para a pesquisa.

O segundo passo foi fazer a leitura e análise dos TCCs da área de Ciências Humanas. Posteriormente selecionei mais cinco TCCs da área de Linguagens e Códigos, que também dialogavam e contribuíram com as análises feitas. Não é demasiado lembrar que foram analisados apenas os TCCs dos indígenas dos quatro povos que vivem em Oiapoque. Dessa forma, não estão englobados trabalhos dos indígenas dos povos que vivem nas TI Wajãpi, na TI Parque do Tumucumaque e na TI Paru d’Este. A análise dos TCCs selecionados buscou compreender os recursos metodológicos utilizados pelas autoras e pelos autores, os elementos

narrativos, as discussões e relações com a história local, regional e nacional e com outros trabalhos, indígenas ou não. Também me preocupei em analisar se as autoras e os autores descreviam sobre como os trabalhos foram produzidos no âmbito acadêmico.

A segunda etapa, após a leitura e análise dos TCCs, foi a de conversar com algumas das autoras e alguns dos autores dos TCCs lidos. Consegui conversar com metade das autoras e dos autores, totalizando quatorze conversas em um período de aproximadamente seis meses⁶. A proposta da conversa com esses pesquisadores foi conhecer suas trajetórias pretéritas ao ingresso na universidade, bem como os desdobramentos que se deram após a sua conclusão, ou seja, o contexto social da produção desses documentos. Compreender as trajetórias dos pesquisadores também me possibilitaram entender como a universidade pode ser um espaço de transformação. Alguns trabalhos na área da antropologia (Benites, 2009; Lisboa, 2017; Bastos, 2017) e da educação (Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013; Paz, 2013; Barcelos Doebber, 2017) já apontam para esses processos.

Considero necessário destacar que este trabalho não foi produzido a partir de uma etnografia no seu sentido mais “clássico”, anunciada nos inúmeros manuais de trabalho de campo, que na sua proposta de auxiliar o antropólogo no seu trabalho acaba por normatizar as práticas de pesquisa e gerar um controle das observações. Como aponta Almeida (2018), os manuais são heranças perenes de um fazer antropológico depositário das ciências naturais e, no limite, de uma herança maldita do colonialismo. Desse modo, o exercício que me propus realizar foi o de uma antropologia que toma como princípio a “situação etnográfica”, categoria utilizada por João Pacheco de Oliveira (2015), segundo a qual a produção dos dados etnográficos está baseada nas relações estabelecidas entre o pesquisador e os “pesquisados”, ou seja, na minha interlocução com os indígenas e demais atores. Compreendo que esse foi um exercício em que as relações de pesquisa foram construindo o método, a partir do dinamismo de seus processos (Bourdieu, 2008a).

No que se refere a esta pesquisa, as relações estabelecidas por mim com meus interlocutores são pretéritas ao exercício doutoral, desde que cheguei a Oiapoque para ser professor substituto. Ter sido professor no CLII é um fato que perdura até hoje na forma como sou abordado ou tratado pelos indígenas em geral. Em praticamente todas as ocasiões em que estou conversando com algum indígena, sou identificado pelo substantivo “professor”. Mesmo

⁶ As conversas foram todas gravadas e posteriormente transcritas. Como foram diálogos livres, durante os quais também foram abordados temas íntimos e pessoais, não anexei as transcrições para preservar a relação de confiança com meus interlocutores. Em Apêndice apenas elenco uma lista com os nomes de todos com quem conversei, o local e a data dos encontros.

com as pessoas com quem já tenho convívio, que poderiam apenas me tratar pelo nome, sou abordado como professor. Isso ocorre não apenas comigo, mas também com os demais professores do CLII ou de outros cursos. Por outra parte, conversando com meu orientador sobre esse fato, ele sugeriu que a perenidade do “professor” enquanto tratamento pode ser decorrência da relação que busquei estabelecer com os indígenas desde minha chegada. Uma relação que prima pelo diálogo e pela escuta, respeitando os conhecimentos e ensinamentos de deles.

Uma pequena anedota que me ocorreu recentemente talvez possa resumir essas relações. Ao apagar das luzes do doutorado, fui convocado a assumir uma vaga, via concurso público, no Instituto Chico Mendes da Biodiversidade (ICMBio) no Parque Nacional do Cabo Orange (PNCO) em Oiapoque. Uma das primeiras atividades realizadas no novo emprego foi uma reunião na aldeia Kumarumã para tratar sobre questões territoriais envolvendo o PNCO e a TI Uaçá. Após a atividade, à noite, fui visitar uns amigos e ficamos conversando, um deles me inquiriu: “Professor, você já trabalhou na Intercultural, trabalhou para o Iepé e agora está no ICMBio, né?”. Eu respondi: “Pois é, e ainda continuo sendo chamado de professor!”, ao que ele completou: “É que uma vez professor, sempre professor, não tem problema!”. Demos risadas e o assunto tomou outros rumos. Se mesmo não sendo mais professor a alcunha permanece, de fato é algo para além do ofício, e ainda que se mantenha alguma assimetria, ser chamado por “professor” manifesta o respeito pelas relações estabelecidas ao longo do tempo.

Por um lado, toda essa condição pretérita possibilitou diálogos profundos sobre os temas de pesquisa durante as conversas. Ademais, por morar em Oiapoque, estive – e estou – em constante e cotidiana interlocução com os indígenas, seja frequentando espaços e atividades em comum ou até mesmo em encontros nas ruas de Oiapoque. Por outro lado, esse relacionamento com os indígenas não significou que a pesquisa não tivesse que ser dialogada e aprovada pelas instâncias políticas do movimento indígena local. Como mencionado anteriormente, a proposta foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Pesquisa do CCPIO. Além disso, a transparência quanto à coleta e ao uso dos dados também foi observada. Para cada interlocutor indígena com quem realizei a conversa-entrevista, apresentei o projeto de pesquisa e um Termo de Consentimento (ANEXO II) autorizando o uso das conversas como dados de pesquisa. Todo esse cuidado proporcionou o estabelecimento de relações de confiança que extrapolam questões relacionadas à tese.

Considero todo esse contexto a parte mais relevante que esta tese – e todo o processo de doutoramento – pode acarretar, que são as relações de confiança e parcerias estabelecidas. Além da experiência de docência na Licenciatura Intercultural Indígena, também desenvolvi outras

atividades com os indígenas. Desde a redação colaborativa de artigos acadêmicos em decorrência de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, cursos na formação dos Agentes Socioambientais Indígenas do Oiapoque, atividades no Museu Kuahi e produção de material audiovisual. Fora do âmbito institucional, com alguma regularidade sou procurado por discentes em busca de algum auxílio, ou também por aqueles que desejam ingressar na universidade. Quanto a meus interlocutores, fui procurado para colaborar em processos seletivos em curso de pós-graduação ou em outros trabalhos nos quais minha formação poderia contribuir. De uma forma ou outra, tudo isso cooperou para a realização da pesquisa.

Escolhas metodológicas, conceituais e procedimentos de pesquisa

O processo de construção da pesquisa está alicerçado em referenciais teóricos do campo de estudos que tem se convencido chamar de antropologia histórica (Pacheco de Oliveira, 1999; 2016)⁷. Esse conjunto de referências tem como proposta trazer o diálogo entre as disciplinas antropologia e história, a fim de contribuir na compreensão de eventos sociais concretos. Os pressupostos que orientam a antropologia histórica dizem respeito a uma abordagem processualista dos eventos sociais que, ao evidenciar situações específicas, podem revelar as razões práticas e concretas dos sujeitos históricos (Bensa, 2017). Alban Bensa (1998) ao propor que a antropologia dialogue com a micro-história, assevera que a constituição dos dados etnográficos deve observar o contexto, a temporalidade e a escala em que esses dados são produzidos. A proposição do autor é que, ao historicizar a etnografia, a antropologia dê mais atenção aos detalhes e contextos em que os dados são produzidos e às temporalidades que constituem esses dados, evitando análises homogeneizantes e totalizantes, recorrentes na antropologia, que levam em conta apenas escalas locais sincrônicas.

Johannes Fabian também problematiza a necessidade de que a antropologia “historicize” suas práticas, não a partir de uma abordagem interdisciplinar e tampouco no sentido de tomar da história sua metodologia. O que Fabian propõe é que há

uma necessidade mediada de "tornar-se histórico" – mediada pela percepção de que temos acesso às realidades que estudamos acima de tudo por meio da **interação e da comunicação com outros** que não podem ser simplesmente

⁷ João Pacheco de Oliveira (2016, p. 31) arrola alguns autores cujos trabalhos constituem esse campo de estudos. Entre eles, pode-se citar Jean Bazin, Alban Bensa, Bernard Cohn, A. Mbembe, Eric Wolf, Johannes Fabian, George Marcus, James Clifford, Jean e John Comaroff, Veena Das.

submetidos como objetos dados aos procedimentos da antropologia ou da história^{8:9} (Fabian, 2001, p. 77, grifos meus).

Para o autor, a condição de interação e comunicação com os interlocutores de nossas pesquisas é uma premissa fundamental para a produção do conhecimento etnográfico-antropológico. Negar ou omitir essa condição é aquilo que Fabian aponta como a “negação da coetaneidade” (Fabian, 2013), que pode ser compreendida, conforme o autor, pelo

compartilhamento do Tempo presente, [que] é uma condição da comunicação, e o conhecimento antropológico tem suas origens na etnografia, que é claramente um tipo de comunicação, então o antropólogo *qua* etnógrafo não está livre para “conceder” ou “negar” coetaneidade a seus interlocutores (Fabian, 2013, p. 67).

Partindo desses pressupostos, para realizar a pesquisa e posteriormente descrever e analisar os fatos sociais observados, nas suas casualidades e processos, busquei pautar os trabalhos a partir das noções de “situação etnográfica” e “situação histórica” (Pacheco de Oliveira, 2015; 2016). A noção de situação etnográfica diz respeito aos processos de obtenção dos dados do autor. O etnógrafo deve atentar para a importância de descrever o conjunto das relações constituídas entre o pesquisador e seus interlocutores em campo enquanto um “sistema de relações sociais” e não apenas como se fossem relatos de viagens ou experiências individuais (Pacheco de Oliveira, 2015; p. 43). Isso se refere à conduta do etnógrafo em não apenas apresentar seu material empírico, mas também em expor os caminhos percorridos para chegar a ele, bem como sua interpretação. Nesse sentido, tomo para essa pesquisa a preocupação apresentada por Pacheco de Oliveira (2016, p. 31) de “abordar os fenômenos sociais partindo de uma postura etnográfica e dialógica, procurando de modo sistemático combinar o olhar antropológico com a crítica historiográfica, alimentando-se também da pesquisa histórica e antropológica atual”.

Já a noção de situação histórica, para João Pacheco de Oliveira, está relacionada ao exercício de organizar, descrever e analisar como, dentro de um contexto histórico, um determinado grupo de atores sociais se relaciona a fim de organizar a distribuição de poder entre si. O autor frisa que situação histórica não deve ser confundida com modelos comuns da historiografia oficial de fases ou etapas históricas (Pacheco de Oliveira, 2015; 2016). Vale destacar que a vantagem da noção de situação histórica apresentada pelo autor:

⁸ “[...] a mediated necessity to “turn historical”- mediated by the realization that we have access to the realities we study above all through interaction and communication with others who cannot simply be subjected as given objects to the procedures of either anthropology or history.”

⁹ As obras que não possuem tradução e foram referenciadas no texto, tiveram uma tradução livre feita por mim. Eventuais erros e equívocos são de minha inteira responsabilidade.

[...] é a sua adequação ao **estudo das transformações históricas**, possibilitando, através da comparação de duas situações, uma descrição teórica da própria mudança social, permitindo indicar com clareza as alterações nas relações políticas entre os atores e qual a composição de interesses que essa nova situação representa e procura articular (Pacheco de Oliveira, 2015, p. 50, grifos meus).

Nesse sentido, ao pensar na longínqua relação de contato entre os povos indígenas do Oiapoque com os invasores europeus, pode-se compreender que as transformações históricas pelas quais eles vêm passando não devem ser analisadas enquanto processos de perdas culturais e tampouco evoluções progressivas dentro de uma escala civilizatória. As transformações devem ser analisadas como processos de renovação e permanência dentro de sua visão de mundo e de suas histórias (Bensa, 2017). Ademais, as transformações e readequações das sociedades indígenas ao longo do processo histórico não devem ser entendidas apenas como imposições da sociedade colonizadora e nacional, mas também como adequações fruto das motivações e interesses dos próprios indígenas.

O ingresso de indígenas nas universidades e a consequente produção de conhecimento acadêmico vai ao encontro da proposição de que os indígenas são sujeitos de suas próprias histórias. Como bem assevera Johannes Fabian (2001, p. 77), os “outros não são consumidos, por assim dizer, pela etnologia ou pela história; eles permanecem presentes e nos confrontam”¹⁰. Assim, as pesquisas e TCCs dos egressos do CLII inscrevem os indígenas na história do Brasil não apenas enquanto diferença – tradições próprias – ou sujeitos passivos da história, mas enquanto agentes com vontades próprias e ações estabelecidas. O resultado esperado no longo prazo é uma outra história de nação e uma nova etnologia indígena para além do exotismo (Pacheco de Oliveira, 2016; Bensa, 2016). Outro ponto a destacar é que a proposição de compreender como os indígenas produzem sua história dentro dos marcos acadêmicos mostra não somente uma construção narrativa original, mas também uma estratégia política que vem proporcionando resultados práticos. Acredito que a realização desta pesquisa vai ao encontro das preocupações e proposições de Pacheco de Oliveira, quais sejam:

[...] conhecer as formas concretas pelas quais as coletividades indígenas lograram resistir, se organizaram e continuaram a atualizar sua cultura na contemporaneidade, inclusive formulando projetos de futuro. É de uma antropologia assim que necessitamos para entender os indígenas de hoje em dia (Pacheco de Oliveira, 2016, p. 14).

Dessa forma, espero que não somente a tese em si, mas os TCCs produzidos pelas pesquisadoras e pesquisadores indígenas possam contribuir com essa outra história do Brasil,

¹⁰ “Others are not consumed, as it were, by either ethnology or history; they remain present and confront us”.

além de subsidiarem discussões antropológicas, seja no âmbito acadêmico ou até mesmo para fora dele.

Como será apresentado nas páginas que seguem, a história de contato e de relações interétnicas dos povos indígenas do Oiapoque compartilha de pontos em comum com outras histórias indígenas do contato, mas com suas particularidades e singularidades próprias. Nessa perspectiva, vale destacar que não há apenas uma história indígena no Brasil, mas sim uma multiplicidade de histórias que acarretam contextos sociopolíticos e culturais distintos e específicos (Pacheco de Oliveira, 2016, p. 39). Uma das categorias analíticas que possibilitam que essa multiplicidade de histórias indígenas seja escrita e descrita é a autorrepresentação que cada povo faz de si. A autorrepresentação é o movimento que possibilita que outras histórias sejam narradas, contrapondo-se às narrativas da história oficial que homogeneízam e solapam narrativas de sujeitos e populações historicamente subalternizadas. Aliada à descrição de uma situação histórica, a autorrepresentação instaura, conforme propõe Pacheco de Oliveira:

[...] uma interlocução duradoura, [que] cria um sujeito histórico e institui um projeto coletivo, se apoia em vozes e aromas locais, engendra muitas expectativas e possibilidades novas. Ela pode permitir tanto vislumbrar ou enunciar coisas não evidentes e não ditas, no contexto de sua criação, quanto **recuperá-las pela memória** muito tempo depois (Pacheco de Oliveira, 2016, p. 10, grifos meus).

O trecho acima grifado insere a “memória” enquanto categoria a ser considerada nessa pesquisa. Tanto nos TCCs como nas conversas com meus interlocutores, ela surge enquanto categoria social que possibilita trazer ao presente as lembranças de eventos históricos vividos pelas pessoas e comunidades indígenas do Oiapoque (Bensa, 2017, p. 341). Na tese, busco trazê-la enquanto recurso analítico para compreender como e quais lembranças estão sendo gestadas como memórias a serem registradas.

Maurice Halbwachs (1990) propõe que duas categorias de memória operam nas dinâmicas dos grupos sociais, memória individual e memória coletiva. Essas categorias dizem respeito às lembranças. Para o autor, enquanto elas subsistem nos grupos não há necessidade de fixá-las por escrito (Halbwachs, 1990, p. 80). Ainda segundo ele, essas duas categorias se contrapõem a uma terceira, a memória histórica, que está relacionada ao distanciamento do passado e ao ofício da história, principalmente às histórias nacionais.

Para Halbwachs (1990), as lembranças de eventos sociais se dão por meio de uma intrínseca relação de conciliação entre as memórias individuais e a memória coletiva. Assim, no processo de construção social da memória impera a categoria de “memória coletiva” perante as memórias individuais. O fato de que as pessoas não vivem sós é um indicativo de que a

memória individual decorre de um processo de construção coletiva da memória dos fatos, pois “é por podermos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes, a qualquer momento, e quando quisermos, de lembrá-los” (Halbwachs, 1990, p. 49). Nesse processo de conciliação, o fato de haver uma diversidade de pessoas com suas próprias memórias, acarreta que haja “com efeito, muitas memórias coletivas” (Halbwachs, 1990, p. 85). Outros dois elementos da memória coletiva são continuidade e perenidade dentro do grupo social. Assim, o autor define memória coletiva enquanto “uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (Halbwachs, 1990, p. 81). João Pacheco de Oliveira (2016, p. 26) também propõe um entendimento que vai ao encontro de Halbwachs, quando afirma que a memória é tecida pelos próprios atores sociais em diferentes situações, trazendo para seus novos usos muitos sentidos infusos em usos anteriores.

Outros elementos relacionados à memória coletiva presentes nos dados de campo também são necessários assinalar. Um deles é a seletividade dos eventos a serem rememorados e diz respeito à relação entre esquecimento e silenciamento (Pollak, 1989). Enquanto o esquecimento se deve a processos de apagamento de eventos que não são desejosos de serem repassados para as gerações descendentes, o silêncio está relacionado a escolhas pelo momento certo de serem ditas. Para Michael Pollack,

O longo silêncio sobre o passado, **longe de conduzir ao esquecimento**, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, **ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas** (Pollak, 1989, p. 3, grifos meus).

Esses processos seletivos de lembrança e silenciamento também estão relacionados às referências que nossas memórias acessam. Entre essas referências, Pierre Nora (1993) aponta que os lugares, sejam monumentos, construções, paisagens, pessoas, entre outros, permitem a construção permanente da memória dos eventos históricos. Ao longo do texto, veremos como alguns lugares e pessoas, por exemplo, o Posto Indígena Uaçá e alguns de seus chefes, são rememorados com muita frequência para descrever as lembranças e experiências coletivas vividas. Destaco ainda que o registro histórico realizado nos TCCs dos acadêmicos indígenas do Oiapoque não é uma ação fragmentada no tempo. É resultado de continuidade dos eventos históricos e depositário das lideranças antigas e intelectuais indígenas que também viveram e refletiram os processos históricos. Ademais, o registro dessas memórias por meio da escrita passa a ser mais um dos suportes da memória coletiva, permitindo não somente que os

conhecimentos passados sigam vivos no presente e sejam repassados para as gerações futuras, mas também sejam meios de reflexão do próprio povo (Bensa, 2017).

Pensando a partir da proposição de que a memória coletiva é um processo cujas lembranças vão se perpetuando conforme os interesses de cada grupo, pode-se trazer a preocupação de Pierre Bourdieu quanto à ilusão biográfica e à coerência cronológica, relacionadas aos processos de registro e escrita. Para Bourdieu, “tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência” (Bourdieu, 2006. p. 185). Parece-me, nesse sentido, que na reflexão social a partir de biografias e histórias de vida, deve-se estar atento às sobreposições dos eventos sociais e suas contingências históricas, ainda que o investigador e o biografado tenham a tendência de buscar o “postulado do sentido da existência narrada” (Bourdieu, 2006, p. 184).

A afirmação de Bourdieu insere outro elemento presente no material empírico, a narrativa, que tomo como categoria de análise. Atento ao que propôs Bourdieu sobre a ilusão biográfica, busquei não abordar as histórias presentes nos TCCs e as conversas que tive com meus interlocutores enquanto histórias de vida ou biografias, justamente por analisar que os eventos narrados e as experiências vividas se sobrepunham e tampouco seguiam uma cronologia uniforme.

Trato essas histórias enquanto narrativas, pois conforme assevera Maria Rossi Idárraga as narrativas são “parte de processos que vão além das construções individuais de si mesmo, mas que necessariamente dialogam com outras vozes e outros níveis de abrangência” (Rossi Idárraga, 2016, p. 21). Esse entendimento dialoga diretamente com a noção subjacente à categoria de memória coletiva exposta anteriormente. Assim, se as narrativas vão além das experiências individuais, intercambiando com outras experiências, é possível compreender que as narrativas são “localizadas” histórica e socialmente (Hall, 2006), evidenciando a necessidade de que o etnógrafo observe as situações históricas que envolvem seu trabalho. Nesse sentido, vale destacar outro ponto assinalado por María Rossi Idárraga no que se refere à relação entre narrativa e história:

Quem narra já é receptor de narrativas nas quais tem sido localizado social e politicamente; em consequência, as separações e polaridades entre o eu, a narrativa e a experiência se tornam insustentáveis. Quem narra se inscreve em uma história oral porque já foi inscrito e submetido a inscrições poderosas. Em consequência, **nossas conversas não têm nada de acidental, estão carregadas de história** (Idárraga, 2016, p. 21, grifos meus).

O elemento que conecta essa relação entre narrativa e história é a experiência, ou melhor, a possibilidade de que se troquem experiências. Conforme afirma Walter Benjamin, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1987, p. 198), por isso as histórias inscritas nas narrativas são perenes. Benjamin aponta isso ao comparar a narrativa à informação:

A informação só tem valor no momento que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (Benjamin, 1987, p. 204).

Vejo, dessa forma, que os referenciais teóricos e analíticos que tomei como base para a construção da tese dialogam e se complementam, permitindo que o material empírico e as análises propostas fossem apresentados de forma honesta para meus interlocutores, bem como para os leitores.

Para concretizar textualmente esse intento, me deparei com um grande desafio relacionado à escrita da tese, que foi o de como enfatizar cada uma das distintas narrativas dando a elas seus respectivos destaques dentro das situações históricas e etnográficas específicas. A leitora e o leitor verão que nos capítulos que seguem há longos excertos, que são as vozes de meus interlocutores, extraídas dos TCCs e das conversas. Após concluir o primeiro capítulo e lê-lo, sentia que, textualmente, algo não estava nítido. Ao ler aquelas linhas, eu mesmo tinha dificuldades de diferenciar textualmente, por exemplo, quando meus interlocutores estavam falando no tempo presente, fruto de nossas conversas, ou quando eram as falas vindas dos TCCs. Tudo isso ainda se confundia com as citações bibliográficas e falas de outros interlocutores indígenas.

Insatisfeito com a forma como o texto estava se caracterizando, passei a buscar referências que eu pudesse tomar como inspiração. Alguns caminhos vieram da leitura da coletânea “A escrita da cultura poética e política da etnografia”, organizada por James Clifford e George Marcus (2016). No entanto, as principais referências foram alguns trabalhos de Richard Price. Nos livros “First-Time: The Historical Vision of an Afro-American People” (Price, 1983) e “Alabi’s World” (Price, 1990), Price lança mão de experimentos narrativos para evocar e diferenciar as distintas vozes presentes nos textos. Conforme o autor comentou em outro espaço, seu intento foi apresentar narrativas alternativas para múltiplas vozes históricas, a fim de criar outras possibilidades para a história e a memória (Price, 2004). Em “Alabi’s World”, o autor usa estilos tipográficos distintos para cada conjunto de fontes etnográficas, com

o propósito de preservar seus tons e também como uma aposta “de que a compreensão histórica possa surgir melhor ouvindo-se atentamente suas ‘interações’” (Price, 2004, p. 300).

A leitura de Price suscitou uma possibilidade de compor um experimento textual semelhante ao de “Alabi’s World”. Assim, buscando dar destaque às vozes etnográficas dos dados empíricos, decidi usar recursos de formatação textuais distintos para cada um deles. São quatro os padrões existentes para quatro conjuntos de vozes que, além de estarem descritas aqui, estão formatadas tal qual no texto. A título de exemplificação:

a) as vozes oriundas dos TCCs estão formatadas em letra *Arial Narrow*, tamanho 11, com recuo à esquerda de 4 cm, justificadas e espaçamento simples.

b) as vozes de meus interlocutores, oriundas das conversas, estão formatadas em fonte *Times New Roman*, tamanho 11, com recuo à esquerda de 4 cm, alinhadas à esquerda, espaçamento simples e em itálico, para enfatizar o aspecto oral.

c) as referências a documentos históricos e bibliografia estão formatadas em letra *Times New Roman*, tamanho 11, com recuo à esquerda de 4 cm, justificadas e espaçamento simples.

Por fim, há minha voz dentro da formatação padrão. Os grifos em negrito, em sua maioria, foram feitos por mim, a fim de dar destaque aos excertos correspondentes. Este é um experimento que foge às normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para textos acadêmicos. Porém, levando em conta a afirmação de que o texto etnográfico não é “um” objeto e tampouco “o” objeto, mas um meio que possibilita a transcendência do tempo e lugar (Tyler, 2016, p. 192), penso que a transgressão às normas gráficas acadêmicas também pode contribuir para a escrita de histórias outras.

Um último comentário deve ser feito em relação à grafia aos etnônimos e palavras indígenas. O longo histórico de contato colonial das populações indígenas que viviam na região do Oiapoque possibilitou que fossem feitos vários registros acerca de sua presença, o que gerou também uma diversidade de etnônimos. No que se refere ao povo Karipuna há um recorrente equívoco em associar o povo que hoje vive ao longo do rio Curipi ao etnônimo encontrado nos relatos coloniais, tais como Caripus, Caripounes, Garipons, Cachipoux, Calipourns. Sucintamente, o termo “Karipuna”, segundo Antonella Tassinari (2003), em determinados momentos da história da região teve uma designação de alteridade e foi até mesmo sinônimo da Língua Geral do Brasil. Por outra parte, o termo também foi associado a “brasileiros”, principalmente pelos registros de Curt Nimuendaju em sua passagem pela região. Dessa forma, a autora aponta que a associação do etnônimo Karipuna com a ideia de alteridade, falantes da língua geral do Brasil, “não pode deixar de ser considerada para a compreensão da identidade dos atuais Karipuna do Curipi” (Tassinari, 2003, p. 145), cuja história na região se dá a partir

da chegada de famílias, no final do século XIX, oriundas do Pará e que mantiveram relação com populações autóctones.

O termo Galibi é uma corruptela da palavra “Caribe”, que designa o tronco linguístico *Karib*, e também, historicamente, um conjunto de povos que viviam na região das Guianas. No entanto, apesar de compartilharem o etnônimo “Galibi”, os dois povos do Oiapoque – Galibi Marworno e Galibi Kali’na Tilewuyu – não possuem parentesco entre si. O povo Galibi Marworno tem origem nas relações étnicas e estratégias de sobrevivência de povos que foram sendo exterminados durante o processo colonial. Dentre os povos lembrados como ascendentes dos Galibi Marworno, estão os Aruã, Maraon, Palikur e povos Caribe, além de não indígenas (Vidal, 2000; 2001). Até meados do século XX, os Galibi Marworno se autodenominavam *mun Uaçá* – gente do Uaçá na língua kheoul, da qual são falantes atualmente. A designação Galibi passou a ser imposta pelo SPI a partir de sua atuação na região. Com a migração das famílias Galibi Kali’na para o rio Oiapoque em 1950, o órgão indigenista passou a denominar os *mun Uaçá* por Galibi do Uaçá, para diferenciá-los dos Galibi do Oiapoque. Foi apenas na década de 1970 que o termo “Marworno” foi incorporado ao etnônimo atual. Esse termo também foi imposto por agências externas, no caso o CIMI, conforme apontou a pesquisadora indígena Galibi Marworno Erika Wane Nunes (2018). O termo Marworno é uma referência a Maraon/Maruane, uma das etnias ascendentes da atual população, e foi acrescentada com o intuito de fortalecer a identidade e demarcar a diferença com as famílias Galibi Kali’na (Vidal, 2000).

Galibi Kali’na, da mesma forma, é uma designação externa incorporada pelo povo. Como dito acima, Galibi é a corruptela de Caribe, e por serem falantes de uma língua do tronco *Karib*, os Kali’na têm essa designação. O próprio termo “Kali’na”, conforme a pesquisadora Galibi Kali’na Renata Lod (2018), é uma designação genérica para indígena ou para a alteridade “os outros”. É necessário ressaltar que nesses “outros” não estão incluídos os não indígenas “brancos-europeus”, que são designados pelo termo *panalagli*, “espírito do mar”. Renata destaca que o etnônimo de autodesignação é *Tilewuyu*, que significa “nós”. Como mencionei acima, ao chegarem no Brasil vindos da Guiana Francesa, as famílias Tilewuyu passaram a ser denominadas como Galibi do Oiapoque pelo SPI, nas últimas décadas impuseram a troca do “Oiapoque” pelo Kali’na. E recentemente têm trazido o uso do termo “Tilewuyu”, não cotidianamente, mas em documentos e trabalhos acadêmicos.

A denominação do povo Palikur também tem imposições externas e marcas do processo colonial. Conforme meus interlocutores e vários trabalhos de acadêmicos indígenas, “Palikur” é um termo da língua *parikwaki* genérico para designar alteridade, “outros” ou “índio/indígena”.

Conforme as pesquisadoras Palikur Irabete e Zélia Martins (2020), sua autodesignação é “Arukwayene”, que significa “gente do rio Urucauá”, que se dá pela junção dos termos “yene” (gente) e “Arukwa” (Urucauá). Cotidianamente o uso apenas do “Palikur” ainda prevalece, mas é possível observar um lento movimento pela incorporação do termo “Arukwayene”. Isso, me parece, é resultado dos processos recentes de apropriação da educação escolar indígena e do ingresso na universidade, que têm motivado os Palikur a impor sua nova autodenominação “Palikur Arukwayene”.

Feitos os comentários acerca dos etnônimos, gostaria de pontuar que a partir das conversas com minhas interlocutoras Galibi Kali’na optei por incorporar o etnônimo Tilewuyu como forma de legitimar seus processos de afirmação identitária no contexto local. Quanto ao povo Palikur, apesar de haver uma crescente incorporação do etnônimo “Arukwayene”, ainda não há uma unidade quanto ao seu uso. Dessa forma, a fim de não gerar desconfortos, optei por seguir usando apenas o etnônimo “Palikur”. Quanto às palavras e termos nas línguas indígenas *parikwaki*, *kheoul karipuna* e *kheoul galibi marwono*, presentes na tese, estarão destacados em itálico.

Apresentação e organização dos capítulos

A tese está organizada na tentativa de compreender como se dá a inserção e a presença de discentes indígenas no *Campus* Binacional do Oiapoque da Unifap e os desdobramentos que ocorrem a partir da produção do seu conhecimento acadêmico. É um exercício no sentido de construir uma narrativa que conecta eventos históricos contados nos trabalhos feitos pelas pesquisadoras e pesquisadores indígenas com suas experiências de vida, mostrando como esses eventos do passado repercutem nas lutas, mobilizações e estratégias indígenas para garantir direitos fundamentais, além de possibilitar que eles tomem o protagonismo de suas próprias histórias. Além da Introdução e das Considerações Finais, cada capítulo é antecedido por uma imagem das paredes do *Campus* Binacional do Oiapoque pintadas com grafismos dos discentes de cada povo indígena.

No primeiro capítulo, trago uma breve contextualização dos principais processos históricos da região do Oiapoque e que estão relacionados aos povos indígenas locais. O eixo axial, contudo, se concentra nas mobilizações dos indígenas – não somente do Oiapoque, mas de todo o estado do Amapá – pela criação de um curso para formação de professores indígenas de nível superior, pela Unifap. Também são abordadas as reivindicações dos indígenas do Oiapoque para que o curso fosse implementado no município de Oiapoque e conseqüentemente

as lutas pela criação do *Campus* Binacional do Oiapoque. Todos esses processos ocorreram no final dos anos de 1990 e princípio dos anos 2000 e se inserem em um conjunto de mobilizações realizadas pelo movimento indígena a nível nacional pelo direito ao acesso ao ensino superior. Essas mobilizações culminaram com a criação de diversos cursos de Licenciaturas Indígenas em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. O ponto alto dessas lutas por políticas públicas educacionais que atendessem às demandas indígenas é a criação, em 2005, do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), cujo objetivo é promover a educação superior para os povos indígenas no Brasil.

O segundo capítulo traz relatos de egressos que estiveram nos primeiros anos do curso, com seus desafios e lacunas. Ademais aborda algumas vivências dos meus interlocutores, as dificuldades e, principalmente, o preconceito e o racismo vividos não somente dentro da universidade, mas também na cidade de Oiapoque. Encerro o capítulo com um panorama atual de como o curso está estruturado e introduzo os dados quantitativos referentes à pesquisa etnográfica nos Trabalhos de Conclusão de Curso.

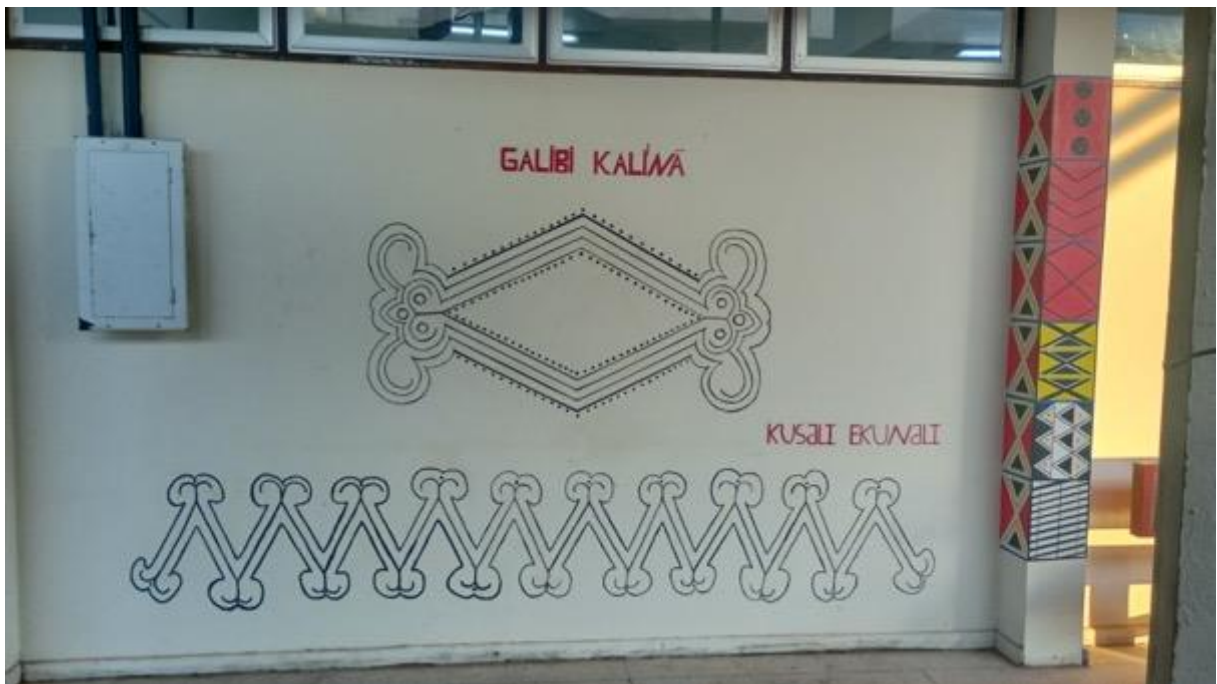
O terceiro e quarto capítulos estão baseados nas análises dos TCCs enquanto fontes de conhecimento indígena, não somente sobre sua história, mas também sobre o processo histórico do qual fizeram e fazem parte enquanto sujeitos históricos e não apenas como sujeitos passivos do contato colonial. O terceiro capítulo inicia com relatos de como os TCCs foram produzidos, enquanto parte de um processo de reflexividade da sua produção acadêmica. Esses momentos de reflexividade foram surgindo ao longo das conversas que tive com as egressas e egressos e me pareceram importantes, pois muitos não o relataram nos próprios trabalhos. Na sequência do capítulo, construí, arbitrariamente, uma linha narrativa dos processos históricos relatados nos trabalhos, partindo das pesquisas arqueológicas, das relações interétnicas e do contato colonial. Já no quarto capítulo trago as histórias que abordam as relações com o Estado brasileiro no século XX. Para conduzir a narrativa, elegi como fio condutor dessas relações os processos de escolarização vivenciados pelos quatro povos indígenas da região desde os tempos do período tutelar do SPI, passando pela Funai, as missões evangelizadoras, como o Cimi e os missionários do SIL, até as conquistas por uma educação própria e diferenciada, culminando no acesso ao ensino superior.

O quinto e último capítulo tem como escopo as trajetórias de meus interlocutores após terem concluído a graduação em Licenciatura Intercultural Indígena. Durante a análise das conversas que tive com as egressas e egressos pude constatar uma diversidade de caminhos tomados por eles. Para buscar contemplar essa heterogeneidade e com fins de organização textual, os agrupei, novamente de forma arbitrária, em quatro abrangentes trajetórias. Essas

trajetórias não são únicas e separadas. Pelo contrário, muitas das egressas e dos egressos seguiram por mais de um desses caminhos e transitam concomitantemente entre eles. Como será abordado na sequência, as licenciaturas indígenas foram criadas com o objetivo de serem “portas de entrada” para estudantes indígenas nas universidades, formando e qualificando professores indígenas atuantes na educação escolar indígena em seus territórios. Assim, a primeira grande trajetória apresentada diz respeito à atuação no magistério indígena, abrangendo aquelas egressas e aqueles egressos que já eram professores e ingressaram em busca de qualificação e aqueles que passaram a atuar enquanto tal após concluírem o curso. A segunda delas aborda aqueles egressos que em algum momento, seja logo após a conclusão da graduação, seja após um longo período de atuação como professor, buscaram se qualificar em cursos de pós-graduação. Como pós-graduação abarco os cursos de especialização em áreas específicas ou Educação e os cursos de mestrado e doutorado. No que se refere especialmente aos mestrados e doutorados, há relatos que abordam as mobilizações, motivações e desafios de ingressar na pós-graduação. A terceira trajetória versa sobre egressas e egressos que, mesmo tendo concluído a Licenciatura Indígena, retornaram à universidade ou a outros espaços de formação – cursos técnicos – para outros cursos de graduação. Os motivos para tal transitam entre a falta de oportunidade para atuarem como professores indígenas em suas comunidades, a compreensão de que não queriam ser professores e também a oportunidade de ingressarem em outros cursos com a implementação de políticas de ações afirmativas na Unifap. A quarta e última trajetória diz respeito àquelas e àqueles que, por opção ou pelos imponderáveis da vida, seguiram por caminhos outros que não o magistério, ou então que os conciliam. Nesse espaço trago a trajetória de três egressas que têm uma atuação política ativa, seja no movimento indígena, seja na política institucional.

Encerro a tese apontando nas considerações finais algumas reflexões que surgiram a partir da análise dos dados e durante a redação do texto. Essas reflexões têm o intuito de contribuir com a compreensão dos processos históricos que envolvem os povos indígenas do Oiapoque, mas sobretudo de criar um diálogo com os próprios indígenas – discentes, egressos, professores, lideranças – para fortalecer a sua presença dentro de espaços já ocupados na universidade, bem como fomentar a luta para ocupar outros, como os cursos de graduação em outras áreas que não a educação, os cursos de pós-graduação e, no limite, os espaços de docência universitária.

Figura 2: Parede do *Campus Binacional* pintada com grafismos dos discentes Galibi Kali'na Tilewuhu.



Autor: Vinícius Cosmos Benvegnú (2023).

CAPÍTULO 1 – Ocupando novos territórios: o ingresso de indígenas na Universidade Federal do Amapá

No capítulo que abre a tese trago primeiramente um breve histórico da presença indígena na região do Oiapoque. Os eventos aqui relatados levam aos primeiros anos do contato dos povos indígenas com expedições europeias ainda no século XV, até chegar ao início do século XXI, com a conquista dos indígenas do Oiapoque e Amapá ao direito de acesso ao ensino superior. Essa entre outras tantas conquistas são desdobramentos das lutas e mobilizações travadas por lideranças antigas ainda nos anos de 1970. Essas lideranças, sejam elas políticas, espirituais ou guardiãs de conhecimentos, dentro de suas possibilidades e ao seu tempo, além das conquistas também deixaram inscritas na memória de seus descendentes as histórias dos processos que vivenciaram. Como forma de lembrar essas lideranças e seus ensinamentos, encerro a primeira parte do capítulo com um breviário de duas dessas lideranças que contribuíram – e contribuem, mesmo após sua passagem – para a construção de uma nova, e outra, história indígena do Oiapoque. Após discorrer sucintamente sobre essa longa história indígena no Oiapoque adentro no contexto da história indígena na universidade, como foram conquistados e implementados o CLII e o *Campus* Binacional do Oiapoque e a presença indígena nesses espaços.

1.1 Oiapoque, povos indígenas e processos históricos

Povos Indígenas do Oiapoque é uma expressão que abrange uma diversidade de povos indígenas que vivem, convivem e compartilham territórios nos rios Oiapoque, Uaçá, Urucauá e Curipi, na fronteira franco-brasileira. Atualmente são quatro os povos que vivem nesse território e se autodenominam como Karipuna, Palikur, Galibi Marworno e Galibi Kali'na Teliwuyu. Em que pese as especificidades socioculturais e linguísticas de cada um desses povos, há um conjunto de relações – alianças, de parentesco, econômicas, políticas – que conferem uma coesão entre eles na reivindicação de seus direitos. Ademais das relações entre os diferentes grupos, os indígenas do Oiapoque possuem fortes relações com a população não indígena da região, desde casamentos até alianças políticas em nível institucional. Essas relações com os não indígenas fazem parte de um processo histórico de longa data, que remonta ao século XVI, com a chegada das expedições coloniais europeias na região.

As crônicas coloniais afirmam que o navegador espanhol Vicente Yáñez Pinzón foi, no século XVI, o primeiro europeu a chegar na foz do rio Oiapoque. Em “O Oiapoque e o Amazonas”, obra de Joaquim Caetano da Silva, o autor assim descreve:

Vicente Pinzón ia do sul para o norte. Encontrava-se em 4 de abril de 1500 a algumas léguas ao sul da baía do Oiapoque, provavelmente no cabo Caciporé; e segundo o costume da época tão habilmente utilizado por Varnhagen em uma nota no Diário de Pero Lopes, deu a essa parte do continente o nome do santo do dia – Santo Ambrósio.

No dia seguinte, 5 de abril, atingia o cabo do Oiapoque. Era o dia de São Vicente Ferrer, então venerado na Espanha com o simples vocábulo São Vicente, como o prova o calendário de Enciso. Que nome deveria ser dado a esse cabo? Não seria o de cabo de São Vicente, consignado no ato real de 5 de setembro de 1501?

Quando se descobriu o rio Oiapoque, que nome mais conveniente se poderia lhe dar que o do célebre descobridor do cabo do Oiapoque? (Silva, [1861] 2017, p. 678)

Nos séculos que se seguiram, portugueses e espanhóis referenciaram em seus documentos e cartas o rio como sendo Vicente Pinçón ou Vicente Pinzón, enquanto que franceses o designavam pela sua alcunha indígena, Yapoc¹¹.

Desde então, a região foi palco de disputas territoriais, principalmente entre britânicos, flamencos, franceses e portugueses. As rivalidades geraram várias colônias de povoamento e conseqüentemente um intenso relacionamento com os povos indígenas que viviam na região. Essas relações tornaram-se objeto de narrativas dos europeus que por aqui passavam, governadores, clérigos, viajantes naturalistas, arquivistas colecionadores; enfim, uma vasta gama de olhares descreveu os indígenas que aqui habitavam.

Desde o século XVII os franceses, que se estabeleceram definitivamente na “Île de Cayenne” em 1664, já falavam dos “sauvages” – selvagens – que vivam na região. Jean Mocquet (1617), colecionista e arquivista do rei francês Luís XIII, relatou seu encontro e convívio entre os “sauvages Galibis e Caripus”¹² da região que compreende a foz do rio Oiapoque e a ilha de Caiena, durante sua viagem a estas terras no ano de 1604. O padre Antoine Biet (1664) também relatou os conflitos entre franceses e os “sauvages Galibis” e as empresas

¹¹ A palavra nas crônicas coloniais teve várias versões ortográficas: *Japoc*, *Yapoc*, *Oyapoc*, *Ouyapoc*, *Wiapoco*, *Waiapoco*. No conhecimento popular é dito que seu significado é “rio comprido”, entretanto, Joaquim Caetano da Silva (2017, p. 552-555) faz uma longa revisão da etimologia da palavra. De acordo com o autor, “o segundo elemento de ‘Yapoc’, primitivamente ‘Yapóco’ [poco], é um adjetivo oiampi significando longo, comprido. Os mesmos intérpretes oiampis chamaram de Waya-waya (Wia-wia), quer dizer, ponta-ponta, um rio cuja desembocadura é abundante em pontas, Mas, se Waya significa ponta, segue-se que Wayapóco, a ponta comprida, deveria ser exatamente o cabo Orange, que é, com efeito, a ponta mais saliente de toda a costa da Guiana”.

¹² “Caripous” não necessariamente remete aos indígenas Karipunas que atualmente habitam o território do rio Curipi. Conforme Tassinari (2003), é necessário fazer uma distinção entre o etnônimo “Caripous”/Karipuna e a trajetória sócio-histórica do atual povo Karipuna.

de contato com os “sauvages Palicours” do rio Oiapoque. O governador geral da França Equinocial, Le Febvre de La Barre (1666), vai além, enumerando a diversidade de povos existentes no território e suas relações de aliança e conflito, “Os indígenas que habitam essas costas são divididos em muitas nações, a saber, os Aracaré ocidentais, os Palikur, os Yaos, os Sapaiois, os Galibi, os Aracaré ocidentais, os Maruã, os Paragote e os Arroagues”¹³ (La Barre, 1666, p. 34). Junto aos relatos franceses acerca dos indígenas da região do Oiapoque, há ainda a literatura flamenca e portuguesa, que com o avançar dos séculos tornam-se mais abundantes. A leitura desse material histórico e dos relatos orais nos mostram que o processo de colonização da região que compreende o planalto das Guianas, ao qual o Oiapoque pertence, é um processo que difere da colonização portuguesa do restante do território brasileiro, bem como da colonização espanhola nos demais territórios da América do Sul. Dessa forma, indiretamente, este trabalho pode contribuir para aprofundar a especificidade do processo de colonização da região na historiografia brasileira.

A partir dos séculos XIX e XX, a literatura mostra um gradual encerramento da empresa colonial em praticamente¹⁴ todo o território sul-americano, para consolidação dos Estados-Nações americanos. No intercurso desse processo, as relações entre as neófitas nações e os povos indígenas mantiveram práticas e dinâmicas muito semelhantes às das administrações coloniais. A região do Oiapoque, até meados do século XIX, foi vista como um entreposto comercial de produtos florestais de flora e fauna, e garimpagem de ouro. Saques, conflitos bélicos e interesses nacionais fizeram parte da sua história. Ainda assim, a posse desse território não passou despercebida e alheia aos interesses dos Estados europeus – França, Holanda e Inglaterra – e do Estado brasileiro. Durante mais de dois séculos – entre os séculos XVIII e XIX –, a região foi palco de disputas entre as coroas francesa e portuguesa. Esse litígio culminou no Contestado Franco-brasileiro, no qual a França reivindicava um território que chegou a abranger uma extensa área entre os estados do Amapá e Roraima (Rio Branco, 2008).

¹³ “Les indiens qui habitent ces costes, font divifez en plufieurs nations, fçauoir les Aricaret Orientaux, les Palicours, les Yaos, les Sapayes, les Galibis, les Aricaret Occidentaux, les Marones, les Paragottes & les Arroagues”. Optei por manter a originalidade das citações dos documentos coloniais franceses, ainda que apresentem problemas tipográficos inerentes à época.

¹⁴ Guiana Inglesa, atual Guiana, Suriname e Guiana Francesa são exceções a esse processo. Os dois primeiros países permaneceram colônias de Inglaterra e Holanda, respectivamente, até a década de 1970. Já a Guiana Francesa nunca deixou de ser território francês, antigamente colônia e atualmente Departamento Ultramarino.

1.1.1 Século XX, consolidação do Oiapoque brasileiro e as políticas indigenistas do SPI

Após arrastado processo, a região entra no século XX com as fronteiras entre França e Brasil definidas, com o feito do Barão do Rio Branco (Rio Branco, 2008) naquele que ficou conhecido como “O Laudo Suíço”, por meio do qual uma Corte Internacional, presidida pela Suíça, deferiu a favor do governo brasileiro que a fronteira entre os dois países fosse o rio Oiapoque. A vitória brasileira se deveu à estratégia usada por Rio Branco na sustentação de sua defesa. Conforme Stéphane Granger (2012, p. 30), “foi de fato uma concepção mais humana, mais política também, aquela do brasileiro Rio Branco, que prevaleceu sobre a mais científica e clássica, de Vidal de La Blache”. Como o autor menciona, a defesa francesa foi feita pelo reconhecido geógrafo Paul Vidal de la Blache, que sustentou a pertença francesa do território com critérios científicos geográficos e toponímicos. Rio Branco, ao contrário, lançou mão do argumento social, reunindo nove volumes de memórias e mais de 150 mapas que buscavam mostrar que os habitantes da região eram brasileiros (Granger, 2012, p. 29).

A polêmica entre o Barão do Rio Branco e Vidal de La Blache, além da disputa territorial, demarca também uma crítica à escola possibilista de La Blache, que tomava o ser humano enquanto dotado de racionalidade e portanto, teria condições de mudar o meio natural. Ou seja, fatos sociais não estariam sujeitos às determinações do espaço natural e o progresso das sociedades humanas derivariam das respostas que estas criam em relação ao meio natural que se encontram. Ademais, é importante localizar Vidal de La Blache enquanto um agente que servia aos interesses do expansionismo colonial francês do século XIX. Nesse sentido, a interpretação de Granger, ainda que reconheça a vitória do Barão do Rio Branco, não deixa de exaltar uma concepção positivista em que os argumentos científicos e clássicos de La Blache acabaram preteridos por argumentos sociais e políticos de Rio Branco. Isso não apenas reifica uma dicotomia entre ciência e política, mas também reforça um colonialismo epistêmico em que o fazer francês é científico enquanto que o brasileiro é social/político.

A vitória brasileira, especialmente sob o argumento social, irá refletir diretamente nos indígenas da região, alguns anos após o veredito final, pela política de tutela executada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Após a assinatura do Laudo Suíço, com as fronteiras definidas, o governo brasileiro promoveu o povoamento do Oiapoque a fim de consolidar a nova fronteira. Essas ações foram principalmente de cunho militar. Em 1907 foi transferida, da região do rio Araguari para o Oiapoque, a Colônia Militar D. Pedro II. Preocupados com a efetiva ocupação da fronteira, políticos paraenses conseguiram, via Senado Federal, instituir em 1919 uma Comissão Colonizadora do Oiapoque, que resultou, em 1922, na inauguração da

Colônia Agrícola de Cleveland, que teve como primeiros colonos retirantes fugidos da grande seca de 1920 no Ceará. A criação da Colônia Agrícola foi a resolução encontrada pelas autoridades paraenses para remediar dois problemas que se lhes apresentavam, conforme aponta Zaghetto (2019, p. 134, grifos meus):

Essa multidão esqualida e andrajosa era tudo que a refinada Belém não queria. Alarmado, o inspetor da Alfândega e presidente da Comissão de Flagelados, Domingos Carneiro, telegrafou em 22 de janeiro de 1920 ao ministro da Justiça, Alfredo Pinto. Sugeriu que se fizesse uma colônia no Amapá para receber as “levas de nordestinos” que diariamente chegavam ao Pará. Numa reunião entre Pinto e o ministro da Agricultura, Idelfonso Simões Lopes, decidiu-se criar um núcleo do Oiapoque e de imediato enviar um funcionário para a localidade.

Era uma solução para vários problemas. Além de “limpar” Belém dos indesejáveis, garantiria brasileiros com fama de trabalhadores para a região. Por fim, resolveria o problema da fronteira abandonada e exposta à ação de aventureiros que lhe roubavam impunemente as riquezas.

Por fim, destaco a preocupação expressa pelo Marechal Rondon quando de sua passagem pela região, em 1927. Rondon afirmou que “convém insistir fixar trabalhadores nesta fronteira, evitar se percam tantos esforços e dinheiro despendidos. Sem tenaz persistência não se alcançará a vitória” (Sarney; Costa, 1999, p. 230). Ainda que falasse em fixar trabalhadores na fronteira, Rondon também procurou conhecer os povos indígenas que viviam ao longo do rio Oiapoque (Rondon, 2019). Desse modo, no que concerne à população indígena que vivia no Oiapoque, o Estado brasileiro começa a atuar na região por meio do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), justamente após a passagem de Cândido Rondon.

Expedito Arnaud (1969) distingue em dois períodos a atuação do SPI na região. O primeiro período vai de 1930, ano das primeiras atividades do órgão, até 1941, quando da fundação dos Postos Indígenas (PI). Nesse primeiro momento, conforme Arnaud, o SPI teve sua atuação limitada e em parceria com o governo do Pará, que criou a “Inspetoria Especial de Fronteiras [e] enviou, em 1936, um emissário ao Uaçá – major Luiz Thomaz Reis – para verificar a possibilidade de reunir os índios em uma única povoação e aproveitamento deles como guardas de fronteira” (Arnaud, 1969, p. 10). É também nesse período que há a instalação das primeiras escolas na região dos rios Uaçá e Curipi a fim de “educar” os indígenas que viviam nas margens desses rios.

Figura 3: Imagem do SPI datado de 1945 mostrando a localização dos Postos Indígenas no Oiapoque.



Fonte: Freire (2011, p. 152), adaptações minhas.

Com a instalação definitiva dos dois Postos Indígenas (PI), na década de 1940, o SPI se consolida na região. O Posto Indígena de Fronteira e Vigilância Luiz Horta, no alto rio Oiapoque – onde atualmente está a localidade de Vila Brasil, no Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, pertencente ao município de Oiapoque – e o Posto Indígena Uaçá – na região do baixo Oiapoque, na confluência dos rios Curipi e Uaçá, local conhecido até hoje como Encruzo e que se encontra dentro do território indígena (Almeida; Oliveira; Oliveira, 2019). É a partir da instalação PIN Uaçá que se inicia o segundo período apresentado por Expedito Arnaud, entre 1942 e 1967, ano de extinção do órgão, e caracteriza-se pela atuação direta do SPI entre os indígenas da região.

O PIN Uaçá era descrito, na burocracia interna do SPI, enquanto um Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação (PIN), e foi criado com a missão de promover a proteção, tutela e nacionalização dos indígenas. Dentre seus principais objetivos estavam:

[...] desenvolvimento da lavoura e da pesca mediante introdução de novos cultivos e técnicas; estabelecimento de pecuária e indústrias, estas sobretudo com a finalidade de tornar o Posto autossuficiente; fundação de um entreposto comercial para transacionar com os índios; e prestação de assistência sanitária e escolar (Arnaud, 1969, p. 13).

A efetiva realização dos objetivos previstos pelo SPI acarretou transformações na organização política local, instaurando hierarquias de poder externas, como a figura dos chefes de posto, capitães e caciques. Houve também o logro do objetivo de concentração da população em grandes aldeias nos três principais rios. Todos esses processos, com as marcas da autoridade e violência, permaneceram na memória de muitos indígenas que viveram esse período.

Esses relatos estão presentes na história oral das famílias e comunidades. Algumas delas vêm sendo registradas e estão nos Trabalhos de Conclusão de Curso lidos e analisados nesta pesquisa. Outras foram registradas por pesquisadores não indígenas. Um recente trabalho que aborda os relatos dessa época é a dissertação de Ramiro Batista (2019), que traz as memórias do sábio Palikur Wetmin, que narra suas experiências em distintos momentos desse processo.

Figura 4: Vista aérea do Encruzo, onde o Rio Curipi (vertical) encontra o Rio Uaçá (horizontal) rumo ao Oceano Atlântico. A área centralizada na margem superior do Rio Uaçá é o local onde estavam os postos do SPI e Funai.



Fonte: Fotografia de Haroldo Palo Junior (2010).

1.1.2 A Funai e os dias atuais

A extinção do SPI na década de 1960 e sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) marcaram transformações administrativas significativas nos territórios dos indígenas do Oiapoque, mas o regime tutelar seguiu seu curso. A Funai instalou postos de

atuação dentro das principais aldeias da região: Posto da Aldeia Kumarumã no rio Uaçá; Posto da Aldeia Kumenê no rio Urucauá; Posto da Aldeia Manga no rio Curipi, Postos Estrela e Tukay ao longo da BR-156, além de manter o Posto do Encruzo. Nesse período também passa a atuar na região o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Igreja Católica. Além de sua missão religiosa, o CIMI também contribuiu para o fortalecimento da organização interna das comunidades, formação de lideranças, alfabetização e educação escolar.

A atuação do CIMI fomentou, a partir dos anos 1970, que os povos indígenas do Oiapoque passassem a realizar grandes assembleias, que agregavam lideranças dos quatro povos, para discussão de seus direitos diferenciados e reivindicação da demarcação das terras indígenas, que culminam com a articulação do movimento indígena nacional. A atuação das grandes lideranças indígenas é marcada pela diplomacia, que buscava contornar os interesses estatais e dos poderes locais para também satisfazer suas próprias demandas. Domingos Santa Rosa, indígena Galibi Marworno, profundo conhecedor da história local e que infelizmente faleceu recentemente, fez, em suas memórias, o seguinte comentário sobre essa estratégia diplomática:

No Amapá, há uma particularidade para a qual quero chamar a atenção. Quando se trata dos povos indígenas negociarem com o Estado, com governo municipal, estadual ou federal, observo uma maneira diferente das outras regiões do Brasil.

[...]

Para isso, usaram uma estratégia que envolve diplomacia, impor respeito e diálogo, sem conflito. Eles conseguiam negociar com isso. Enquanto indígenas de outros estados tiram a roupa, se pintam e pegam em armas para reivindicar os seus direitos, no Amapá, as lideranças indígenas se apresentam de acordo com quem eles vão negociar: vestem a roupa, pegam papel, pegam caneta e sentam na mesa para discutir, debater, apresentar seus problemas. Sentando na mesa, com diplomacia, com respeito e com conhecimento (Santa Rosa, 2020, p. 50, 52).

Desse modo, durante os anos de 1970 e 1980, houve um forte diálogo com os governantes para a garantia dos seus direitos. Essa articulação resultou na demarcação da Terra Indígena (TI) Galibi em 1982 – primeira das três TIs demarcadas na região. Essa conquista também foi fruto de reflexão de Domingos Santa Rosa:

Às vezes eu me pergunto: em plena ditadura militar, como é que os antigos caciques conseguiram ampliar os limites da Terra Indígena? Como é que eles conseguiram a demarcação da Terra? Como é que eles conseguiram negociar a passagem da BR dentro da Terra Indígena? O governo queria demarcar uma área muito reduzida, e os principais ecossistemas e as principais terras produtivas e regiões de caça ficariam fora das Terras Indígenas. Mas com aquela sabedoria, inteligência e poder que os caciques tinham entre eles, conseguiram reverter essa situação e fazer um acordo que garantiu a

demarcação ampliada das terras. Se eles não tivessem tido essa ideia e resistido, as Terras Indígenas do Oiapoque até hoje estariam muito reduzidas e invadidas, tanto a Terra Indígena Uaçá, quanto as Terras Indígenas Galibi e Juminã (Santa Rosa, 2020, p. 34).

A redemocratização e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 marcam um novo período para os povos indígenas, não sem contradições e conflitos que perduraram e se acentuaram atualmente. Os últimos trinta anos foram de muitas conquistas para os indígenas do Oiapoque. Dentre elas, destaco a titulação de duas Terras Indígenas, o fortalecimento do movimento indígena, a participação na política institucional e conquistas na área da cultura e educação.

Os primeiros anos desse processo foram marcados pela titulação das Terras Indígenas – TI Uaçá e TI Juminã. O processo de demarcação da Terra Indígena Uaçá durou mais de quinze anos, tendo sido concluído no final do ano de 1990 e sua titulação ocorreu em 1992, juntamente com a TI Juminã. Meire Adriana da Silva, em sua tese sobre os processos de demarcação das TIs do Oiapoque, aponta que as TIs Uaçá e Juminã tiveram seus limites demarcados por equipes compostas pelos próprios indígenas (Silva, 2020). As três Terras Indígenas somam 518.454 hectares – TI Uaçá, 470.164 ha; TI Juminã, 41.601 ha e TI Galibi, 6.689 ha. Esses territórios possuem uma heterogeneidade de paisagens e ecossistemas, desde manguezais e campos alagados até florestas de terra firme. Seus rios e igarapés sofrem a influência cotidiana das marés oceânicas. Todas essas características são compreendidas como um território único na Amazônia.

Outro ponto a ser destacado é o fortalecimento da política indígena. A partir dos anos 1990 ocorre o surgimento de organizações e associações indígenas locais que buscam tomar para si o protagonismo da política indígena. A primeira delas é a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO), que ganhou grande repercussão e reconhecimento político na região, coordenando em 2009 o desenvolvimento do Plano de Vida dos Povos Indígenas do Oiapoque, que também contribuiu para a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas (PNGATI).

Atualmente os povos se organizam por meio do Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque (CCPIO), que conta com a participação de mais de cinquenta lideranças como membros. Além das associações “gerais”, que abrangem todos os povos, cada povo tem suas próprias associações, as associações por regiões¹⁵ e setoriais – jovens, professores,

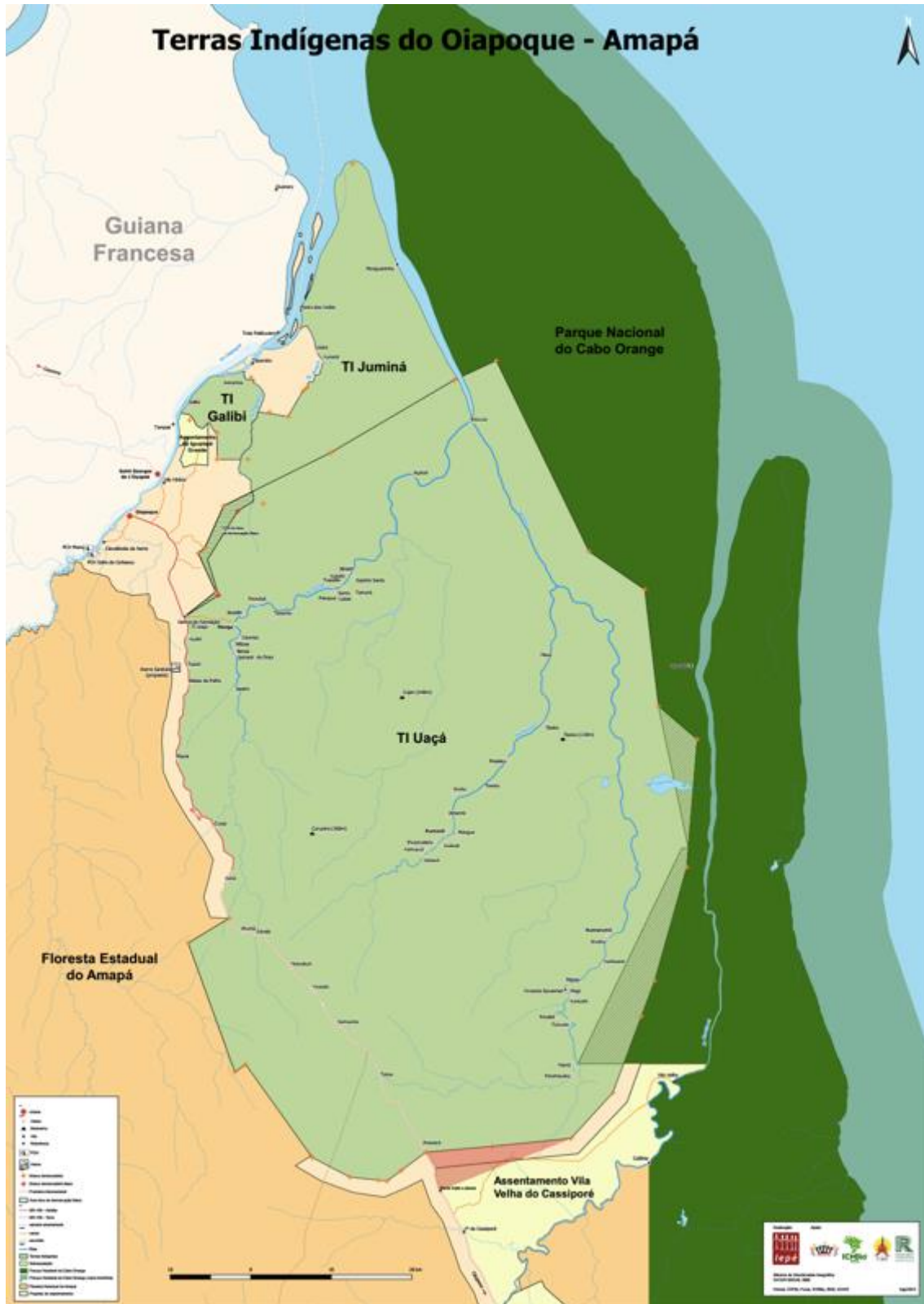
¹⁵ As regiões são uma das formas de organização territorial que os indígenas do Oiapoque desenvolveram para melhor acessar recursos, controlar e proteger seu território. São cinco regiões e abrangem as aldeias nelas

mulheres etc.¹⁶. Essas associações se articulam – de forma independente ou conjunta – em nível nacional com as principais organizações representativas dos povos indígenas: a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

existentes, que correspondem aos quatro principais rios – Oiapoque, Curipi, Urucaú e Uaçá –, além da região das aldeias que estão ao longo da BR156, que corta a TI Uaçá em aproximadamente 70 quilômetros.

¹⁶ Associação Indígena Karipuna (AIKA), Associação Indígena Palikur (AIPA), Associação Indígena do Povo Galibi-Marworno (AIPGM), Associação Indígena do Rio Oiapoque (AIRO), Organização Indígena Jovens do Oiapoque (OIJO) e Articulação do Povos e Organizações Indígenas do Amapá e Norte do Pará (APOIANP). Além delas, há ainda a Associação de Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM), a Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque (OPIMO) e a Organização Indígena dos Jovens do Oiapoque (OIJO).

Figura 5: Mapa das três Terras Indígenas do Oiapoque: TI Uaçá, TI Juminã e TI Galibi.



Fonte: IEPÉ (2019).

A Constituição Federal de 1988 também alterou a condição do Amapá, de Território Federal para Unidade Federativa, ou seja, o Amapá é um dos estados mais novos do Brasil. Até

esse período, os cargos executivos e legislativos do Território e dos municípios eram designados por delegação ou eleitos de forma indireta. O município de Oiapoque foi criado no ano de 1945 e até 1985 todos os prefeitos foram nomeados pelo então governador do Território (Zaghetto, 2019, p. 345). Com a transformação político-administrativa, os cargos executivos e legislativos do estado e dos municípios passaram a ser preenchidos por meio de eleições diretas.

No que se refere aos indígenas do Oiapoque, eles sempre tiveram participação ativa na vida político-partidária do município. Além da habilidade política, um dos motivos é o percentual de indígenas da população total do município. Não é demais afirmar que o Oiapoque é um município indígena. Segundo dados do último censo do IBGE (2023) o Oiapoque tem uma população de 8.088 indígenas, isso significa praticamente 30% da população total do município e 70% da população indígena do estado do Amapá¹⁷. Assim, não é incomum escutar, durante o período eleitoral, que os eleitores indígenas definem a eleição de um ou outro candidato. Em uma conversa com Haroldo dos Santos Vilhena, indígena Karipuna, servidor da Funai, ele comentava como os indígenas se organizavam para participar do pleito eleitoral:

15 anos atrás, existia uma Assembleia que chamava Assembleia de Avaliação [dos Povos Indígenas do Oiapoque]. Não entrava político, não entrava ninguém; era só a Funai e a Saúde que entrava. Uma Assembleia fechada, e lá se decidia qual candidato íamos apoiar. “Esse é o candidato” e fechava nele. O finado Domingos dizia assim, “Haroldo, se a gente errar, errou todo mundo unido”. Naquela época, era só aquele candidato. Eram as comunidades indígenas que decidiam uma eleição no Oiapoque, hoje, não é mais.

A participação indígena na política institucional local no município de Oiapoque será aprofundada no terceiro e último capítulo desta tese.

Outro evento marcante na história de Oiapoque, que se deve ao protagonismo dos indígenas, refere-se às conquistas no âmbito da educação e cultura, como a criação e instalação do Museu Kuahi (MK) dos Povos Indígenas do Oiapoque, a instalação de um *campus* da Universidade Federal do Amapá e a implementação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Por não ser objeto de estudo deste trabalho, trago uma sucinta contextualização sobre o MK.

O Museu Kuahi surge de uma demanda dos indígenas e possui um processo diferenciado nas suas relações. A ideia de um museu indígena no Oiapoque foi concebida pelos indígenas e contou com assessoria de pesquisadores, como a antropóloga Lux Vidal. A partir desse diálogo as lideranças indígenas buscaram o governo do estado do Amapá, que naquela época era

¹⁷ Para aprofundar esses dados, acessar <http://www.indigenas.ibge.gov.br>.

governado por uma gestão progressista e que buscou valorizar as demandas indígenas. Toda essa articulação evidencia uma vez mais a habilidade política dos indígenas. Conforme o trabalho do indígena Fabrício Narciso dos Santos sobre a história do Museu Kuahi, as principais motivações dos povos indígenas do Oiapoque, quando buscaram a criação do museu, é que tivessem um espaço no qual “pudessem revitalizar e tornar mais visíveis as suas tradições culturais” (Narciso dos Santos, 2014, p. 17), além de poderem participar e se envolverem mais na vida local e regional. Dessa forma, entre muitas negociações internas e com as instâncias governamentais, o MK foi construído entre os anos 2000 e 2004. Contudo, sua inauguração ocorreu apenas em 2007, após nova rodada de “lutas e reivindicações das lideranças indígenas junto ao governo do Estado do Amapá” (Narciso dos Santos, 2014, p. 27).

O protagonismo indígena desde o princípio proporcionou um “controle” maior de como seria a formação dos pesquisadores indígenas. Ademais, teve uma orientação que irá se distinguir das “clássicas” instituições museológicas de cunho colonial. Historicamente os museus foram e são, juntamente com a cartografia e a demografia, lugares privilegiados de formação dos Estados-nacionais (Pacheco de Oliveira; Santos, 2019, p. 7). Enquanto a cartografia, por meio dos mapas, e a demografia, por meio dos censos, são instrumentos de controle da população, os museus são os lugares de exposição dos espólios, conquistas e “pacificação” das nações, que no território americano são representados majoritariamente pelos povos indígenas.

Na contramão da museologia colonialista, há muitos povos indígenas ao redor do mundo que vêm lutando por seus direitos enquanto povos autóctones e originários. Dentre as várias reivindicações, o direito de poderem se autorrepresentarem é uma delas, e um desses espaços de autorrepresentação são os museus (Aimes, 2019). Desse modo, os museus indígenas também são espaços de disputa de poder, com propostas inovadoras para repensar a ciência museológica, as narrativas nacionais e os processos de descolonização.

Ainda que o Museu Kuahi seja uma instituição ligada ao estado do Amapá, por meio da Secretaria de Cultura, e que sua estrutura física esteja sob administração estatal, há de se destacar que antes de tudo ele é o museu dos Povos Indígenas do Oiapoque. Conforme Lux Vidal, a proposta de criação do MK era “fazer deste não um museu sobre os índios, mas dos índios” (Vidal, 2013, p. 396). Assim, o MK, desde o início de seus trabalhos, formou pesquisadoras e pesquisadores indígenas para trabalharem em todas as suas áreas. Desde a coleta dos objetos para o acervo – buscando, com isso, registrar não somente os artefatos como obras e peças colecionáveis, mas a história das artesãs, artesãos e artistas e a própria história dos povos indígenas do Oiapoque –, passando pelo registro e a catalogação, até a montagem

das exposições e a administração do museu. No período que remonta entre 2007, ano de sua inauguração, a 2014, o Museu Kuahi se notabilizou em buscar construir um outro olhar do processo histórico e cultural do Oiapoque, o olhar dos indígenas. Para tanto, foram feitas inúmeras exposições, culminando, em 2012, com a exposição “A Arte e o Saber dos Mestres”, cuja idealização, montagem e curadoria foram inteiramente indígenas (Vidal, 2013, p. 418).

Após esse período de intensa atividade, o museu foi gradualmente sendo esvaziado pela administração pública. Retrato desse descaso é que o MK passou vários anos com apenas uma pesquisadora indígena no quadro de funcionários, dentre os dezessete indígenas que faziam parte do corpo técnico, além da deterioração física do prédio do museu. Entretanto, em que pese o estado latente em que se encontra o MK, não diminui sua importância no movimento indígena local. Conforme bem apontado por Lux Vidal, o Museu Kuahi é considerado e legitimado como uma instituição indígena local, “sujeito político no contexto institucional indígena da região, com poder de representação” (Vidal, 2013, p. 421). Isso demonstra o papel que o Museu Kuahi tem na sociedade não somente do Oiapoque, mas de todo o estado do Amapá. Em 2020, precipitou-se uma retomada dos trabalhos por parte de algumas pesquisadoras indígenas formadas pelo museu, outros indígenas interessados na temática e parceiros, a fim de revitalizar o papel do Museu Kuahi enquanto local de produção de conhecimento indígena no município de Oiapoque. Hoje, 2023, enquanto escrevo essas linhas, o MK continua fechado, contando apenas com uma gerência indígena à espera de recursos para sua reabertura.

Também no ano de 2007 ocorreu a implementação e instalação do *Campus* Binacional de Oiapoque da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Após seu desmembramento da Universidade Federal do Pará e sua criação em 1990, a Unifap estabeleceu uma política de interiorização, criando, entre os anos de 1999 e 2004, cursos no regime modular nos municípios de Laranjal do Jari, sul do estado, e Oiapoque, norte do estado. Em 2007, após demanda específica dos povos indígenas do Oiapoque, a Unifap criou e implementou, de forma definitiva, o *Campus* Norte – que teve seu nome trocado em 2013 –, abrigando seu primeiro curso, o Curso de Educação Escolar Indígena (CEEI), que posteriormente passou a ser o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), para formar professores indígenas para as escolas indígenas dentro das TIs, fazendo valer o direito constitucional à educação escolar diferenciada, respeitando processos próprios de aprendizagem (Brasil, [1988] 2016).

Pode-se afirmar que a implementação do CLII é um “ponto de virada” para os indígenas do Oiapoque, bem como para os outros indígenas que são contemplados pelo curso – indígenas da Terra Indígena Wajapi, Terra Indígena Parque do Tumucumaque e Terra Indígena Paru

D'Este. Além do CLII, o *Campus* Binacional oferta outros sete cursos,¹⁸ nos quais os indígenas vinham ingressando via acesso universal. Esse cenário também teve transformações quando, em 2018, os indígenas, juntamente com descendentes quilombolas do município, novamente se mobilizaram reivindicando e conquistando – não sem diplomacia, disputa e pressões – o direito a um acesso diferenciado à universidade. Esse movimento resultou no Processo Seletivo Extraordinário para Ingresso de Indígenas e Quilombolas (PSEIQ).

A inserção dos indígenas no *Campus* Binacional mexeu com o *status quo* acadêmico local, gerou alguns incômodos e desconfortos em parte do corpo docente dos outros cursos e expôs preconceitos velados e impregnados, de forma geral, na sociedade brasileira. A sua permanência dentro da universidade e a conclusão de seus estudos passa então a ter o significado não somente de conquista pessoal ou de uma comunidade, mas também a resistência e a disputa de um território antes vedado à sua presença. Ainda que de forma tácita e vagarosa, a formação dos indígenas vem oportunizando uma apropriação de conhecimentos, das linguagens e dinâmicas acadêmicas que possibilitam aos indígenas não somente uma reelaboração e reescrita dos processos históricos locais pelos próprios indígenas, nos termos da academia, mas também legitimidade e protagonismo perante a sociedade oiapoquense.

1.2 A sabedoria e as memórias dos antigos, o legado que faz a história

Como expus na introdução deste trabalho, a autorrepresentação é um movimento que possibilita aos indígenas – e a outras populações até então subalternizadas – narrar, escrever e inscrever suas experiências dos processos históricos vividos. Isso decorre de aspectos que envolvem a memória coletiva, que permanece enquanto mecanismo de perpetuação dessas histórias. Em geral são as anciãs e os anciãos, sábias e sábios que detêm esses conhecimentos, inscritos na memória ou até mesmo em seus corpos. O que as acadêmicas e os acadêmicos indígenas do CLII têm feito é registrar as histórias orais desses conhecedores em seus TCCs, tornando o registro escrito uma ferramenta auxiliar e legitimadora de suas histórias.

Desse modo, é necessário destacar que o registro histórico realizado nos trabalhos de conclusão de curso dos acadêmicos indígenas do Oiapoque não é uma ação fragmentada no tempo. É resultado e continuidade de outros eventos, mas principalmente depositário das lideranças antigas e intelectuais indígenas que também participaram desses processos históricos. Pensando nisso é que decidi tecer alguns parágrafos sobre duas lideranças indígenas

¹⁸ As licenciaturas em Geografia, Biologia, História, Letras, Pedagogia e os bacharelados em Direito e Enfermagem.

que antecederam os acadêmicos indígenas – e que já foram mencionadas aqui anteriormente –, mas que a partir de suas experiências e memórias contribuíram para a “construção” da memória coletiva dos povos indígenas do Oiapoque.

1.2.1 Wetmin, o sábio ancião Palikur-Arukwayene

Wetmin^{19; 20} foi um reconhecido conhecedor dos mundos e histórias não somente do povo Palikur, mas também de toda a região do Uaçá no Oiapoque. Filho de mãe Palikur e pai não indígena, Wetmin também ganhou um nome português, Manoel Antônio dos Santos, mas foi criado desde cedo pelos seus avós maternos em decorrência da morte prematura da mãe e da ausência do pai. Seu avô era um reconhecido xamã e, conforme alguns registros historiográficos, teria encontrado Curt Nimuendajú quando da passagem do etnógrafo pela região Uaçá na década de 1920 (Green; Green, 2013).

Foi com seu avô que o jovem Wetmin aprendeu os conhecimentos e saberes palikur-arukwayene da vida, além de histórias e mitos de seu povo. Foi também do avô que herdou os conhecimentos para acessar o mundo onírico, as curas e as práticas que envolvem o saber-fazer xamânico, ainda que o negasse e nem declarasse ser pajé ou xamã. Ademais dos trabalhos cotidianos imprescindíveis à reprodução social da vida, Wetmin foi um exímio artesão, escultor de peças em madeira. Seus trabalhos eram reconhecidos em toda a região e para além dela, chegando a serem expostos em grandes metrópoles mundiais.

Os documentos oficiais datam o seu nascimento no ano de 1933, porém o ancião não podia afirmar com precisão esta data. O que conta é que Wetmin vivenciou desde tenra idade a presença do SPI em sua vida. E essa relação foi marcada pela violência, repressão e exploração. Wetmin foi o principal interlocutor de Ramiro Batista (2019) durante sua pesquisa de mestrado e forneceu relatos contundentes de sua experiência com o SPI.

Conforme é apresentado na dissertação, os problemas de Wetmin com o SPI começaram a partir do seu desentendimento com sua primeira esposa, na década de 1940. Após deixá-la com sua família e retornar ao seu núcleo familiar, Wetmin foi denunciado por um de seus ex-

¹⁹ O povo Palikur-Arukwayene tem um grande respeito pelas pessoas mortas. Uma forma de demonstrá-lo é deixar de chamar a pessoa morta pelo seu nome quando vivo. Para evitar a evocação direta, os Palikur-Arukwayene possuem três termos para nomear uma pessoa falecida, *amekene*, *amekenenni* para os homens; *amakano*, *amakononni* para as mulheres, ou acrescentando a partícula *min* ao final do nome de quando viva. O uso desses termos possibilita que as pessoas saibam que determinada pessoa faleceu, mesmo sem ter participado dos rituais fúnebres (Martins; Martins; Benvegnú, 2020).

²⁰ A grafia pode variar ente Wetmin e Uwetmin.

cunhados ao responsável chefe do PIN Uaçá²¹, Eurico Fernandes. Com a insistência na denúncia, Wetmin foi conduzido – por um guarda indígena – ao Posto do Encruzo; lá Eurico Fernandes impôs uma pena ao jovem Wetmin de dois anos de trabalhos forçados. Wetmin relatou que os trabalhos eram extenuantes, longos e com poucas ou quase nenhuma dignidade (Batista, 2019, p. 73). Os trabalhos impostos a Wetmin eram de toda sorte, consoantes aos objetivos que o PIN Uaçá tinha, conforme apontado por Expedito Arnaud, visto anteriormente. Em outro espaço, Beltrão e Batista comentam:

De acordo com o testemunho de Uwet, os trabalhos impostos a ele durante o tempo em que esteve preso no Encruzo consistiam em “derrubar centenas de árvores; salgar toneladas de peixe; confeccionar milhares de tijolos e telhas na olaria do posto; executar derrubadas de mata ciliar para cultivo e limpeza de arroz; e confeccionar cordames e material náutico a partir de fibras locais”, dentre tantos outros trabalhos e atividades (Beltrão; Batista, 2018, p. 19).

Após a intervenção de parentes e amigos, Wetmin teve a sua condição alterada de apenado para trabalhador assalariado e, ao final de dois anos, lhe foi concedido o direito – pelo chefe do PIN, Eurico Fernandes – de retornar para sua aldeia no rio Urucauá. Ademais desse relato, a partir das suas próprias experiências, Wetmin foi um profundo conhecedor das histórias do contato entre os Palikur e os não indígenas. Era um narrador envolvente e disponível, constantemente presente nos trabalhos escolares e acadêmicos dos estudantes indígenas, bem como em materiais e pesquisas desenvolvidas por não indígenas. Infelizmente faleceu em 2018.

1.2.2 Domingos Santa Rosa, o sábio da escuta e das boas palavras

Domingos Santa Rosa era daquelas lideranças que não necessitava da imposição para ser escutado e atendido. Sua fala calma e pausada, de voz suave, acabava prevalecendo até mesmo nos debates mais acalorados. Isso se dava porque era uma liderança das boas palavras e principalmente da capacidade de sentir e analisar a realidade, e de antever os acontecimentos.

Domingos nasceu em 1961, na aldeia indígena de Kumarumã, filho de mãe indígena Galibi Marworno e pai não indígena. Seu pai foi funcionário do SPI e trabalhou em diversas aldeias no território indígena no Oiapoque. Devido a isso, Domingos saiu cedo de Kumarumã. Logo após a extinção do SPI, seu pai foi chamado para apresentar-se em Belém do Pará para definir sua situação dentro do órgão; no traslado, toda a família mudou-se, inclusive Domingos, então com nove anos.

²¹ Recordemo-nos que o PIN Uaçá é comumente conhecido como Posto do Encruzo, localizado na confluência dos rios Uaçá e Curipi.

Em Belém, Domingos viveu até os 25 anos de idade e formou-se em técnico agrícola na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-PA. Após concluir os estudos, ingressou na Funai e em dezembro de 1986 retornou ao Oiapoque para trabalhar nos territórios indígenas no município. Conforme ele relata nas suas memórias, o início do trabalho não foi fácil, contudo, havia disposição, “não tinha tempo ruim e eu gostava de fazer. E eu tinha dois motivos para isso: porque eu era servidor e **eu era indígena**. Eu me baseava nessas duas responsabilidades e com isso eu assumi e adquiri confiança” (Santa Rosa, 2020, p. 29, grifos meus).

Foi nesse período em que “não tinha tempo ruim” que Domingos foi escutando e aprendendo com as antigas lideranças, para posteriormente tornar-se uma delas. Se os anos fora lhe deram estudo e formação, a juventude lhe proporcionou a oportunidade de aprender. Conforme ele relata,

Eu vim da Escola Agrícola, e lá aprendi muita coisa, mas não política indígena. Eu saí muito novo da Terra Indígena e passei 19 anos fora. Nesses 19 anos, perdi muita coisa de movimento indígena. Quando eu cheguei aqui, comecei a me confrontar com grandes assembleias de trezentas, quatrocentas pessoas, muitos caciques e técnicos do governo falando sobre educação, saúde, discussão sobre projetos. Eu pouco entendia. Às vezes eu tinha de falar porque os caciques me obrigavam a falar, e eu não sabia o que falar. Ia na frente, falava algumas coisas e me calava. Os caciques batiam no meu ombro, como quem dizia “um dia você aprende”. Isso foi me empolgando, e eles começaram a gostar de mim e todo mundo queria me dar força (Santa Rosa, 2020, p. 30).

Nos anos que se seguiram, Domingos atuou em vários cargos da burocracia interna da Funai, desde chefe de posto até administrador regional. Suas habilidades em escutar as demandas dos parentes e buscar entendimentos nos momentos de conflito converteram-se em reconhecimento. Se “ser indígena” fora uma das motivações para seguir no trabalho na Funai, conforme destacado anteriormente, e com o tempo se transformou em orgulho, em contrapartida também se tornou preocupação com o futuro das gerações que procedem. Em suas palavras: “eu me preocupo com o futuro, como será a atenção dos jovens a temas como proteção e uso das terras e a atuação do movimento indígena” (Santa Rosa, 2020, p. 21).

Domingos era uma pessoa ciente das potencialidades das comunidades indígenas e de seus territórios, como também dos problemas que vinham adentrando o cotidiano das aldeias. Seu conhecimento de técnico em agricultura, aliado à convivência nas aldeias, permitiu que ele refletisse sobre os modos de produção, modelos de desenvolvimento, abundância e escassez nas Terras Indígenas do Oiapoque. Pode-se destacar algumas dessas reflexões:

As famílias constroem sistemas agroflorestais naturalmente. É a própria maneira de trabalhar das famílias indígenas, vão construindo seu sítio sem se preocupar e, sem perceber, o transformam em um local enriquecido e

diversificado em plantas frutíferas. Eu verifiquei isso ao longo dos anos, por exemplo, onde implantam uma casa de farinha. As pessoas se alimentam ali e tudo o que vem para essa alimentação é deixado nas proximidades dessa casa. São as sementes das frutas: manga, laranja, tangerina, caju. Você traz uma fruta de outro local e leva para a casa de farinha; então, trabalhando, você come uma manga, pega a semente de manga e joga para longe. Ou está preparando um peixe, traz uma fruta de urucum, prepara e coloca o urucum no peixe e joga a semente para lá. É assim que surgem os pomares dos povos indígenas (Santa Rosa, 2020, p. 81).

[...]

Algumas comunidades estão sofrendo um impacto muito grande com a questão do desenvolvimento e a ocupação do entorno das Terras Indígenas. O dito progresso e o desenvolvimento do município aliciam a população indígena a produzir cada vez mais para obedecer, satisfazer a necessidade do mercado consumidor local. Então, a procura de produtos agrícolas indígenas é muito grande e muito valorizada – tanto na Guiana Francesa, quanto no mercado do Oiapoque – e isso faz com que as famílias produzam cada vez mais e em maior quantidade, o que acarreta a necessidade de mais aberturas para construir novas áreas de produção. Hoje a preocupação é com esse impacto que, não deixando de ser uma oportunidade, também pode causar impactos negativos nas Terras Indígenas (Santa Rosa, 2020, p. 67).

Como se vê, são reflexões que partem do cotidiano das comunidades, mas extrapolam a escala local. Reflexões que possibilitam as novas gerações prepararem-se para os enfrentamentos futuros. Estas reflexões e enfrentamentos eram justamente as preocupações de Domingos, que além das falas e memórias de outrem, conseguiu registrá-las em um livro de memórias escritas antes de nos deixar precocemente abril de 2020.

1.3 Indígenas na universidade, o contexto nacional

O ingresso de indígenas nas universidades brasileiras pode ser compreendido enquanto o reflexo dos processos de escolarização realizados pelo Estado brasileiro em conjunto com instituições religiosas. É necessário olhar para as relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro e o processo histórico de escolarização ao qual boa parte dos povos indígenas no Brasil foram submetidos. Dentre as estratégias postas em prática está a escolarização forçada, como parte das políticas de tutela e incorporação desses à sociedade nacional. Isso nos remete aos tempos do SPI e suas “táticas de poder tutelar” (Souza Lima, 1995), em que a escola foi um instrumento de pacificação e concentração territorial e demográfica.

No ano de 1967 o SPI foi extinto e em seu lugar foi criada a Funai. O novo órgão estatal nasceu trazendo a perspectiva de mudanças no que se refere à relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. Contudo, essas expectativas acabaram circunscritas principalmente a normativas burocráticas e não à prática. No que se refere à implementação da educação escolar nos territórios indígenas, as mudanças também se restringiram ao plano teórico-conceitual. No

período da recém-criada Funai, o modelo de escolarização fomentado pelo órgão indigenista foi o da educação bilíngue. Com uma orientação que se diferenciava da escolarização dos tempos do SPI, quando fora imposta a língua portuguesa no ensino, a educação bilíngue visava ampliar as ações para incorporar os indígenas à sociedade brasileira, contudo não valorizava as línguas maternas enquanto elemento cultural. Dessa forma, os processos de educação bilíngue foram postos em prática a partir de modelos de evangelização. Conforme apontam Souza Lima e Barroso:

Um outro vetor de influência foi a ação educativa missionária, especialmente intensa no caso de certas ordens religiosas, como a dos salesianos, muito influentes no trabalho missionário no Alto Rio Negro, no Amazonas e no Mato Grosso. Também algumas outras confissões protestantes foram fundamentais na formação de indígenas em outros pontos do país (Souza Lima; Barroso, 2016, p. 49).

Existe, dessa forma, um duplo efeito, a escolarização e a incorporação do Estado brasileiro pela língua portuguesa e a evangelização cristã como métodos de escolarização pelas traduções bíblicas.

Por outra parte, é possível direcionar nosso olhar pela compreensão de que os indígenas são sujeitos históricos que articulam suas estratégias para levar adiante seus projetos de vida. O acesso dos e das indígenas às universidades brasileiras, dessa forma, pode ser analisado como um desdobramento e uma conquista – ainda em constante luta – que vem sendo travada há muito tempo, mas que tem na década de 1970 um marco histórico. É nesse período que os povos indígenas passam a criar formas organizativas que ganharam visibilidade nacional, as quais se convencionou denominar como Movimento Indígena (Baniwa, 2007).

A presença indígena na universidade é um tema que vem sendo objeto de interesse de várias pesquisas há pelo menos vinte anos, principalmente nas ciências sociais e na área da educação. Os vários desdobramentos e nuances que o permeiam estão em estudos feitos por pesquisadoras e pesquisadores não indígenas, dentre os quais elenco alguns que consultei para esta pesquisa: Grupioni, (2008), Souza Lima e Barroso (2013), Melo (2013), Freitas (2015), Souza Lima (2016), Santos (2016), Oliveira (2016), Lisboa (2017), Pereira (2017b), Dal Bó (2018).

Porém, também é um tema que vem sendo analisado e problematizado pelos próprios indígenas, que passaram a ser sujeitos acadêmicos e reflexivos dos processos históricos que remetem à sua própria presença e suas repercussões no espaço universitário. Destaco algumas autoras e autores indígenas que li para esta pesquisa: Tônico Benites (2009), Emerson de

Oliveira Souza (2021), Tiago de Nhandewa (2021), Janina dos Santos Forte (2021), Rita Gomes do Nascimento (2022) e Simone Eloy Amado (2022).

Dentre esses, destaco o recente livro publicado no ano 2022 por Rita Gomes do Nascimento, “Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por autonomia e protagonismo”. A autora, aportando dados qualitativos e quantitativos, faz uma ampla análise da presença indígena nas universidades brasileiras, propondo caminhos para assegurar essa conquista, bem como as possibilidades para enfrentar os problemas e desafios que ainda persistem.

Compreendo o ingresso de indígenas em universidades brasileiras em dois momentos distintos, que não são lineares, tampouco excludentes, mas que se sobrepõem. O primeiro momento ocorreu até a primeira década dos anos 2000, quando os ingressos se davam de forma esporádica e pontual, principalmente em universidades particulares. Ainda nesse período, as políticas de ingresso eram realizadas por meio de iniciativas das próprias IES, com programas de bolsas ou cotas. O segundo momento ocorreu a partir da segunda década dos anos 2000, quando os indígenas passam a ingressar nas universidades de forma sistemática. Conforme apontam Luciano e Amaral (2021), analisando o Censo Escolar do MEC de 2018, a “educação superior já contava com mais de 57 mil indígenas matriculados em 2018, sendo 25% nas universidades públicas e 75% nas particulares” (Luciano; Amaral, 2021, p. 15). Em quase uma década, esse quantitativo de indígenas nas universidades significou um crescimento de 795% em relação ao ano de 2010 (Luciano; Amaral, 2021). A Lei de Cotas de 2012 (Lei 12.711/2012) e o Prolind são duas das principais políticas de ações afirmativas desse período responsáveis por esse crescimento. É mister que se façam alguns comentários sobre essas duas políticas.

O Prolind é um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, em consequência das demandas do movimento indígena para que os professores indígenas fossem formados e qualificados para atender às especificidades da educação escolar indígena diferenciada, conforme previa a Constituição Federal de 1988 e os artigos 78 e 79 da LDB de 1996. Foi concebido como um programa de chamadas públicas em que as IES eram incentivadas a criar cursos de graduação ou projetos pedagógicos específicos para a formação de professores indígenas. Sucintamente, o Prolind tem como escopo principal:

[...] que os cursos tenham sua organização curricular em áreas do conhecimento e sejam realizados em regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), possibilitando uma formação contextualizada. Orientam ainda que os processos de ensino, pesquisa e extensão privilegiem temáticas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e das culturas dos povos indígenas. Sob a perspectiva do professor como um agente intercultural, sinalizam também

para a necessidade de os cursos promoverem a capacitação política deste professor, comprometido com as questões de sua comunidade (Nascimento, 2022, p. 62).

Em pouco mais de quinze anos de existência, o Prolind beneficiou muitos povos e comunidades indígenas com a formação de professores indígenas aptos a atuarem no ensino de nível fundamental e médio. Luciano e Amaral (2021) apontam que nesse período mais de sete mil professores indígenas puderam concluir suas formações. O programa, contudo, possui uma fragilidade elementar, que está relacionada com a sua manutenção devido às questões orçamentárias e financeiras. Por se tratar de um programa que opera por meio de editais, os cursos de Licenciaturas Indígenas têm sua manutenção e funcionamento comprometidos pois seu financiamento não passa diretamente pelo orçamento da IES, o que acarreta uma instabilidade operativa. Dessa forma, tanto o Prolind como as Licenciaturas Indígenas se tornam reféns de decisões políticas, configurando o programa enquanto uma política de governo e não uma política de Estado, assegurada em lei (Nascimento, 2022).

A Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), por sua vez, é um marco legal e social na promoção do acesso a segmentos da população brasileira que historicamente foram – e ainda são – tolhidos dos espaços acadêmicos. Conforme seu artigo 1º, a Lei de Cotas define que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012).

Ainda dentro desse percentual, a Lei prevê subcotas que garantam o preenchimento por “autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência” (Brasil, 2012). Vale destacar que a Lei de Cotas, no entanto, foi precedida por políticas de reserva de vagas executadas autonomamente por cada instituição de ensino superior. No caso da população indígena destacam-se três iniciativas. A Faculdade Indígena Intercultural, projeto da Universidade Estadual de Mato Grosso, criado em 2001. O Instituto Insikiran, criado em 2001 pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), que ofereceu três cursos exclusivos para estudantes indígenas: Licenciatura Intercultural Indígena, Gestão Territorial e Saúde Coletiva. E o Vestibular dos Povos Indígenas, criado também em 2001, para ingresso de estudantes indígenas nas universidades do estado do Paraná. Já no caso da população negra uma das iniciativas pioneiras foi realizada no estado do Rio de Janeiro, por meio da Lei Estadual nº 3.308 de 2001, que instituía a reserva de 40% das vagas nas universidades estaduais para candidatos autodeclarados negros (Luciano; Amaral, 2021). Nesse sentido, Rita Gomes do

Nascimento (2022) assevera que em 2011, portanto um ano antes da promulgação da Lei de Cotas, 129 da 284 IES públicas já tinham alguma política de ação afirmativa e reserva de vagas.

Ainda, junto a essas iniciativas, se destaca também o Programa Bolsa Permanência, criado em 2013 e que está associado a um programa maior do MEC, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O nome do programa evidencia seu propósito, proporcionar que acadêmicos socialmente vulneráveis possam ter condições de manter-se na universidade e, por conseguinte, concluir a graduação. Conforme Rita Nascimento, o Programa Bolsa Permanência concedeu “entre os anos de 2013 e 2016, 152.359 bolsas, a maior parte delas (99.801) aos indígenas” (Nascimento, 2022, p. 61).

Feito este breve e sucinto panorama acerca do ingresso e da presença dos e das indígenas nas universidades brasileiras, apresento, a partir das narrativas de algumas e alguns indígenas egressos, o contexto da presença indígena na Unifap em Oiapoque, no Amapá. Busco discorrer como a universidade chega ao município e a instalação do *Campus* Binacional do Oiapoque, com especial interesse no curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Encerrando, apresento como o CLII se estrutura, quais as habilitações para a formação de professores e como elas refletem na produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

1.4 A universidade no estado do Amapá e em Oiapoque

O Amapá é um dos estados mais jovens da Federação brasileira. Sua criação ocorreu em 1988, conjugada aos eventos da redemocratização e da nova Constituição. Anteriormente o Amapá estava sob a administração da União enquanto um Território Federal. Nesse contexto, muitos dos serviços públicos eram diretamente de responsabilidade do governo federal. Alguns deles estavam chancelados por autarquias federais sediadas em outros estados, principalmente o estado do Pará, devido à proximidade entre as capitais Macapá e Belém²².

Uma dessas autarquias que ofereciam serviços no território do Amapá era a Universidade Federal do Pará (UFPA). Desde a década de 1970, a UFPA ofertava cursos no campo do magistério no Território amapaense. Naquela época, o que viria a ser a Unifap era caracterizada como um Núcleo Avançado de Ensino (NEM) da UFPA. A universidade federal paraense manteve a administração das atividades de ensino no Amapá até o ano de 1990 – dois

²² Ainda que o estado do Amapá não tenha nenhuma ligação de via rodoviária com os demais estados limítrofes, a capital, Macapá, está relativamente próxima à capital paraense, Belém, por via fluvial – 24 horas de viagem em barco convencional e 45 minutos em viagem aérea.

anos após a mudança de Território para Estado –, quando foi efetivamente criada a Fundação Universidade Federal do Amapá.

A partir de então a Unifap busca atender às demandas de ensino superior de todo o Amapá²³. Uma dessas demandas foi, e continua sendo, a interiorização da universidade pública. Para isso, a Unifap estabeleceu uma política de criação de polos de ensino nos extremos norte e sul do estado. Entre os anos de 1999 e 2004, criou cursos no regime modular nos municípios de Laranjal do Jari, sul do Estado, e Oiapoque, norte do Estado, por meio de dois projetos, “I Projeto Norte de Interiorização” e “II Projeto Norte de Interiorização”. Até o ano de 2006, a Unifap ofertava em Oiapoque vagas para cursos regulares em licenciaturas, além de Direito, Enfermagem e Secretariado Executivo. É nesse contexto que em 2007 foi criado em Oiapoque o *Campus* Norte – que teve seu nome trocado no ano de 2013 – para abrigar os cursos modulares oferecidos. A criação dos cursos modulares e do *campus* universitário, contudo, não previa nenhuma política de acesso diferenciado e/ou exclusivo para estudantes indígenas.

Nesse sentido, quando se observa o acesso dos indígenas às universidades públicas, o contexto do Amapá não difere das outras realidades brasileiras. Um pequeno número de indígenas que saiu das suas comunidades para estudar conseguiu concluir o ensino médio e eventualmente ingressar no ensino superior. No entanto, é somente no final da década de 1990, com a conclusão das primeiras turmas de ensino médio, realizado nas próprias aldeias no Sistema Modular de Ensino (SOME) – e resalte-se não específico –, que os indígenas passaram a almejar o ingresso nas universidades. Essa demanda dos indígenas pelo acesso aos cursos da Unifap também consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Educação Escolar Indígena de 2005. Nele é ressaltada a tentativa de ingresso dos indígenas e seu malogro:

O primeiro grupo de estudantes indígenas, no estado do Amapá, a cursar o Ensino Médio realizado nas próprias aldeias (Sistema Modular de Ensino, com um ensino não específico para os povos indígenas) tentou o ingresso na universidade, no vestibular de 2002, não obtendo o coeficiente exigido para aprovação. Como mesmo frisou um dos estudantes da aldeia Kumarumã: “[...] 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” (PPP, 2005, p. 8, grifos do autor).

Esse excerto caracteriza a dificuldade pela qual as e os indígenas passavam para acessar a universidade pública. Cientes de seus direitos a uma educação diferenciada e conhecedores das lutas de outros povos em diversas regiões do país, as lideranças indígenas do Oiapoque e

²³ Há, ainda no que diz respeito ao ensino superior, a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e o Instituto Federal do Amapá (IFAP), que possuem *campi* em municípios do interior, e faculdades particulares.

do Amapá passaram a reivindicar não somente o acesso, mas um curso específico às suas demandas. Desse modo, a criação do curso de Licenciatura Indígena pela Unifap foi precedida por um longo processo de negociação, que envolveu a articulação de várias lideranças indígenas, a Funai, organizações da sociedade civil parceiras, órgãos e secretarias estaduais e docentes e servidores da própria Unifap que tomaram sua criação como uma pauta interna da instituição. Esse processo se inicia com as lideranças indígenas realizando uma mobilização com a Funai, Ministério Público e Unifap. Walter Vasconcelos dos Santos, indígena Karipuna formado na primeira turma do CLII, relembrou como foram as primeiras reivindicações:

Já em 2002, mais ou menos, não sei o período, nós em Santa Izabel nos reunimos com – acho que era – a Marli²⁴ ainda da Funai, Brasília, do Setor de Educação, e nós escrevemos uma carta pro procurador, Ministério Público. Eu tenho ela, só que não tem essa assinatura, lá no nosso arquivo, pedindo que a gente tivesse acesso ao Ensino Superior. Não, ela foi antes, ela foi em 1998 ou 1999 que escrevemos essa carta. Eu não tenho bem na cabeça. E em 2002 nós começamos a discutir a Licenciatura (Walter Vasconcelos dos Santos, egresso do povo Karipuna).

A carta à qual Walter se refere é um documento elaborado pelas lideranças, professores e alunos das aldeias Santa Izabel e Espírito Santo – do povo Karipuna no rio Curipi –, endereçada de fato ao Reitor da Unifap, e não ao Procurador da República, em que são enfatizados os seguintes pontos: 1) a existência de demanda de alunos indígenas aptos para acessar o ensino superior; 2) as dificuldades de acesso dos indígenas em relação aos estudantes não indígenas de Macapá e restante do estado; 3) as especificidades culturais e diferenças étnicas; 4) a ciência ao direito de acesso ao ensino superior; 5) conhecimento de outras experiências no Brasil de acesso de indígenas a universidades públicas; e 6) a reivindicação pela realização de um processo seletivo diferenciado para os indígenas de todas as aldeias do Oiapoque. Essa carta, conforme Walter menciona, é um dos primeiros registros documentais da luta dos indígenas do Oiapoque pelo acesso ao ensino superior. A carta, cuja cópia foi gentilmente cedida pelo professor Walter, seu teor e conteúdo completo, pode ser conferida no Anexo III.

Essas mobilizações e articulações das lideranças indígenas e sua interlocução com as instituições estatais levaram a Unifap a criar em 2003 um Grupo de Trabalho denominado “Acesso Superior Indígena” (GT-ASI). Conforme o PPP (2005) do Curso e Jardilina Louro de Oliveira, compuseram o GT-ASI:

²⁴ O nome correto da servidora é Marlinda Patrício, que estava lotada no Departamento de Educação da Funai, Brasília.

Sandra do Socorro Almeida Monteiro (UNIFAP), Luiz Otávio Pinheiro da Cunha (FUNAI, Brasília), Maria Sely Pereira Rodrigues (FUNAI, Macapá), Coaraci Maciel Gabriel (FUNAI, Oiapoque), Eclêmilda Maciel Silva (NEI/SEED), Carlos Nilson da Coata (Conselho Estadual de Educação), Estácio dos Santos (Câmara de Vereadores de Oiapoque), Calbi Amazonas de Souza (APIWATA), Kaitona Wajãpi (APINA), Paulo Afonso Cardoso Favacho (IEPÉ), Elizabete dos Santos Pisa (Comissão de Professores Indígenas), João Neves Silva (AGM), Ariné Wayana Aparai (APITU), Mônica Cristina da Silva Dias (FUNASA) (Oliveira, 2016, p. 56)

Na composição do Grupo de Trabalho é possível ver que ele não contava apenas com lideranças e representantes indígenas do Oiapoque, também participaram lideranças do povo Wajãpi e Wayana/Apalai da Terra Indígena Parque do Tumucumaque. Isso demonstra que a criação do curso e o acesso à universidade conjugou interesses de indígenas do Amapá e norte do Pará²⁵.

Durante três anos, entre 2003 e 2006, esses representantes indígenas e de instituições do estado e da sociedade civil se reuniram em treze oportunidades para debater as demandas dos indígenas, as formas de acesso e os cursos mais procurados (Oliveira, 2016). Walter Vasconcelos dos Santos e Oberto Maciel Gabriel, do povo Galibi Marworno, que já eram professores concursados pelo estado do Amapá e diretores das escolas indígenas de suas aldeias, fizeram parte do GT-ASI, que discutiu a criação do curso, e resgataram fatos daquele período:

Walter: Em 2002 nós começamos a discutir a Licenciatura. Criamos um grupo de trabalho: caciques, professores, vários órgãos...

Vinícius: Tu lembra quem eram essas pessoas ou algumas delas?

Walter: Olha, na nossa liderança, iniciou com a gente o Paulo Silva, o Ramón, Luciano, que permaneceu até o final, Genésio. Alguns foram nos deixando pelo caminho e a gente continuou. Então, eu representava as pessoas indígenas dentro do grupo de trabalho e nós tínhamos Funai, que nos dava apoio, Domingos Santa Rosa, Lucília²⁶. O recurso vinha pela Funai para realizar esses encontros. A gente ia pra Macapá e se reunia com os Wajãpi, com o pessoal do Parque [Tumucumaque]. Viceni, Caubi [Wajãpi], pelo que eu lembro João Evangelista do Parque, alguns colegas nossos. Nós estivemos nesse período de 2002 até 2007, quando foi aprovada a Licenciatura. Aí, em 2007 foi o primeiro vestibular. Aí, eu tive a felicidade de estar nesse grupo em que foram aprovados 30 (Walter Vasconcelos dos Santos, egresso do povo Karipuna).

Oberto: O Intercultural eu participei dos projetos desde o início até o fim, até ser aprovado. Foram uns quantos que participaram. Alguns até já morreram, no caso o Paulo Silva, que participou e morreu. Não sei quem

²⁵ As Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Paru d'Este têm sua totalidade praticamente no norte do estado do Pará, com uma pequena faixa no estado do Amapá, contudo, devido ao zoneamento do Distrito Sanitário Especial Indígena (DISEI), que abrange as terras indígenas do Amapá e Norte do Pará, os povos dessas terras têm na maioria dos casos suas políticas públicas atendidas pelo estado do Amapá. Devido a isso, o CLII também abriga vagas para indígenas dessas TIs.

²⁶ Lucília Lod, indígena Galibi Kali'na, servidora da Funai, lotada na Coordenação Técnica Local (CTL) Oiapoque, responsável pelo Setor de Educação.

mais participou, finado Manoel também morreu, professor. De Galibi Marworno participou eu, professor Domingos, Carlos Malaquias. O professor Alarcidio participou conosco. Em todas as reuniões, eu estava lá em Macapá. Funai. Na época da professora Sandra...

Vinícius: Da Unifap?

Oberto: Sim, ela estava cuidando dessa parte. Ela, depois veio o Gatinho. Tinha mais alguns professores que ficavam nesse projeto. Ia uma comitiva daqui, Funai, Karipuna, Palikur... eles convidavam diretores, lideranças, vereadores indígenas, enfim, professores. Todas autoridades das regiões aqui do Oiapoque tinham que ir. Tanto Palikur, Karipuna, Galibi Marworno, pessoal da Funai daqui tinha que ir. Os Galibi Kali'na, pessoal do Junimã. Eles formavam a comitiva e ia um ônibus daqui, lotado pra lá pra fazer duas, três reuniões, decidir as coisas. Os caciques daqui também iam.

Vinícius: O senhor ia como diretor da escola?

Oberto: Como diretor da escola, ia. Estava presente em todas as discussões lá. O pessoal da Funai, de Macapá. A gente foi um dos pioneiros desse curso porque a gente queria e sabia dos benefícios que traria pra nós, o quanto seria bom pra gente. E hoje está beneficiando as comunidades, os alunos, enfim (Oberto Maciel Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno).

As falas de Walter e Oberto evidenciam que as lideranças e os professores indígenas dos vários povos que vivem no Amapá se mobilizaram entre si e articularam com várias instâncias estatais para efetivarem a criação do curso de Licenciatura Indígena de nível superior. Ademais, dois pontos devem ser destacados das falas. Primeiramente é que as mobilizações feitas pelos indígenas seguiram a forma como as grandes lideranças das décadas anteriores já faziam. Essas estratégias remetem às reflexões feitas pelo indígena Galibi Marworno Domingos Santa Rosa a respeito das habilidades políticas das lideranças indígenas do Amapá:

Os povos indígenas do Amapá, das Terras Indígenas do Tumucumaque, dos Wajãpi, das Terras Indígenas Uaçá, Galibi e Juminã, sempre tiveram uma maneira própria de negociar. Os antigos caciques tiveram força de resistir na época da ditadura, avançar com as negociações e conquistar muitas coisas. Para isso, usaram uma estratégia que envolve diplomacia, impor respeito e diálogo, sem conflito (Santa Rosa, 2020, p. 51-52).

O outro ponto de destaque, conforme Walter assinala, é que “o recurso vinha pela Funai para realizar esses encontros”. Isso evidencia o papel que a Funai exerceu nesse período, auxiliando os indígenas para que alcançassem o ensino superior. E vai ao encontro do apontado por Souza Lima e Barroso (2013), que a Funai fomentou a formação superior indígena, seja pelo repasse de recursos, seja pela concessão de bolsas. Os autores assinalam, contudo, que esse fomento muitas vezes não foi transparente e tampouco regular. É necessário ressaltar que, no caso, a Funai de Oiapoque à época era majoritariamente composta por servidores indígenas locais, que muitas vezes eram parentes das lideranças que estavam à frente desse movimento. Isso, entretanto, não era garantia de que esses mesmos servidores indígenas concordassem na

sua plenitude com as demandas. Como se verá mais adiante, após ingressarem no CLII, os discentes passaram a reivindicar os auxílios previstos, buscando na Funai apoio para tal. Em algumas ocasiões, no entanto, esses servidores discordavam de seus próprios parentes, gerando desencontros e conflitos internos.

Dessa forma, a mobilização pelo viés da diplomacia e do diálogo e a presença constante nas mesas de negociações foram a tônica durante o processo de criação do curso de nível superior para os indígenas ingressarem na universidade. Além disso, os indígenas contaram com aliados que tomaram as demandas indígenas como suas. De dentro da Unifap, destacaram-se dois docentes, Sandra do Socorro Almeida Monteiro e João Beneilson Maia Gatinho. Em conversa com a professora Jussara de Pinho Barreiros, uma das mais antigas do corpo docente do CLII, ela comentou que dentro da Unifap foram esses professores que abraçaram a causa indígena pela criação do curso de Educação Escolar Indígena, bem como a articulação dos indígenas para participarem das reuniões do GT-ASI:

Na verdade, era assim: havia a Sandra que foi um dos ícones da universidade. Ela morreu já. Ela era da Biologia. E houve o Gatinho, o João, que foi um daqueles guerreiros de frente, que começaram a articular dentro da universidade isso. E a Sandra teve mais tempo que eu, porque ela vivenciava mais isso. E aí, quando ela me chamou pra participar, em 2007, das primeiras reuniões e negociações que até então eles saíam daqui [os indígenas saíam de Oiapoque] e as negociações, os encontros eram feitos na base, lá no Campus do Marco Zero. E eu participei de uma ou duas reuniões, porque eu era de outro curso. Não tinha um quadro docente específico da Educação Escolar Indígena. Aí, o que aconteceu, em 2009,²⁷ foi o primeiro concurso pra professor indígena da Unifap. E a partir de 2009 é que começou a ser articulado um quadro docente, um quadro mais fixo pra vir trabalhar com os professores aqui (Jussara de Pinho Barreiros, docente do curso Licenciatura Intercultural Indígena).

Até onde pude averiguar, não há uma razão específica para que esses dois docentes terem sido designados pela instituição e não outros. Meire Adriana da Silva, que foi docente do CLII entre os anos de 2008 e 2014, fez alguns apontamentos sobre os motivos: “talvez, por falta de outras pessoas, e a Sandra parece que tinha um envolvimento político e que tinha participado dos GTs. Não sei se, antes da participação nos GTs, ela já tinha participação com movimento indígena ou não. Mas soube que ela realmente apoiou o GT, que fez muita coisa nesse GT pela Unifap”. Ademais, Meire Adriana observou que Sandra, por ter participado do GT-ASI, conhecia o processo de criação do curso, por isso ficou responsável pelas questões políticas e administrativas, enquanto o professor João Gatinho se encarregou das questões pedagógicas.

²⁷ De fato, o primeiro concurso para docentes para a Licenciatura Intercultural ocorreu em 2008.

1.5 A universidade que abre as portas, mas pouco vê: os desafios da implementação da Licenciatura Indígena em Oiapoque

Durante os debates que foram realizados no âmbito do GT-ASI, entre 2003 e 2006, percebe-se que as discussões ficaram restritas às questões das condições de acesso, do Projeto Político Pedagógico e do processo seletivo. Os locais onde seriam realizados os módulos, a infraestrutura acadêmica e de acolhimento docente e discente não foram discutidos. Jardimina Oliveira (2016), que analisou todas as treze atas do GT-ASI, não menciona questões relacionadas à infraestrutura das aulas e às políticas de permanência, excetuando-se a proposta de um termo de compromisso entre Unifap e Funai para essa questão. Este documento encontrava-se dentro do escopo de atuação da Funai, por meio da Coordenação Geral de Educação (CGE), que foi criada no ano de 2001 e tinha como objetivo auxiliar estudantes indígenas universitários, bem como colaborar para a consolidação de cursos e políticas públicas para indígenas no ensino superior. Ressalta-se também que a CGE disponibilizava recursos para apoio a estudantes da educação básica (Fialho; Menezes; Ramos, 2013).

No ano de 2007, a Unifap iniciou a implementação do *Campus* Norte. As aulas dos módulos dos Projetos de Interiorização eram ministradas em escolas municipais ou estaduais, ou até mesmo em prédios alugados pela universidade. Na ausência da estrutura física própria na sede do município de Oiapoque, a Unifap buscou atender a demanda da Licenciatura Intercultural Indígena implementando o curso dentro da Terra Indígena. Ainda que essa iniciativa pudesse ser vista como algo inovador, na verdade retrata a falta de planejamento da universidade na implementação do curso. Isso não se resumia às questões estruturais de espaço físico, mas também estava relacionado ao corpo docente – tanto quantitativa como qualitativamente – e à estrutura acadêmica.

Como dito anteriormente, os docentes da Unifap responsáveis pela condução do processo de implementação do curso, Sandra Monteiro e João Gatinho, eram professores de outros cursos, Farmácia e Letras, respectivamente. Após a aprovação do curso no Consu, a medida tomada pela universidade foi compor um colegiado de curso provisório, com professores oriundos de outros cursos com um perfil acadêmico que dialogasse com os interesses pedagógicos da Licenciatura Intercultural Indígena. Conforme a docente Jussara aponta,

*O colegiado era um **colegiado intermitente**. O Gatinho e a Sandra que eram permanentes e também trabalhavam nos outros cursos, mas que tinham uma dedicação um pouco mais exclusiva aqui pros indígenas. Existia uma salinha onde era a coordenação. Não tinha biblioteca, não tinha nada que*

voltasse pro curso. Isso era uma grande necessidade, até porque se pensou que se fosse pra formar um curso de formação de professores indígenas como tem em outras universidades – Rondônia, Mato Grosso, Santa Catarina²⁸ e outros estados – teria de ter uma estrutura (Jussara de Pinho Barreiros, docente do curso Licenciatura Intercultural Indígena, grifos meus).

A designação dada pela docente Jussara define o que realmente era o colegiado da Licenciatura Intercultural Indígena nos primórdios do curso, um “colegiado intermitente”, que era constituído durante as etapas e que, tão logo findasse, era desfeito, com os professores retornando às suas lotações oficiais. Ciente da necessidade de estruturar o quanto antes o curso, a universidade lançou um edital de concurso para professor efetivo em fevereiro 2008, um ano após o ingresso da primeira turma. É relevante destacar que durante o ano de 2008 houve ainda a realização de mais dois concursos pela Unifap. Cada um deles prevendo duas vagas para professores da Licenciatura Indígena, porém não pude averiguar com exatidão se houve inscritos, aprovados e quantos docentes teriam tomado posse no cargo. O que é inequívoco, pelas conversas que tive com as docentes Meire Adriana e Jussara, é que não foram muitos os que assumiram.

Voltando ao concurso de fevereiro de 2008, é desse certame que a docente Meire Adriana participa e é aprovada, tendo tomado posse do cargo ainda em 2008 e já ministrado aulas na etapa de janeiro-fevereiro de 2009:

Quando fiz esse concurso em 2008, eu acho que foi o primeiro concurso específico para Licenciatura Indígena. Então, salvo engano, eram três ou quatro vagas. Logo no início, acho que uma que assumiu fui eu e parece que teve uma outra pessoa que assumiu um dia e logo pediu exoneração, ela não ficou e, enfim, acho que acabou ficando naquele concurso só eu mesma (Meire Adriana da Silva, docente do curso Licenciatura Intercultural Indígena).

Como podemos ver, esse concurso não gerou o efeito esperado. Primeiramente, pelo fato de que foram abertas apenas quatro vagas para a Licenciatura Indígena. Na tabela que segue são apresentados os perfis de vaga e seus respectivos requisitos.

²⁸ Na época da criação do curso Licenciatura Indígena da Unifap, apenas os estados de Rondônia e Mato Grosso possuíam cursos semelhantes. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina, foi criado posteriormente, em 2011.

Tabela 1: Perfis de vaga para o concurso do CLII/Unifap de fevereiro de 2008.

ÁREA DE CONHECIMENTO / DISCIPLINA	REQUISITOS
Fundamentos Pedagógicos da Educação Escolar Indígena; Organização e Legislação da Educação Escolar Indígena; Didatização para Escolas Indígenas; Prática de Ensino em Contexto Escolar Indígena; Estágio Supervisionado em Docência.	Licenciatura Plena ou Bacharelado em Pedagogia, História, Ciências Sociais ou Letras, com Doutorado na área de Ciências Humanas, cujo objeto de estudo tenha sido voltado às questões indígenas.
Descrição e Documentação de Línguas; Dialogia e Construção Social das Linguagens; Linguagem Construção Identitária.	Licenciatura Plena em Letras, com Doutorado na área de Ciências da Linguagem, cujo objeto de estudo tenha sido voltado às questões indígenas
Povos Indígenas no Brasil; Projetos Econômicos em Terras Indígenas; Desenvolvimento e Meio Ambiente.	Graduação em História, Ciências Sociais, Antropologia ou Geografia, com Doutorado na área de Ciências Humanas, cujo objeto de estudo tenha sido voltado às questões indígenas.
Conceitos Básicos em Ciências da Natureza, Saúde Geral e Bucal e Educação Indígena; Políticas Ambientais e Terras Indígenas.	Graduação em Medicina, Enfermagem, Biologia, Farmácia ou Biomedicina, com Doutorado na área de Ciências da Saúde, cujo objeto de estudo tenha sido voltado às questões indígenas.

Fonte: Edital Unifap (2008).

O que explica a abertura de apenas quatro vagas para docente da Licenciatura Indígena talvez sejam os perfis de vaga exigidos. Perfis bem ampliados, em que o docente pudesse suprir mais de uma disciplina prevista no PPP. Um elemento a se destacar foi que o postulante deveria ter estudos relacionados às questões indígenas. Devemos ter isso em conta, pois adiante aparecerá como esse requisito reflete no cotidiano do curso. Outro fator do malogro do concurso de fevereiro de 2008 foi o fato de apenas uma aprovada, docente Meire Adriana, ter assumido e efetivamente ministrado aulas na Licenciatura Indígena.

A pouca adesão aos concursos abertos para a Licenciatura Intercultural Indígena e, conseqüentemente, a falta de professores específicos para o curso acarretaram a manutenção da situação de um “colegiado intermitente”. Em decorrência disso, o curso acabava recebendo professores para ministrar as aulas durante as etapas sem o conhecimento sobre as temáticas indígenas e de educação escolar indígena necessárias para o curso. De acordo com a Meire Adriana, o curso

ficou um tempão sem um colegiado com pessoas com experiência em educação escolar indígena. Estava eu, eles dois [Sandra e João Gatinho] e os outros professores eram todos professores de outros colegiados. Todos professores de outros colegiados, o que era ruim. Alguns tinham alguma pesquisa, alguma questão assim, mas não era nada aprofundado e também não conseguiam dar continuidade ao trabalho (Meire Adriana da Silva, docente do curso Licenciatura Intercultural Indígena).

A falta de docentes qualificados nas temáticas pertinentes à educação escolar indígena e à licenciatura intercultural também era sentida pelos alunos do curso, que se deparavam com professores que não possuíam sequer afinidade com estudos indígenas. Conforme a egressa Galibi Kali'na Kássia Lod narrou:

Muitos professores tinham passado pra outros cursos. Nesse momento, estava ofertando os cursos de Pedagogia, Geografia, Letras, Direito, Enfermagem. Aí, esses professores vieram assumindo turmas que eram da área deles. Mas eles não eram professores da Intercultural. E vinham pessoas totalmente diferentes do que a gente vinha estudando e discutindo, pessoas que não têm nada a ver com aquele discurso indígena porque estavam preparadas pra dar aula pros povos indígenas. Não que precise dar uma aula diferente ou falar alguma coisa diferente. Mas assim, eles vinham falar sobre Rio de Janeiro, São Paulo, sobre políticas que a gente nunca tinha ouvido falar, sabe. Aí, eu acabei encerrando o curso com esses professores aí (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na).

Somado ao déficit do quadro docente, a falta de estrutura acadêmica era outro elemento que dificultava o bom andamento das atividades. Com as etapas sendo realizadas na Aldeia Manga, não havia espaços para além das salas de aula, que por si só já eram carentes. A principal queixa dos egressos com que conversei e que chegaram a estudar na Aldeia Manga está relacionada às salas de aula. Eram salas em número reduzido e que foram tornando-se pequenas quando a turma de 2008 ingressou. Além disso, as lacunas no acordo entre Unifap e Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED-AP) resultaram que em alguns momentos as aulas tiveram que ser ministradas em locais não propícios para tal. É preciso recordar que os egressos Walter e Oberto mencionaram que muitas vezes as aulas eram realizadas no galpão comunitário ou em espaços cedidos por moradores da aldeia, que não tinham sequer teto!

Para os docentes, os principais obstáculos eram a falta de espaços além das salas. Ademais, a inexistência de laboratórios, salas de estudo e, principalmente, de uma biblioteca minimamente qualificada também dificultava o exercício da docência. A docente Jussara é enfática nesse sentido, “se tu tem um laboratório, se tem livros na biblioteca, essas coisas que eu acho que agregam. Entendeu?”. Não era nada incomum os professores viajarem com parte de seu acervo, “biblioteca, a gente não tinha: basicamente, a gente levava os livros, eu levava os livros que eu tinha e todo mundo levava seu material – livros principalmente, não tinha biblioteca. Eu levei uma mala dos meus livros, o que eu tinha, levei”, conta a docente Meire Adriana.

A precariedade das estruturas físicas e acadêmicas oferecidas pela universidade e, sobretudo, a falta de um corpo docente qualificado especificamente para trabalhar as questões da formação de professores em educação escolar indígena acarretavam um prejuízo maior, que

era a insuficiência pedagógica. Durante as primeiras etapas do curso, muitas disciplinas eram ministradas por professores do quadro docente da universidade, mas que tinham pouca ou quase nenhuma afinidade ou trabalhos realizados nesta área específica, como relatou a docente Meire Adriana. Na impossibilidade de docentes do quadro assumirem as disciplinas, havia a prerrogativa legal de serem convidados docentes de outras instituições. Nesse cenário, a insuficiência pedagógica tornava-se ainda mais manifesta. Os convites eram feitos na base das relações pessoais dos coordenadores, o que na maioria das vezes ocasionava a presença de docentes totalmente alheios às temáticas indígenas. O relato da professora Meire Adriana leva à compreensão dessa situação:

*Falar algumas coisas da formação, tinham umas coisas muito hilárias, assim, por essa falta de **coesão pedagógica** no todo. Tinha professores do estado que davam aulas na Licenciatura Indígena. Então, o coordenador tinha uma mania de chamar algumas pessoas que eram próximas a ele – independente se eram da Unifap ou não – pra dar aula. **Porque tinha as diárias, as tais diárias.** Então, ele chamou uma professora do estado que trabalhava com Educação Carcerária, que nunca tinha ido na aldeia e não tinha experiência nenhuma, tipo assim, estava precisando de uma professora de Fundamentos da Educação Escolar Indígena e chamou ela, e ela foi. E ele já tinha visto meu material. Ele viu e o que ele fez? Pediu pra que eu desse meu material pra professora quando ela chegou lá pra ela preparar a aula dela no curso. Então, eram coisas bem gritantes pra pensar a Educação Escolar Indígena. Era bem difícil (Meire Adriana da Silva, docente do curso Licenciatura Intercultural Indígena, grifos meus).*

A exposição da professora Meire Adriana conduz à compreensão de que, naquele momento, a coordenação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena e, no limite, a própria Unifap, tratavam o curso com certa negligência. Voltando para o período da GT-ASI, verificamos que este GT durou três anos e tinha o objetivo de criar e consolidar o curso dentro da universidade. E dentro desses objetivos devia estar, primeiramente, uma avaliação do corpo docente da universidade, para verificar se ele poderia suprir essas demandas. E, feito isso, organizar um planejamento para a contratação de docentes capacitados para trabalharem nesse curso em específico.

Percebe-se que pouco disso foi realizado. A universidade se preocupou em contemplar a demanda dos indígenas criando o curso, sem avaliar seu corpo docente e muito menos sem realizar o concurso para a contratação previamente à sua implementação. Os primeiros concursos foram realizados um ano após as atividades já terem iniciado, sem a garantia de que haveria docentes e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para práticas internas em que o ensino estava em segundo plano.

Nesse sentido, gostaria de trazer os excertos acima grifados na fala da professora Meire Adriana. Para começar, a explicação de “porque tinha as diárias, as tais diárias”. Antes, contudo, um passo atrás. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap foi criado, como visto, a partir de uma demanda dos povos indígenas no Amapá, mas principalmente dos indígenas do Oiapoque. Assim, quando da sua criação, ficou definido que o curso seria sediado e realizado no município de Oiapoque e não no *Campus* Marco Zero de Macapá. Essa definição se deu em virtude de que o maior quantitativo de demandantes pelo ingresso na universidade era dos indígenas do Oiapoque, além do mais, o *Campus* Norte – que viria a ser o *Campus* Binacional – estava em construção. Contudo, ao iniciarem as atividades em julho de 2007, não era exigido aos docentes que residissem nesse município. Nas duas primeiras etapas, como não havia novos docentes concursados, os professores que ministraram aulas tinham como lotação oficial o *Campus* Marco Zero de Macapá. Destarte, quando vinham para o Oiapoque para darem aulas, esses docentes encontravam-se em deslocamento e ganhavam diárias para que custeassem as suas despesas. Esse fato, deveras, não encontra nenhuma ilegalidade, no entanto, passou a gerar uma “economia de diárias”. Muitos docentes passaram a se interessar em dar aulas na licenciatura intercultural com a expectativa de incrementar seus provimentos.

Essa “economia de diárias” perdurou por um período considerável, até que o curso passasse a ter um colegiado estável. A professora Meire Adriana, que também foi coordenadora do curso entre 2010 e 2012, narrou que durante sua gestão ainda foi necessário convocar professores de outros cursos da Unifap para suprir carências do curso. E que infelizmente a “economia das diárias” ainda persistia, além da remuneração pró-labore. Perguntada se havia uma espécie de “economia das diárias”, ela me respondeu:

Tinha. Eu percebia que tinha. Havia um interesse financeiro por conta das diárias, então tinha um interesse sim. E teve uma vez que nesse projeto do Prolind, estava lá no projeto – se estava, certamente foi a gente quem inseriu – que a gente tinha dinheiro para a diária e pra pró-labore. E foi a única vez que a gente conseguiu inserir lá o pró-labore como forma de incentivo, porque às vezes mesmo com certo incentivo financeiro – que era a diária –, o professor não gastava toda a diária. Nem sempre o professor gastava todo o dinheiro da diária, então ele conseguia ter uma certa economia indo pra lá também. Mas pró-labore teve uma única vez que conseguimos inserir no projeto, e aí pagamos e isso incentivou mais, porque a gente pode receber pró-labore, professor universitário. Você não pode passar de uma carga horária, mas X carga horária a gente pode ter de pró-labore. Então, eu lembro que nesse tempo foi mais concorrido, mais pessoas quiseram ir e quando foi na outra etapa, já era outro Prolind, outro projeto, a gente não tinha colocado. Não sei se não era mais permitido, não lembro o porquê, mas não tinha mais. Então, falei pros professores: “Olha, dessa vez vai ser só diária, não tem pró-labore. Caso surja novamente outro projeto com pró-labore, a gente coloca. Por enquanto, não tem”. E aí

alguns professores me cobraram depois: “Você disse que ia ter pró-labore”. Ainda bem que eu tinha os e-mails e mandei de volta: “Professor, está aqui. Eu te mandei na época dizendo que talvez tenha pró-labore. Não prometi nada, não disse que não tinha”. Mas tinha isso, da questão do interesse. Nem todo mundo ia só por isso, a grande maioria tinha esse interesse e é ruim, né, porque não formava um colegiado e tal (Meire Adriana da Silva, docente do curso Licenciatura Intercultural Indígena).

Assim, o interesse por diárias e, no caso específico, pelo pró-labore estava, muitas vezes, acima dos interesses da docência. Isso ocorria, é necessário novamente pontuar, porque o colegiado era ainda pequeno e restrito. No período em que Meire Adriana foi coordenadora eram apenas seis²⁹ os docentes permanentes do curso, um efetivo enxuto se verificado que, pela estrutura curricular, era uma graduação que se subdividia em três. O que é importante nesse momento é termos em conta que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap necessitava de uma expansão no número de docentes. E ela passou a ocorrer a partir do ano de 2014. Atualmente o colegiado conta com dezesseis docentes efetivos e dois substitutos. Dos docentes efetivos, quatorze são doutores e dois são mestres cursando doutorado. As duas substitutas são mestras³⁰. As convocações de docentes de outros cursos ocorrem de forma pontual e, na maioria das vezes, são docentes lotados nos cursos do *Campus* Binacional, passando a não mais existir a “economia das diárias”. O que segue ocorrendo é que uma parte do colegiado não reside em Oiapoque, frequentando o *campus* durante as etapas e em períodos para cumprir agendas ordinárias do colegiado e de projetos de pesquisa e extensão próprios. Esse parece ser um problema que está para além da universidade. O Oiapoque e suas lacunas estruturais, além das distâncias, são os maiores obstáculos à permanência dos docentes de todos os cursos do *Campus* Binacional. Isso ficou evidente em minha conversa com a egressa Galibi Kali’na Kássia Lod:

Entendi que é a realidade da Unifap hoje, muita gente não quer ficar aqui no Oiapoque porque acha que é um município muito precário, é insalubre, tem uma Educação e uma Saúde muito difíceis. Aí, era a mesma realidade deles [professores], não era diferente. Muitos deles não queriam morar de jeito nenhum no Oiapoque (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali’na).

O outro excerto grifado da fala da docente Meire Adriana refere-se à falta de uma “coesão pedagógica” no colegiado da Licenciatura Intercultural Indígena. Em mais de uma oportunidade, Meire Adriana retoma esta expressão: “eu acho que havia esses problemas de formação dos professores. Acho que o problema era este: era essa falta de coesão, de ter um

²⁹ De fato, eram sete docentes efetivos, contudo, a professora Sandra Monteiro estava afastada para tratamento de saúde e lamentavelmente veio a falecer logo em seguida.

³⁰ Dados fornecidos pela Coordenação do CLII, em agosto de 2023.

colegiado próprio”. Anteriormente, eu havia mencionado que o número reduzido de docentes efetivos no colegiado e a convocação de docentes de outros cursos da Unifap, sem experiência nas discussões da educação escolar indígena, acarretavam uma “insuficiência pedagógica”. Acredito que ambas as expressões, “coesão pedagógica” e “insuficiência pedagógica”, se complementam. A falta de um colegiado “coeso”, que não estava sintonizado com as discussões sobre educação escolar indígena, interculturalidade – em que pese toda sua polissemia, conforme afirma Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso (2013) – e, não menos significativo, o impacto da presença de indígenas na universidade produzia uma “insuficiência pedagógica” em vários aspectos. Insuficiência no sentido que muitos alunos não conseguiam assimilar, quando muito chegavam a acessar, os conhecimentos acadêmicos passados em aula. Fato que derivava de uma insuficiência do ponto de vista das práticas e ferramentas pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula a fim de encontrar soluções para as diferenças epistemológicas entre os conhecimentos acadêmico-científicos e os conhecimentos indígenas. Acrescente-se ainda um déficit no diálogo com outras instâncias e departamentos dentro da própria universidade.

A docente Meire Adriana foi veemente em vários momentos da conversa ao destacar que a falta de “coesão pedagógica”, além do colegiado ser intermitente com docentes de outros cursos, dava-se também pela formação dos docentes. Isso retoma o que havia mencionado anteriormente sobre o perfil exigido nos concursos:

Quando eu estava na coordenação, a gente prezava muito... e quando eu fiz concurso também foi assim. Tinham uns critérios claros no edital de que os professores deveriam ter experiência comprovada em educação escolar indígena, né?

Eu já tinha toda essa história [trajetória]³¹ e já tinha pós-graduações em Educação, em História com ênfase na questão indígena, então pedir no edital que a pessoa tivesse pesquisa na chamada "questão indígena", ou mesmo experiência na educação escolar indígena, pra mim que era viável. Tinha que continuar, por mim já tinha condições para pedir, afinal já eram sete anos e tinha mais tempo nessa ênfase da história indígena e da educação escolar indígena. E aí, teve um determinado momento em que tiraram isso do edital. Deixaram só a formação comum, digamos assim, digamos que seja de História e de Educação e tiraram isso do edital, acho que isso foi ruim porque daí entraram pessoas que de novo não tinham essa formação. E aí, a tentativa de ter uma certa consonância pedagógica voltada mais pra questão indígena diminuiu mais ainda, né? (Meire Adriana da Silva, docente do curso Licenciatura Intercultural Indígena).

³¹ Meire, antes de ingressar na Unifap, havia sido Coordenadora Administrativa e professora do curso de Magistério Indígena no estado de Mato Grosso do Sul e professora do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), também em Mato Grosso do Sul.

Isso na prática afetava o próprio fazer acadêmico e os processos de ensino-aprendizagem dentro do curso:

Não ter esse grupo coeso faz também com que tenha problemas na coordenação. E aí, a gente trabalhava com uma filosofia principalmente das Ciências Humanas, e principalmente depois, quando chegou a Rejane, a gente dialogava bastante. Ela estava na área da Educação, mas ela também era formada em História. Esse Núcleo Comum, essa primeira fase, ela atuava mais nas disciplinas dessa fase e quando eu dava aula, ela atuava mais nas disciplinas de História Indígena, Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará, e a gente trabalhava já com essa ideia de cultura enquanto algo dinâmico, não enquanto algo estático, e eu percebi que tinham alguns professores que iam na contramão dessa filosofia, de trabalhar cultura enquanto traços materiais, essas questões assim. Eu lembro que teve uma disciplina em que eu estava trabalhando o tema da cultura e eles [alunos] estavam tendo aula, não lembro em qual outra disciplina, mas lembro que era na área de Linguagens e Códigos, com outra professora, [e me comentaram]: "Professora, nossa professora pediu pra gente vir com alguma coisa que represente a nossa cultura. Ela falou pra gente vir ou com cocar, ou com alguma coisa"... eu falei: "Nossa!" (risos). (Meire Adriana da Silva, docente do curso Licenciatura Intercultural Indígena).

Os relatos de Meire Adriana mostram que se, por um lado, a universidade não estava plenamente preparada para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena quando iniciou suas atividades, por outro buscou suprir essa falha a partir da realização dos concursos para docentes. Como se vê na tabela anterior já no primeiro concurso realizado pela universidade em que havia vagas para docentes para a Licenciatura Intercultural Indígena, o pré-requisito de experiência estava presente. Essa normativa permaneceu por mais alguns editais e acabou sendo excluída por um motivo que extrapola o domínio do curso e da universidade. A cada abertura de edital e realização do certame, o número de candidatos postulantes era diminuto. Desses, poucos compareciam para as provas e, no final, muitos dos que eram aprovados não permaneciam em Oiapoque, seja por terem sido aprovados em outros certames, seja por não se adaptarem à cidade.

A flexibilização dos critérios possibilitou um incremento nos postulantes. Ademais, em 2014 e 2016 houve dois concursos em que muitas vagas foram abertas para a Licenciatura Intercultural Indígena. Foi quando o colegiado ganhou o corpo aproximado ao atual. A permanência dos docentes em Oiapoque continua sendo um gargalo, não somente da Licenciatura Intercultural Indígena, mas também, e sobretudo, dos outros cursos do *Campus Binacional*. No que diz respeito à experiência do atual colegiado docente do CLII, todas as professoras e professores possuem experiência com as “temáticas indígenas”, além de terem projetos de pesquisa e extensão.

Figura 6: Parede do *Campus Binacional* pintada com grafismos dos discentes Kaporuna.



Autor: Vinícius Cosmos Benvegnú (2023).

CAPÍTULO 2 – INGRESSAR NA UNIVERSIDADE É MAIS QUE APRENDER

O segundo capítulo foca nas memórias e experiências dos alunos desde os primeiros anos do curso de Licenciatura Indígena, quando as disciplinas eram ministradas na aldeia indígena Manga, na Terra Indígena Uaçá, e posteriormente com sua migração para a cidade de Oiapoque, no *Campus* Binacional. Em cada um desses espaços, os discentes indígenas encontraram desafios e dificuldades distintas, as quais foram sendo enfrentadas a fim de melhorar as condições estruturais para o aprendizado, bem como enfrentar os preconceitos e racismos recorrentemente sofridos dentro e fora da universidade.

2.1 A universidade na aldeia

Após o período de três anos de trabalho do GT-ASI, em 11 setembro de 2006, o Curso de Educação Escolar Indígena foi aprovado *ad referendum* pelo Conselho Universitário (CONSU) da Unifap, na Resolução nº 021/2006 (Oliveira, 2016). Alguns pontos são de serem detalhados aqui. Observamos que a resolução que cria o curso é assinada em caráter *ad referendum*, ou seja, foi assinada pelo presidente do Consu sem ter passado pela análise e votação de todo o Conselho. Decisões desse tipo têm prazos estabelecidos para serem referendadas posteriormente. O que ocorreu no caso da Licenciatura Intercultural Indígena é que a Resolução nº 021/2006 perdeu sua validade e nunca havia sido referendada. Isso deixava o curso em uma situação de irregularidade e insegurança institucional, podendo sofrer cortes orçamentários e até mesmo ser objeto de encerramento pela Unifap. A regularização institucional definitiva do curso dentro da Unifap veio a ocorrer apenas em 2022, por meio da Resolução nº 01/2022 (ANEXO IV), de 9 de fevereiro, ou seja, quase dezesseis anos após sua criação.

Na resolução de 2006 ficava estabelecido que o curso ofereceria trinta vagas, distribuídas proporcionalmente entre os povos indígenas no Amapá. As aulas seriam realizadas no município de Oiapoque, em regime modular, duas vezes por ano. A partir de então, iniciaram-se os preparativos para o processo seletivo para ingresso. Em abril de 2007 era lançado o edital de seleção. Naquele primeiro edital ficou definido que apenas indígenas que já atuassem como professores nas escolas indígenas poderiam concorrer às vagas. Como afirmou Walter dos Santos, “*nós fechamos essa primeira turma só pra professores indígenas*”. Já a partir do segundo processo seletivo, esse critério foi excluído dos editais. O primeiro processo foi dividido em duas etapas; na primeira, de caráter eliminatório, foi realizada uma prova

dissertativa em língua portuguesa ou línguas maternas, que seria traduzida para a avaliação da banca; na segunda, de caráter eliminatório e classificatório, os candidatos foram entrevistados por uma banca composta por docentes que iriam ministrar o curso. As entrevistas também poderiam ser feitas em português ou nas línguas maternas dos candidatos (Oliveira, 2016; Bastos; Silva, 2021). Ao final do processo seletivo, as trinta vagas foram preenchidas por indígenas dos povos Galibi Marworno, Galibi Kali'na Tilewuyu, Karipuna, Palikur, Aparai, Kaxuyana e Wajãpi.

O primeiro módulo de aulas do curso teve início em julho de 2007 e não ocorreu nas dependências do *Campus* Norte da Unifap, na sede do município de Oiapoque, mas na Escola Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga, na Terra Indígena Uaçá. Essa situação iria se repetir por mais dois módulos, antes que o curso fosse definitivamente alocado no *campus* universitário. Dos egressos com quem tive oportunidade de conversar, Oberto Gabriel e Walter dos Santos, ambos da primeira turma, e Dalson dos Santos, da segunda turma, cursaram módulos na Aldeia Manga. Esse período é lembrado por eles pelas adversidades enfrentadas, seja na sua manutenção fora de casa, seja em relação ao local de realização das aulas:

Vinícius: E como era essa universidade, nessa época?

Oberto: Ah, logo que iniciou?

Vinícius: É.

Oberto: A gente passou uma dificuldade imensa, né? A gente foi lá no Manga.

Vinícius: As aulas iniciaram lá no Manga?

Oberto: Sim, dois anos passando no Manga: 2007 e 2008, estudando na primeira e segunda turma. A gente não ganhou nenhuma bolsa na época, a gente tinha aquela bolsa do ProLind. Mas a gente não recebeu essa bolsa, foi receber no último ano, pra você ter noção. Foi, ProLind. A menina descobriu, a Karina, porque ela foi pra Brasília. O Gatinho estava envolvido nessa máfia que estava enganando, ele não queria que a gente recebesse. Ninguém mandou documento aqui, ninguém se interessou, articulou. Então, a Karina foi pra Brasília, perguntou por lá e conseguiu... (Oberto Maciel Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno)

[...]

Walter: Nós iniciamos aqui no Manga. 10 eram Karipuna, 10 Galibi Marworno, 5 Palikur e o restante ou era Parque ou era Wajãpi. Nós ficamos aqui. Estudamos os dois primeiros anos aqui. Aqui onde é esse galpão aí³², construímos uma casinha de palha pra gente poder morar.

Vinícius: No galpão aqui?

Walter: É, na beira, estudava lá. Nas férias. Quando a gente mudou pro Oiapoque foi já no 2º ano, pra iniciar o 3º e aí a gente foi pra universidade. Uma dificuldade muito grande foi a parte financeira também, que a gente não tinha ajuda. O que nos salvou foi que todos eram funcionários públicos

³² A conversa com Walter foi realizada na aldeia Manga. Enquanto ele falava, apontava para o galpão onde as aulas eram realizadas e o galpão onde ficavam alojados.

já, todo mundo arcou com a sua despesa e a gente concluiu a nossa turma (Walter Vasconcelos dos Santos, egresso do povo Karipuna).

[...]

Vinícius: Tu começou o curso já tinha o campus construído?

Dalson: Já. Já tinha construído. Aí, tinha parado, não tinha nenhum curso, não estava funcionando mais nada. Aí, pra continuar, porque teve esse curso da Licenciatura Intercultural Indígena, onde iniciou primeiro, foi aqui no Manga, aqui a primeira turma a estudar até 2009. A terceira turma, quando entrou, já era pra nós. Eu estudei aqui primeiro, depois que nós passamos pra lá.

Vinícius: Ah, o primeiro ano teu era aqui?

Dalson: Ahã, era aqui.

Vinícius: Na escola velha, aqui³³?

Dalson: Não, aqui nessa escola, nessa sala que funcionava aqui e ali, as duas turmas. Os professores vinham, moravam aqui. Tinham aula de manhã, os parentes do Parque, do Wajãpi vinham pra cá, eles moravam aqui também. Depois que foi pra lá [Oiapoque] (Dalson dos Santos, egresso do povo Karipuna).

Vemos nas falas dos egressos que o direito ao acesso foi apenas a primeira adversidade enfrentada por eles. A falta de condições de permanência já foram ficando evidentes desde os primeiros módulos do curso. As bolsas e auxílios previstos demoraram a ser implementados pela universidade. Não consegui averiguar se essa lacuna existiu por insipiência dos servidores da universidade, mas o que fica patente é que inicialmente alunos desconheciam o que lhes era de direito. Porém, ao terem ciência, passaram a questionar a atuação dos servidores. Conforme Oberto Gabriel comenta, após a colega Karina dos Santos tomar conhecimento das bolsas do Prolind, houve uma discussão com o servidor responsável, “*o Gatinho não queria que ninguém soubesse. Aí, a Sandra, não sei se a Sandra sabia ou não, se encobertava alguma coisa... só sei que depois que a professora Karina descobriu, ela falou tudo pra nós. O Gatinho falou: ‘Não sei o que, porque...’ inventou um monte de coisas*”.

A questão das bolsas também levou os alunos indígenas a entrarem em conflito com a Funai, acarretando discussões entre parentes. Walter dos Santos vivenciou esse momento:

De vez em quando, tinha um probleminha, mas logo era resolvido. Problemas com a Funai. A Funai em Macapá ajudava muito os indígenas que eram de lá. Os que vinham de lá, a Funai ajudava com alimentação e os daqui não ajudavam a gente. Tínhamos problemas de bater de frente. Nesse tempo, eu fui escolhido como representante da turma de 2007 e eu tive de bater de frente com a minha irmã, que era coordenadora da Funai (risos), a Estela. Aí, isso complicou muito, mas eu tinha que enfrentar ela. Fui escolhido pela turma. Na hora da votação, era eu, ou Karina, ou Yanomami que estávamos lá. Falaram: "Não, bota ele que ele tem coragem de bater de frente com qualquer pessoa". A gente começou a discutir isso. Quando a

³³ A conversa com Dalson também foi realizada na Aldeia Manga, na Escola Jorge Iaparrá, local que abrigou as aulas a partir da segunda etapa.

Lucília entra no setor de Educação, aí eu lembro que falei pra ela: "Um dia você vai passar também num curso em que você vai ter de estudar, e você vai sentir também. Você fica jogando pra gente porque é funcionário e não precisa". Mas, já que vinham recursos pra ajudar o estudante, era independente. É igual a bolsa, é permanência para o indígena e às vezes tem pessoas ali que são funcionários do Estado e ganham bolsa porque são indígenas. Quando ela passou, eu falei pra ela: "Lucília, olha o que está acontecendo: você foi aprovada agora, parabéns aqui pelo Galibi Kali'na. Mas você vai receber a bolsa, se não fosse por isso, você não ia receber porque você é funcionária da Funai". Ela disse: "Não, pois é, quando a gente está fora"... mas a gente tem de ver que um dia a gente vai ficar lá dentro (Walter Vasconcelos dos Santos, egresso do povo Karipuna).

Contudo, não foi apenas a não implementação das bolsas que acarretou dificuldades durante os primeiros módulos do curso. Como indicou Dalson dos Santos acima, o prédio do *campus* não estava concluído e a realização das aulas teve que ser na Aldeia Manga. Durante esse período, que durou três etapas presenciais do curso, ficaram evidentes os problemas estruturais de ter aula na aldeia e como isso afetava a qualidade de ensino. Oberto Gabriel narrou com precisão o que vivenciou quando estudou na aldeia:

Oberto: porque lá a gente não tinha nem sala. A sala não aguentava. Quando começamos a estudar lá, já tinha aula do pessoal de lá [ensino médio SOME].

Vinícius: Era na Jorge Iaparrá?

Oberto: Escola, sim. Aí, deram a sala pra nós, e quando veio a outra turma, mais uma sala. Depois, a gente tinha de dividir em grupos, um grupo estudava numa sala tal, então não tinham salas suficientes pra todo mundo. Teve uma turma que tinha de ir em uma sala toda imunda... O pessoal dizia: "É sacanagem com a gente, é bagunça; se fosse ao menos uma sala limpa". Era uma casa abandonada lá – não era abandonada, era do seu Tinei, ao lado do comércio dele. Mas não estava coberta, estava coberta só uma parte e a outra não. Então, quando molhou, ficou feio, ficou aquela água, suja. Não limpavam! E aí, aqui tinha um comércinho dele. Ele disse: "Vocês têm sala aqui, se vocês quiserem, vocês limpam e dá pra vocês estudarem. Não tem problema". Os alunos foram pra lá acho que um dia, ou uma semana, depois não quiseram mais estudar, pois estava muito feio lá. Aí, esquentava no sol e começaram a reclamar. Reclamar e depois falaram que vinham aqui denunciar, mandariam documentos não sei pra onde e aí acho que ficaram com medo e tinham que ir ao Oiapoque. Vieram pra cá articular, eles conseguiram duas salas, e quando foi em junho, a gente veio pra cá, em 2008. Nosso primeiro ano foi meio ruim. Até comida, tudo nós tínhamos de sustentar, comprar...

Vinícius: E daí, vocês ficavam alojados lá no Casarão?

Oberto: Não, cada um ficava em casa de amigo por lá... Uns ficavam nos alojamentos de pessoas, outros ficavam lá na casa de alguns amigos por lá. E aí, pronto, foi assim que aconteceu o primeiro ano; meses de janeiro, fevereiro e julho. Aí, no próximo ano, a gente veio também, janeiro e fevereiro, época de chuvas e mês de julho a gente já não aceitava mais ir pra lá devido a briga. Todo mundo apoiou a briga do Alarcidio, ficou nesse vai e vem, e acabou com a gente vindo pro canto daqui, duas turmas em duas salas. Aqui foi uma maravilha: está aqui, o prédio é nosso, a gente mandou solicitar vários documentos pedindo que fosse um polo pra nós no

Oiapoque. O pessoal manda a gente lá pro Manga, que não tem nem estrutura... enfim. Sei que vindo pra cá melhorou muita coisa, porque aqui era mais fácil a questão do alojamento, questão de comprar uma comida, enfim. Ficar na aldeia, não, o pessoal não quer, não estão acostumados. Eles só querem estudar pra lá e tinha de pagar carros daqui do Oiapoque, do pessoal do Kumarumã, pra ir estudar pra lá. Eu ia pra lá [Aldeia Manga], só vinha pra cá [Oiapoque] em final de semana quando não tinha aula em dia de domingo, sábado às vezes tinha atividades pra fazer e fazia lá mesmo. Às vezes a gente vinha de domingo.

Vinícius: E o senhor ficava onde?

Oberto: Eu ficava na casa do Cláudio, Pastor Cláudio. Na casa da irmã dele, onde não tinha ninguém morando, nós dois dormíamos na sala (Oberto Maciel Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno).

A situação de precariedade estrutural também afetava os docentes, seja na questão de alojamento, seja na qualidade das aulas. A docente Jussara esteve na Aldeia Manga nos primeiros módulos e relata dificuldades semelhantes pelas quais os discentes passaram.

Vinícius: Antes de chegar aqui as aulas eram lá?

Jussara: Era lá, na escola da aldeia, do Manga.

Vinícius: Na Jorge Iaparrá mesmo?

Jussara: É. Eu trabalhei muito tempo lá. Aí, o que é que acontecia, as crianças saíam de férias, os professores do módulo saíam de férias, e ficava pra gente lá. Mas assim, a gente percebia que era carente. Como que vai dar aula pro teu aluno, tem que ter um laboratório, tem que ter uma biblioteca, e era muito carente. Mas, pro início, que a gente estava começando, era o que dava. E a gente ficava no alojamento dos professores do estado. Mas isso depois começou a dar confusão, porque eles não aceitavam. Aí, a universidade fez uns acordos, e a gente começou a ficar na casa, fazer algumas reformas pra que eles não reclamassem tanto da nossa presença. E a gente não causava tanto assim. Era um mês só. Mais aquela coisa da territorialidade, entendeu? Tu não vai dividir teu quarto com ninguém, era aquela coisa. Mas no meu ponto de vista, foi muito produtivo, porque a gente organizou muitas coisas lá dentro. Mas aí, não deu pra ficar mais. Primeiro ano, era comum, a mesma disciplina pra todo mundo e quando começou a dividir as áreas – temos três áreas: Humanas, Natureza e Linguagens – começou a ficar ruim, porque tínhamos de ter especificidades. Eu tinha que trabalhar com Artes, com exposições, mesmo que precárias, mas eu precisava de um espaço. E só tinha a escola. Tanto pra mim, quanto pros outros professores. Aí, foi feita reunião e foi quando o espaço da universidade aqui ficou maior, ficou acessível a todos, nós viemos pra cá. Não sei te dizer como foi a política de segregação, sabe? Sei que passaram muitos, muitos reitores, e sempre se pedia muita verba pra cá, mas hoje eu olho de uma forma muito agradecida. Porque o tanto que a gente trabalhou em situações atípicas, insalubres, sabe? Isso aqui tá bem [Campus Binacional] (Jussara de Pinho Barreiros, docente do curso Licenciatura Intercultural Indígena).

A partir dos relatos acima, podemos nos debruçar em alguns pontos relevantes acerca do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap, em Oiapoque. Destaco dois deles para aprofundarmos a discussão: 1) a implementação do curso por parte da Unifap não

significou que a instituição estivesse deveras preparada e em condições para que ele funcionasse; e 2) a determinação dos alunos indígenas – e suas famílias – em enfrentar os desafios de estar na universidade e concluir a graduação.

2.2 As vivências indígenas no curso de Licenciatura Intercultural Indígena

Retomo dois pontos anteriormente expostos para entender o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. O primeiro, as dificuldades estruturais enfrentadas pela universidade na implementação do curso, foi trabalhado no capítulo anterior. O segundo está focado nas histórias e vivências dos discentes indígenas durante sua trajetória universitária, os estranhamentos, dificuldades, racismos e superações para conseguirem concluir a graduação do ensino superior.

O obstáculo que os alunos indígenas enfrentavam inicialmente – e ainda enfrentam – era e é o racismo, seja ele individual, a cada um dos alunos, o racismo institucional e o racismo estrutural, que ocorre antes mesmo de eles entrarem em sala de aula e nos corredores da universidade. Apesar de Oiapoque ser uma “cidade indígena”, situações racistas ocorrem cotidianamente.

Eu no primeiro mês em que entrei pra estudar, foi uma quebra de estereótipo. Foi um momento difícil, momento que a gente [se] deparou com um preconceito forte porque muito se falava, mas a gente não vivenciava isso em pele. E quando vim pra cá dentro do ônibus que fazia o percurso pra levar a gente, eu senti isso. Uma pessoa me atingiu com cuspe no rosto por eu ter pedido licença para colocar uma colega indígena que estava grávida, pra sentar. E não fui aceita naquele momento, houve uns empurrões, e a moça me atingiu com cuspe no rosto. Então [ela disse]: "Vocês não deveriam estar aqui, vocês são porcos". Aí, muitas vezes a gente escutava no ônibus essas questões de estereótipos e preconceitos. "Está fedendo aqui, alguém que não tomou banho". Essas coisas (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

*Logo no início, a gente via muito no curso, a gente era muito desvalorizado nos outros cursos. **Tinha a questão do preconceito.** E na época, era muito evidente essa questão. Como eu falei, a Licenciatura era menos importante que os outros cursos, às vezes a gente ia pegar informação aqui na universidade e eles não passavam, os técnicos. Aí, tinha de resolver uma coisa e se não fosse os professores da Licenciatura, não resolvia pra passar. **Era uma situação difícil, falavam que o lugar da gente não era aqui na universidade. "Fulano não sabe ler, fulano não sabe nem escrever o nome, não sei o que está fazendo na universidade"**. Essas coisas assim (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

*A gente se deparou com dificuldades muito grandes lá dentro da universidade com os alunos não indígenas. **Eles tinham muito preconceito não só com a gente, mas com nosso curso em si.** O curso e alguns com a*

nossa pessoa mesmo. Alguns alunos não indígenas que cursavam outros cursos na Binacional. E em algum momento a gente teve dificuldades com o próprio diretor do campus, não apoiava nosso curso e não apoiava a gente lá dentro. Então, a gente teve um pouco de dificuldade enquanto isso lá dentro (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

O que eu senti, assim, pelo visto o que eu vi mesmo na universidade intercultural, os indígenas não são valorizados e respeitados pelo diretor da universidade naquele tempo. Agora estou percebendo que o diretor já está mais bacana, melhor. Tanto o professor, quanto os alunos também. Mas no período em que eu estudei, a gente falava com o diretor e ele não ouvia, não. Falava com voz grossa, não entendia a gente bem... Então, acho que a universidade não está dando um bom valor pra gente. Não está recebendo bem os alunos indígenas. Devido a essa divisão: não indígena e indígena. Brigam sempre. E os não indígenas falam mal dos alunos indígenas. "Pra que o governo gasta o dinheiro para o povo indígena? O lugar de vocês é lá na aldeia, não aqui na cidade... vocês são incapazes, não aprendem e não sabem nada". Eles falam... (Ailton Batista, egresso do povo Palikur-Arukwayene, grifos meus).

Os relatos de Lilia, Janina, Ariana e Ailton mostram uma infinidade de situações racistas pelas quais os acadêmicos indígenas passam durante o período de aulas em Oiapoque.

Das situações que ocorrem no cotidiano fica explícita como as manifestações de injúria racial são violentas, expressando estereótipos e preconceitos que persistem na sociedade local. No ambiente universitário, pode-se deparar com situações racistas que correspondem ao conceito de racismo institucional. Diferentemente das situações de racismo individual em que um indivíduo comete injúria racial diretamente a outro, o racismo institucional é aquele que perpassa as ações individuais e, de forma mais discreta e sutil, se manifesta dentro de ambientes institucionais, fazendo parte de cotidiano das instituições. O conceito de racismo institucional foi inicialmente abordado na década de 1960 pelo movimento afro-americano pelos direitos civis *Black Power*. Na publicação *Black Power: Politics of Liberation in America*, de Charles V. Hamilton e Kwame Ture, o racismo institucional é definido como “menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos. [E se] origina na operação de forças estabelecidas respeitadas na sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública do que o primeiro tipo” (Hamilton; Ture, 1967, p. 3, *apud* Almeida, 2019, p. 29).

Infelizmente essa não é uma realidade apenas dos universitários indígenas do Oiapoque. Sandra Moura e Maristela Matos (2022), analisando a presença e a situação dos alunos indígenas no curso de Direito da Universidade Federal de Roraima (UFRR), apresentam vários relatos de situações semelhantes vividas pelos indígenas daquele curso, que acarretam na maioria das vezes problemas psicológicos, evasão e desistência da graduação. Kérsia Peixoto (2017), na sua tese, apresenta e analisa as situações de racismo enfrentados pelos indígenas do

baixo Tapajós na cidade de Santarém. Em outro espaço, a autora traz as situações de racismo enfrentadas por acadêmicos indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) (Peixoto, 2017). Outra situação de racismo com estudantes indígenas da Ufopa é relatada pelo docente indígena Florêncio Almeida Vaz Filho (2019), a partir do ingresso sistemático, pela Lei de Cotas, e conseqüentemente a presença cotidiana dos acadêmicos indígenas na universidade.

Ademais, é importante destacar que as situações de racismo que eram vivenciadas pelos indígenas não passavam despercebidas aos olhos e ouvidos dos professores. A docente Meire Adriana vivenciou essas situações em diferentes épocas, ainda quando o curso era realizado na Aldeia Manga, mas também após assumir a coordenação da Licenciatura Indígena:

A gente ficava na aldeia a semana inteira e aos fins de semana geralmente a gente ia pra cidade. Às vezes estava no campus em alguma atividade, eu ia muito lá por conta da coordenação e conhecia alguns alunos, se não me engano, do curso de Matemática, que estavam lá também fazendo disciplinas pendentes. Eu comecei conversando nos corredores: "E você o que está fazendo aqui?", conversa vai, conversa vem: "Estou dando aula na Licenciatura Indígena lá no Manga". E ele [aluno do curso de Matemática] falou: "Mas você não tem medo, não, de ficar lá na aldeia, de dar aula pra eles?". Eu falei: "Como assim?". E ele: "É, você não tem medo, não? Eles são índios". Eu disse: "Não, não tenho". Então, tinha isso, a questão do preconceito (Meire Adriana da Silva, docente do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, grifos meus).

Essas situações de racismo, na forma individualizada ou institucional, vividas pelos estudantes indígenas na Unifap em Oiapoque, na UFRR e na Ufopa, bem como em qualquer universidade que tenha a presença de alunos indígenas, caracterizam outra forma de racismo que vem sendo discutida nos ambientes acadêmicos e de mobilização social, que é o racismo estrutural. Novamente, conforme assevera Sílvia Almeida (2019, p. 31):

As instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.

Desse modo, o racismo estrutural é o reflexo das formas de sociabilidade e das relações sociais fundamentadas no racismo. Não obstante haver situações de racismo e suas conseqüências na vida cotidiana e no ambiente acadêmico, as e os indígenas vêm buscando formas de combatê-los. A forma mais costumaz e contumaz se dá pela organização de

movimentos coletivos dentro das instituições para um enfrentamento direto. Nesses movimentos, os acadêmicos indígenas adotam um posicionamento cuja principal característica é o “giro” de uma condição de vítimas para uma posição de luta, marcada pela busca de conhecimento de seus direitos, além do conhecimento acadêmico de excelência que mostre o quanto são capazes igualmente aos acadêmicos não indígenas. Dois eventos ocorridos nos anos de 2017 e 2018 no *Campus* Binacional são emblemáticos desse “giro” de posicionamento.

2.2.1 A diversidade que perturba: os transtornos visuais e o PSEIQ

Em 2017 o *Campus* Binacional passou por uma reforma de suas estruturas, incluindo a pintura das paredes e muros de todos os prédios do *campus*. Seguindo padrões estéticos da administração pública, as paredes foram pintadas com cores neutras e padronizadas. Em um dos muros havia uma pintura feita por um professor e acadêmico indígena, Nordevaldo dos Santos, que continha temas indígenas e o nome do curso “Licenciatura Indígena”. Após a pintura de “revitalização” feita pela direção do *campus*, um grupo de três docentes da Licenciatura Indígena, Carina dos Santos Almeida, Elissandra Barros e Ramiro Batista, tomou a iniciativa de procurar representantes de cada povo indígena presente no curso para pintarem algumas paredes com temas e grafismos que representassem suas culturas. Os três docentes, após obterem a autorização da direção do *campus* – passando pela coordenação do curso – compraram as tintas e os materiais necessários e em conjunto com os discentes designados por cada povo levaram a cabo o projeto.

As pinturas tinham como objetivo dar uma identidade visual ao *campus*, a partir da presença indígena, porém, conforme o relato de Carina dos Santos Almeida, uma das docentes que articularam o projeto, as pinturas geraram discussões entre docentes em um grupo de rede social e acabaram revelando preconceitos dos docentes dos outros cursos do *campus*:

E aí, naquela discussão do campus binacional, docentes do campus binacional, o professor questiona: "Por que que a universidade pintou tão bonito as paredes do campus e agora resolveram fazer essas pinturas? Como assim? Por que que agora resolveram pintar em cima do que estava pintado? Estava tão bonito de branco, estava velha a pintura, então, pintaram e ficou bonito e agora resolveram fazer essas pinturas em cima?". A gente abriu a boca no WhatsApp: "Não, as pinturas elas manifestam o desejo dos indígenas". "Ah, mas isso não pode ser assim! Vocês decidem querer pintar tudo sem discutir com ninguém e vêm aqui, fazem como querem". "Não, isso foi solicitado, a gente teve uma autorização. Nada foi feito à revelia da direção do campus e, aliás, se qualquer curso aqui quiser fazer uma manifestação visual, acho que está aberto e nós da Licenciatura vamos apoiar isso". E aí [ele] disse: "Ah, porque isso daqui é um transtorno

visual, porque já é proibido colar cartazes e coisa e tal". Enfim, e aí aquilo reverberou de uma forma muito grande, e a gente começou a bater boca no WhatsApp. Eu, Elis e alguns professores defendendo a manifestação indígena e alguns professores dos outros cursos batendo na tecla de que aquilo havia gerado um transtorno visual, que aquilo foi feito sem uma discussão democrática, e simplesmente achavam que podiam chegar lá e pintar e a gente tinha de ficar sentado e que vinha e que não foi falado nada, ficaram bastante chateados com relação a isso (Carina dos Santos Almeida, docente do curso Licenciatura Intercultural Indígena, grifos meus).

As discussões, contudo, não se restringiram ao grupo da rede social. Os indígenas tomaram conhecimento e também quiseram dialogar com aqueles professores contrários às pinturas, que as viam enquanto “transtornos visuais”. A situação foi então mediada e apaziguada pelo diretor do *campus*. As pinturas permaneceram, mas perdeu-se a oportunidade de construir um debate acerca da presença indígena na universidade.

Retornando a 2017, o apaziguamento de forma alguma resolveu a questão; pelo contrário, deixou latente uma relação conflituosa que iria eclodir no ano seguinte, 2018. Nesse ano, as lideranças e professores indígenas, em conjunto com lideranças quilombolas de Oiapoque e alguns docentes, se articularam e passaram a demandar à Unifap o direito ao acesso diferenciado e as cotas de vagas nos cursos do *Campus* Binacional – Direito, Enfermagem e as licenciaturas em Biologia, História, Pedagogia, Geografia e Letras. Amparados nas legislações vigentes, o movimento bateu na porta da Reitoria da universidade, da direção do *campus* e das coordenações de cursos para que fosse realizado um processo seletivo específico e diferenciado naquele ano, para que indígenas e quilombolas pudessem ingressar na universidade. Essa demanda fez eclodir um sem-fim de reações institucionais que visaram barrar a realização do processo seletivo e conseqüentemente o ingresso na universidade. A postura mais reativa a essas reivindicações foi das coordenações e da maioria dos docentes dos cursos demandados. A Reitoria apenas assentiu com a demanda, mas fez poucos esforços para que ela se concretizasse, transferindo a responsabilidade para a direção do *campus*. Esta, por sua vez, seguiu com uma atitude mediadora e apaziguadora – tal qual sua atitude em 2017, no evento das pinturas e transtorno visual –, tendo muitas vezes uma postura de dubiedade, assentindo positivamente tanto para os indígenas como para os docentes.

Nesse período, eu já era professor do curso de Licenciatura Intercultural Indígena e, além de acompanhar as discussões, participei de algumas reuniões entre indígenas, coordenações e direção do *campus*. O grupo de docentes contrários à demanda lançou uma diversidade de argumentos para barrar o processo, usando a estratégia do “cansaço”, pois para cada argumento rebatido ou impedimento resolvido era trazido outro novo, que alongava as discussões. Recordo-me que o primeiro argumento utilizado era de que a universidade e o

Campus Binacional já tinham um curso específico para os indígenas, no caso a Licenciatura Indígena, e que desse modo os indígenas já estariam contemplados. Na sequência foram utilizados os argumentos do capacitismo e da meritocracia, que a universidade deveria apenas atender aos melhores e mais capacitados, selecionados no vestibular³⁴. Também argumentaram que o *Campus* Binacional não estava preparado estruturalmente – falta de salas de aula, laboratórios, banheiros, biblioteca – para receber uma demanda grande de alunos, e sugeriam que, após as adequações estruturais necessárias, fosse concretizada a demanda. Outro argumento foi de que os docentes dos cursos não estavam preparados para ministrar aulas para esses futuros acadêmicos, que não sabiam falar suas línguas e que não tinham ferramentas didático-metodológicas para tal; também sugeriam que fosse dado um prazo para que fossem capacitados, para então implementarem a ação afirmativa. Argumentaram também que estavam preocupados que os indígenas e quilombolas que viessem estudar em Oiapoque ficariam desamparados e não teriam condições mínimas de vida para seguir nos cursos.

Todos esses argumentos foram sendo desconstruídos pelas lideranças indígenas e quilombolas, pelos professores indígenas e pelos docentes favoráveis à implementação da ação afirmativa. O ponto alto dessa discussão foi a reunião do Conselho do *campus* em 8 de maio de 2018³⁵. Nessa reunião, compunham a mesa do Conselho os representantes de cada colegiado de curso, a direção do *campus*, o representante dos servidores e um representante discente de todo o *campus*. Estavam como observadores mais de oitenta indígenas – discentes, lideranças e professores –, lideranças quilombolas, docentes do curso e outros interessados. A reunião ficou marcada por discussões acaloradas. Os argumentos elencados acima foram novamente expostos e novamente refutados e respondidos. Houve intimidação dos conselheiros dos cursos contrários àqueles que eram favoráveis, e me recorro bem da intimidação sofrida pelo representante discente. Ao final da reunião foi posta em votação se a demanda pela ação afirmativa seria implementada ou não, com o resultado negativo.

Em que pese todos os argumentos e os respaldos legais, a recusa do Conselho do *Campus* Binacional, mas principalmente os posicionamentos contrários dos docentes dos outros cursos à demanda, levou os indígenas e quilombolas a tomarem medidas mais contundentes. A

³⁴ Sobre este argumento é interessante pontuar que historicamente as vagas abertas para os cursos do *Campus* Binacional, tanto por meio de vestibular quanto ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SiSU), dificilmente são preenchidas na sua totalidade. É comum a universidade abrir chamadas públicas para o preenchimento das vagas após os processos seletivos, em que os candidatos apenas necessitam ter concluído o Ensino Médio.

³⁵ A narrativa dos eventos narrados dessa reunião foi feita a partir da minha presença. Durante a pesquisa de campo, busquei documentos oficiais dessa reunião, mas infelizmente não tive acesso a nenhum deles. Posteriormente, conforme a docente Carina dos Santos Almeida me informou, soube que não foi produzida sequer uma Ata Oficial da reunião.

primeira delas se deu ainda no momento da reunião. Os indígenas, por meio do representante do CCPIO, anunciaram que todas as pesquisas acadêmicas nas três Terras Indígenas ou que envolvessem indígenas do Oiapoque estavam suspensas, estando os pesquisadores impedidos de ingressarem nas comunidades, e passariam por avaliações por uma comissão, se poderiam ter continuidade ou não. A docente Carina também relembra esse momento:

Ele [CCPIO] tinha de tomar uma decisão muito pontual, né, ele vai lá e assume: "Se nós não podemos ingressar como estudantes na universidade, vocês, universidade, não podem ingressar como pesquisadores nas nossas Terras Indígenas dos Povos Indígenas do Oiapoque. E essa decisão que acho que é uma decisão inédita no Brasil e demonstra um pouco de força do movimento indígena e do discernimento de que naquele momento o Conselho tinha de tomar uma decisão (Carina dos Santos Almeida, docente do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

Os docentes que foram contrários ao processo seletivo diferenciado tiveram suas pesquisas com os povos indígenas barradas pelo CCPIO. Assim, tiveram que concluí-las com os dados que já haviam coletado, correndo o risco de serem responsabilizados, ou tiveram que reelaborar suas pesquisas. Posteriormente a esse evento, o CCPIO criou uma Comissão de Pesquisa para avaliar cada projeto de pesquisa a ser realizado nas TIs do Oiapoque, autorizando ou não a pesquisa, com as ressalvas necessárias. Não é demasiado lembrar que esta pesquisa também passou pela avaliação e aprovação da Comissão, conforme Anexo I.

A outra medida tomada por indígenas e quilombolas foi encaminhar uma representação ao Ministério Público Federal para que seus direitos fossem garantidos e cumpridos pela Unifap. Mesmo com a ação no MPF, os cursos do *Campus* Binacional continuaram resolutos a não realizar o processo seletivo específico e diferenciado. Como narra a docente Carina, foi somente quando o MPF sinalizou à Unifap que, caso não houvesse a realização desse processo, a questão seria judicializada, que o processo teve andamento. Assim, a Unifap, na instância da Reitoria, tomou a decisão para si e criou o Processo Seletivo Específico Indígena e Quilombola (PSEIQ):

O PSEIQ sai porque o Ministério Público recomenda que saia, que a universidade tem de criar formas de ingresso. E aí, nessa recomendação, a universidade então decide fazer o PSEIQ no campus binacional porque o Ministério Público Federal orienta ela a fazer o processo, porque ia haver um processo seletivo. Ia haver um processo seletivo. À Unifap, o Campus Binacional disse que não faria reserva de vagas, que não teria vagas para indígenas [e quilombolas]. O Ministério Público então é acionado e diz: "Tem de cumprir a Lei 12.711/2012. Tem de ter cotas para indígenas, pretos, pardos e pobres. Tem de ter. Vocês vão ter de fazer. Aí, o que acontece? A universidade então resolve acatar a orientação do MPF e faz o PSEIQ. Foi isso (Carina dos Santos Almeida, docente do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

A partir dos esforços e da pressão junto ao MPF, indígenas e quilombolas conseguiram, enfim, que a Unifap realizasse o processo seletivo específico e diferenciado. O PSEIQ foi realizado ainda em 2018, com a aprovação e ingresso de 63 indígenas e 16 quilombolas nos sete cursos do *Campus* Binacional. Nos anos que se seguiram, o PSEIQ passou a ser chamado de Processo Seletivo Unificado (PSU) e ocorreu em mais três oportunidades, uma em 2021 e duas em 2022. A realização dos processos seletivos para indígenas e quilombolas no *Campus* Binacional do Oiapoque acabou se convertendo em um alibi para a Unifap, pois ela instituiu a ação afirmativa em Oiapoque sem, entretanto, instituir nos demais *campi*, principalmente nos cursos do *Campus* Marco Zero em Macapá. Carina Almeida é assertiva em suas ponderações:

O PSEIQ na época foi autorizado para o Campus Binacional e não para a universidade como um todo, porque o MPF naquela época intervém para que o processo seletivo ocorra lá [Oiapoque], porque lá é que vai ocorrer o processo seletivo. Então, ele diz: "Se vai ter de ter o processo seletivo, tem de ter para os indígenas também. Eles estão solicitando, você tem de atender". Então, a universidade assume e faz lá [Oiapoque]. Mas não mexe aqui [Macapá], deixa como está. São todas ações paliativas pra não cair numa discussão que é uma discussão muito penosa e muito dolorida, que é a implementação da resolução de ações afirmativas. Quer dizer, a sua [da Unifap] política institucional de ações afirmativas, entende? Então, o PSEIQ foi um subterfúgio, foi atendido pelo MPF, por conta da pressão do MPF, a universidade faz isso pra não se incomodar como um todo. Deixa o problema só no Oiapoque (Carina dos Santos Almeida, docente do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

O PSU é então oficialmente institucionalizado pela universidade através da Resolução nº 2, de 9 de fevereiro de 2022 (ANEXO V), ainda somente para o *Campus* Binacional, mas definitivamente uma conquista dos indígenas e quilombolas. No caso específico dos indígenas de Oiapoque, fica evidente que após uma década do curso de Licenciatura Indígena, as lideranças, professores e potenciais acadêmicos viram a necessidade de ocupar vagas e espaços nos outros cursos que o *campus* oferecia. Esse movimento converge com os apontamentos de Rita Gomes do Nascimento (2022, p. 102-103), que afirma:

No cenário atual da educação superior, ganha destaque a crescente busca dos indígenas por cursos “convencionais” nas diferentes áreas de conhecimento. Este fenômeno parece indicar como indivíduos e povos indígenas têm procurado se apropriar de conhecimentos e bens simbólicos do “outro” ou da sociedade envolvente como instrumentos de fortalecimento de suas lutas e afirmações identitárias, bem como do reconhecimento de suas presenças em um cenário mundial e latino-americano no qual a interculturalidade figura como uma de suas marcas principais.

2.2.2 Estar em sala de aula não apenas para aprender

Se o racismo estava e continua presente em todas as esferas da vida cotidiana, ao entrarem em sala de aula os alunos iniciavam uma outra série de desafios, que iam das dificuldades linguísticas e de comunicação, os estranhamentos do curso, até os desencontros epistemológicos entre seus modos de vida e as práticas acadêmico-universitárias.

Para iniciar, contudo, é necessário trazer alguns elementos que caracterizam o perfil dos alunos que compõem o curso. Como já pontuei em outros momentos, a Licenciatura Intercultural Indígena é uma conquista coletiva dos povos indígenas que vivem no Amapá e Norte do Pará. Isto se materializa em uma diversidade étnica no curso, sendo que as turmas são constituídas por alunos de distintos povos. São atendidos indígenas dos povos do Oiapoque, Galibi Kali'na Tilewuyu, Galibi Marworno, Karipuna, Palikur; os Wajãpi da Terra Indígena Wajãpi; e os povos das Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Paru d'Este Tiriyó, Wajana, Aparai, Katxuyana. Conforme a reflexão da docente Meire Adriana, essa diversidade étnica reflete o desafio pedagógico que se interpõe aos docentes no momento das aulas:

*Então, eu vim dessa experiência de uma etnia só³⁶, que tinha problemas de conteúdo e de interculturalidade, mas era menos porque era uma etnia só e toda a equipe tinha uma formação voltada pra pensar educação escolar indígena. Aqui, eram [são] várias etnias. Então, esse problema mesmo dentro do próprio curso da gente pensar quais conteúdos – não só pras escolas – mas quais conteúdos no projeto pedagógico que atendem essas várias etnias também era [e continua sendo] um problema, até já comentei isso. Mas uma coisa era legal – é legal – no fato de ter muitas etnias, eles trocavam muitas experiências, muitos conhecimentos. **A impressão que eu tinha é que alguns só estavam vendo o nome da etnia [dos outros povos] pela primeira vez, ou pelo menos vendo mais a fundo o conhecimento dela a partir do curso** (Meire Adriana da Silva, docente do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, grifos meus).*

É interessante notar o excerto grifado, quando Meire Adriana expõe sua impressão sobre o contato interétnico entre os alunos do curso. Conversando com a egressa Kássia Lod, do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, ela me contava que “só pra ti ter uma ideia, com 15 anos eu vim saber que tinha outros povos indígenas no Oiapoque. Entendeu?”. No caso de Kássia, podemos compreender que isso ocorreu pela especificidade da história Galibi Kali'na no Brasil e também pelas opções tomadas pelas lideranças, como ela complementou, “eu acho que a gente Kali'na meio que não participava dos encontros, de assembleias, reuniões – só quem ia era o cacique”.

³⁶ A experiência anterior da professora no estado do Mato Grosso do Sul era na Licenciatura Indígena exclusiva para indígenas do povo Guarani Kaiowá.

Também pude vivenciar algo nesse sentido. Após encerrar meu contrato na Unifap, trabalhei em algumas oportunidades na formação dos Agentes Ambientais Indígenas do Oiapoque (Agamin), que são indígenas de três povos – Karipuna, Palikur e Galibi Marworno – de duas das três Terras Indígenas do Oiapoque – TI Juminã e TI Uaçá. Uma das atividades da formação era a visita às várias regiões do território em distintas aldeias. O que ocorria é que nas primeiras visitas havia Agamins que nunca haviam saído da sua região, nas proximidades de sua aldeia. E ficavam surpresos com os novos lugares que estavam a conhecer. O caso aqui não é exatamente de não conhecerem os outros povos em si, mas não conhecerem seu próprio território. Com esses relatos, estou longe de querer generalizar, porém me parece interessante comentá-los para pensarmos como estranhamentos semelhantes a esses também podem ocorrer dentro das salas de aula.

Seguindo os comentários feitos pela docente Meire Adriana, é possível afirmar que tanto os obstáculos como as potencialidades da diversidade étnica da Licenciatura Indígena continuam sendo atuais no curso. Durante o período em que fui professor substituto do curso também me deparei com dificuldades semelhantes, relacionadas às estratégias e ferramentas pedagógicas que usaria para poder fazer com que a heterogeneidade das turmas conseguisse chegar aos objetivos previstos em cada disciplina. Mas também pude vivenciar e sobretudo aprender mais sobre os povos da região nos momentos de trocas entre os próprios alunos.

Retomando as narrativas, outro obstáculo que se interpõe logo de entrada na Licenciatura Intercultural é a barreira linguístico-idiomática. Esta segue sendo um desafio que precede no horizonte acadêmico. Como assevera Kléber Gesteira Matos:

É muito heterogênea a situação sociolinguística vivida pelas sociedades indígenas no Brasil. Há grande quantidade de povos cujas primeiras línguas são aquelas de seus antepassados. Quase todos foram constrangidos a adotar variantes regionais do português. Em geral, há uma tendência ao bilinguismo como parte dos processos de contato e conflito com segmentos da sociedade dita nacional. Entretanto, existem casos de comunidades monolíngues em língua indígena. Também se encontram casos de multilinguismo em alguns contextos, onde são faladas parcial ou fluentemente duas ou mais línguas indígenas (Matos, 2013, p. 213).

Dessa forma, a questão que se interpõe é, como realizar uma comunicação pedagógica em que o docente é fluente apenas em um idioma – o português – enquanto os alunos são fluentes em suas línguas e o português acaba sendo uma língua secundária? Ou mesmo quando o aluno possui uma maior fluência no português o obstáculo está para além do idioma, o desafio está na tradução, em alcançar as diferenças epistêmicas que separam modos de conhecer. Ou, para complexificar ainda mais, quando há uma diversidade de línguas e modos de conhecer

dentro da mesma sala de aula. Esse é um desafio compartilhado na literatura que reflete sobre as licenciaturas interculturais indígenas (Melo, 2013; Bastos; Silva, 2021).

Os apontamentos acima citados e os questionamentos trazidos vão ao encontro da realidade do curso de Licenciatura Indígena da Unifap. A diversidade étnica das turmas reflete os distintos processos históricos de contato que cada um dos povos teve com as frentes de colonização portuguesa – e francesa – e posteriormente com as frentes de contato do Estado brasileiro, como os próprios indígenas documentaram em seus Trabalhos de Conclusão de Curso, que serão vistos no capítulo que segue. Ademais, significam distintos processos de escolarização e diferentes formas de aprendizado e apropriação da língua portuguesa. No caso específico dos indígenas do Oiapoque – que são o escopo deste trabalho – há diferenças entre cada povo, e até mesmo entre cada comunidade, no domínio da língua portuguesa. Independentemente da afinidade com a língua portuguesa, emerge dela os desafios enfrentados pelos alunos durante as aulas da Licenciatura Intercultural Indígena. Nas conversas com os egressos, essas dificuldades foram narradas em vários momentos, dos quais destaco alguns:

*Todo tempo quando entra... é o primeiro dia, eu tinha dificuldade. Era pior quando eu lia um texto, porque tem os professores que trabalham com textos assim, 60 páginas, 40 páginas, eu tive de ler e interpretar pro professor. **Tinha dificuldade de entender, só entendia palavras simples, e já no texto o autor colocava palavras que eu nem conhecia. Eu lia e não entendia. E agora? Minha maior dificuldade. Por um período, eu não sabia mexer com celular, nem ter uma ideia de internet. Então, a dificuldade que eu encontrei foi essa dificuldade na língua portuguesa, aquelas palavras mais técnicas, eu tinha muita dificuldade. Mesmo assim, às vezes perguntava pro professor, porque não entendia nada. Eu lia o texto, mas eu não entendia nada. Algumas não entendi até agora, mas eu já consegui entender muitas palavras. Tenho dificuldade, mas no início, eu tinha muita dificuldade (Ailton Batista, egresso do povo Palikur-Arukwayene, grifos meus).***

*Ah... eu tive um pouquinho de dificuldade. Mas não tanto, pois eu tinha uma fluência boa no português e praticava algumas leituras, não parei as leituras. Pelo fato de eu ler muito a Bíblia - porque na época, trabalhava também na Igreja Católica quando estava no Manga, eu sempre estava no grupo de missionários e aí eu lia bastante. Então, quanto à leitura, não tive muita dificuldade, mas em algumas coisas **senti dificuldade porque pra escrever principalmente, eu tinha parado de escrever. Escrevia um pouco errado, mas depois eu fui corrigindo, consegui me corrigir. Falar, eu falo bem, mas escrever ainda escrevia muito errado por causa do patuá, do kheuol (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).***

*Eu sabia que eu tinha uma dificuldade na escrita e eu via muitos amigos meus que inclusive eram professores e escreviam pior do que eu, sabe? **Mas, toda vez que a gente questionava, eles diziam: "Olha, existe uma espécie de português indígena". Mas é que se eu for prestar um concurso público, ou fazer um TCC, meu português indígena não vai ser considerado ali. Entendeu? Não havia preparação pra gente escrever um artigo... então, a***

gente acabava se deparando nesses processos de formatação, de escrever, de entender. Às vezes, a gente queria contar uma série de coisas, mas a gente tinha dificuldade de inserir isso dentro do trabalho (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na, grifos meus).

*O que pega mais é a língua, é a fala e o que escreve. Os professores foram excelentes, deu pra entender o que estavam falando, mas a dificuldade que eu sinto mais é pra falar. Mas que eu entendo, eu entendo. Até a professora disse: "Olha, tu tem muita dificuldade pra falar, mas na escrita, tu escreve bem!". "Você acha?". "Eu acho" (risos). **Eu tenho muita dificuldade pra falar português. Não é que eu tenha vergonha de falar, porque eu acho que não sei falar [português].** Eu conseguia ler, mas às vezes as palavras que estavam no texto eram difíceis também (Lurdimar dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Como destaquei nos excertos grifados, as dificuldades narradas pelas egressas Ariana, Kássia e Lurdimar e pelo egresso Ailton estavam relacionadas à leitura, à escrita e à fala. No capítulo seguinte, apresentarei maiores detalhes sobre as histórias de contato, mostrando que o povo Palikur-Arukwayene foi o mais refratário às investidas de contato iniciadas pelo SPI. Isso acarretou que a instituição escolar fosse implementada muito mais tarde em comparação aos povos Karipuna e Galibi Marworno. O português é, em consequência disso, a língua secundária nas aldeias Palikur. Como destacou Hélio Ioiô Labontê, “dentro da sala aula, lá na minha aldeia se fala mais em Palikur, e os Palikur têm uma dificuldade de falar Português”. Por outra parte, o histórico de contato e imposição da escola e da língua portuguesa entre os Karipuna e Galibi Marworno acarretou que estes tenham mais fluência na comunicação em português. Fato que tampouco é generalizado, uma vez que há pessoas e até mesmo comunidades que falam majoritariamente a língua *kheoul*. Entre os indígenas Galibi Kali'na todos são falantes fluentes do português, que decorre do fato de ter sido algo desejado pelas antigas lideranças após o processo de migração da Guiana Francesa para o Brasil.

Durante o período em que estive em sala de aula no CLII, pude observar essas diferenças de afinidade e fluência com o português e as dificuldades que cada aluno manifestava. Contudo, a dificuldade não era apenas dos alunos. Eu também me deparava com as minhas limitações para conseguir me comunicar, mesmo em português, por dois motivos. Um, que o português que falava – do sul do Brasil – era muito diferente do local, com gírias, expressões e tons que não encontravam sentido aos meus interlocutores. E o segundo, e mais significativo a meu ver, era a linguagem acadêmica, suas regras e rebuscamentos. Nas primeiras aulas, e ainda hoje, há um esforço duplo de tradução, por assim dizer. Da linguagem acadêmica, para um português compartilhado localmente que dê conta das traduções conceituais e epistêmicas.

Antes de prosseguir é necessário trazer outra questão relacionada à diversidade étnica e às questões linguísticas. Independentemente da fluência maior ou menor com o português, em

vários momentos meus interlocutores narraram que sua condição linguística era vista pelos outros colegas de forma negativa:

Nós, povo Palikur, nós sempre somos colocados mas parece que não temos importância. Sempre [somos] os povos [que] “não fala português”, essa zombaria de povo com povo (Hélio Ioiô Labontê, egresso do povo Palikur-Arukwayene, grifos meus).

Eu sofri muito preconceito na Intercultural por parte dos parentes indígenas por eu não ser falante da língua [Kali'na]. Muito mesmo. Mas assim, eu entendi naquela época como um preconceito, mas hoje eu vejo que talvez o preconceito é uma falta de informação. Mas talvez eles ainda não tenham entendido o contexto de cada povo (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na, grifos meus).

O povo Kali'na na minha geração, como a gente não fala a língua [Kali'na], a gente não é importante. Isso foi uma coisa que eu senti enquanto Kali'na dentro da universidade, esse preconceito. Senti muito isso na universidade porque não falo a língua. É como se toda a nossa história, toda nossa cultura e o fato da gente ser indígena se evidenciasse somente em quem fala a língua (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na, grifos meus).

Tipo a língua [kheoul]. Nossa, eu gosto, é a língua que eu falo. Mas na maioria das vezes, aqui mesmo na universidade, logo que a gente entrou, a gente ouvia que nossa língua não é indígena, não era língua pura, que eles davam mais valor às línguas dos Palikur e de outros povos (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

Os quatro excertos acima trazem diferentes pontos de vista da relação entre língua e identidade indígena. Parece-me que este é um ponto importante da diversidade étnica do curso, à qual a docente Meire Adriana se refere. A partir desse convívio e das referências de cada discente é que são ressaltadas as diferenças. Essas diferenças podem ser compreendidas, nos termos de Johannes Fabian (2006), como “otherness”, ou seja, uma alteridade – ou melhor “outridade” – que é produto das relações históricas que cada povo viveu e das representações sociais que foram sendo construídas na relação entre língua e identidade. Ao estarem em sala de aula uns “parentes”³⁷ com outros parentes, é possível compreender como se constituem essas relações entre diferentes. No entanto, não são apenas relações de diversidade que estão aí postas. Estão em jogo demandas por legitimidade, poder, espaço social e político e até mesmo recursos.

No decorrer das conversas, especialmente no debate sobre esse tema, além de afirmarem que os comentários vinham dos próprios “parentes”, eles também assinalavam que eram feitos

³⁷ Essa tem sido uma categoria usada por muitos indígenas para se referir a indígenas de outros povos. Uma relação de parentesco que denota uma certa unidade política para contextos de relação com a sociedade nacional e/ou o Estado.

por alguns professores. Isso corrobora o que apresentei no início deste capítulo sobre o perfil dos professores do curso e até mesmo o despreparo de alguns deles. Também expõe as expectativas dos professores do curso sobre o que é ser indígena e influencia esses posicionamentos dentro das salas de aula. Ademais, há uma transposição das pré-noções e estereótipos que os servidores e os alunos não indígenas têm do que é ser indígena. Uma situação semelhante foi registrada pelo docente indígena Florêncio Vaz Filho (2019) na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em que estudantes indígenas de um povo passaram a divulgar que outros colegas indígenas eram “falsos índios” por não serem falantes das línguas nativas. O ocorrido ultrapassou os limites da universidade e gerou debates em Santarém e até mesmo decisões judiciais pautadas nessas concepções essencialistas de identidade. Durante o período de aulas do doutorado, enquanto aluno, também vivi situações semelhantes a essas. Em minha turma havia uma diversidade de colegas indígenas, semelhante à da Licenciatura Intercultural Indígena, e em certos momentos alguns professores, em um ato falho espontâneo, nominavam ou se referiam apenas aos colegas indígenas que eram de uma região específica, falantes de suas línguas maternas, esquecendo-se que estavam presentes outros colegas indígenas que não falavam línguas maternas e vinham de outros processos históricos de contato.

Infelizmente essas relações a que são expostos os discentes do curso de Licenciatura Indígena do Oiapoque, mas também de outros espaços acadêmicos, refletem, de igual forma, os equívocos das próprias ciências sociais, principalmente da antropologia e daquilo que se consolidou como etnologia indígena, as quais criaram categorias hierárquicas para definir e classificar povos e populações com as quais realizavam trabalhos. Nessa linha, a língua foi – e infelizmente continua sendo – um classificador da “indianidade”. Falantes de línguas indígenas “nativas”, como o caso dos Palikur, são vistos como “mais puros, mais índios”, mas em contrapartida mais “distantes” da civilização. Indígenas que falam línguas crioulas, como o caso dos Karipuna e Galibi Marworno no Oiapoque, são considerados “índios misturados” ou “aculturados”. E aqueles que já não falam mais seus idiomas maternos e têm as línguas nacionais como sua primeira língua, como é o caso do povo Galibi Kali’na³⁸, muitas vezes encontram dificuldades de se afirmarem enquanto indígenas. Dessa forma, penso que o desafio posto encontra-se em que esses equívocos sejam reparados por nós antropólogos e docentes universitários. E que em nível local os egressos do curso estejam preparados para trabalhar, nas

³⁸ O povo Gabili Kali’na, que vive nos territórios da Guiana Francesa e do Suriname, falam a língua nativa. No caso específico dos Galibi Kali’na que vivem no Brasil, a adoção do português se deveu a escolhas políticas das antigas lideranças, aspecto que será melhor explanado no segundo capítulo.

escolas indígenas, as especificidades linguísticas de cada povo sem que isso seja um marcador determinante de identidade indígena.

Retomando o percurso, os encontros vividos pelos discentes com a diversidade étnica e as diferenças linguísticas são elementos presentes no cotidiano daqueles que ingressam na universidade e levam a outros estranhamentos e desafios, que muitas vezes são geracionais. Desses desafios destaco algumas questões sobre a condição de pertencimento, da identidade indígena. Analisando as conversas realizadas com as egressas e os egressos pude ver que essa questão impactou as e os indígenas mais jovens, fazendo com que houvesse reflexões não somente sobre si, mas também sobre a coletividade:

Digo que a Intercultural foi um momento muito especial pra mim, sabe? Em fortalecer a minha identidade indígena, que meio que eu não sentia ela fortalecida ao longo da minha infância. Ninguém chegava pra gente e dizia: "Nós somos índios Kali'na". Eu digo que quando entrei na Unifap, como se eu pudesse fazer uma avaliação do que eu passei na minha infância, na minha adolescência e eu não conseguia enxergar certas circunstâncias, sabe? Pelo fato de ser indígena. E eu digo que lá eu consegui fazer esse olhar crítico, entendeu? Como se eu pudesse avaliar de uma outra maneira, de uma maneira mais madura talvez. Ou talvez eu ainda estava amadurecendo ali (risos) (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na, grifos meus).

Outros estranhamentos que surgiram nas conversas foram sobre o que realmente era a universidade e o curso de Licenciatura Indígena. Como dito anteriormente, as primeiras turmas eram compostas em sua maioria por professores indígenas que buscavam na graduação o aperfeiçoamento para suas práticas docentes. Já as turmas mais recentes passaram a contar com alunos mais jovens, que concluíram recentemente o ensino médio – cursado na aldeia – e que, ao chegar no Oiapoque e ingressar na universidade, se deparavam com um novo contexto e novos desafios:

Professor, eu costumo, estava analisando quando eu entrei, eu falei: "Bom, passei na universidade, é o sonho de todo pai ter filho na universidade, e de todo filho ingressar em alguma coisa. Como é que vai ser?". Quando cheguei: "Professora, esse curso é o que? Vai tratar do quê?". Ela disse: "Olha, esse aqui é mais voltado pro que é de vocês mesmo" – ela falou assim mesmo. Eu pensei: "Pô, vou estudar tudo o que eu sei então? Eu já sei. Será que eu que vou dar aula? Porque eu sei de tudo". Eu pensei assim, aí depois ela disse: "Não, Lilia, não é isso. Você vai estudar legislação. Você estudou legislação?". Eu disse: "Não". "Mas vocês sabem o que é legislação?". Eu falei: "Sei". "Pois é, agora você vai se munir de informações pra defender os teus direitos como indígena". Disse: "Ah, tá". "Pra defender o teu território enquanto indígena, porque é importante" (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna).

Quando entrei na universidade pela primeira vez, todo o conhecimento que eu adquiri nas assembleias me ajudaram bastante. Mas, quando eu entrei aqui, eu descobri que eu não sabia muita coisa, não. O movimento indígena é muito grande. E eu estava acostumado somente aqui dentro da nossa região. Eu não tinha uma visão de como era fora do Amapá. É uma luta muito grande (Francinei Narciso Correa, egresso do povo Galibi Marworno).

Os excertos acima me conduzem a algumas reflexões sobre a universidade. Seguindo as falas de Lilia e Francinei, vemos que o estranhamento ao diálogo intercultural não é uma via de mão simples, ou seja, o exercício de pôr em relação os conhecimentos e as formas e práticas de construir esses conhecimentos também são desafios colocados aos indígenas. Parece-me, contudo, que em razão da assimetria de poder-saber existente entre esses conhecimentos, a maior responsabilidade está nas mãos dos docentes, que no limite são a universidade, uma instituição muitas vezes hermética que normatiza e homegeiniza formas de conhecer que não são de sua episteme.

A reflexão de Kássia, por sua vez, fala da sua trajetória de vida, que está fortemente marcada pela migração de seus avós e tios da Guiana Francesa para o Brasil em busca de reconhecimento que se materializasse na concretização de direitos sociais, mas também de sua vida, desde a pré-adolescência, na sede do município de Oiapoque. Em ambos os contextos, a identidade indígena era importante dentro da comunidade, e não necessariamente no contexto externo. Sua reflexão permite pensar que espaços sociais como a Licenciatura Indígena – e no limite a universidade –, espaço em que há uma estreita e intensa relação entre os indígenas, se tornam locais de fortalecimento das identidades e pertencimentos. Emerson de Oliveira Souza, antropólogo indígena, faz uma reflexão semelhante acerca do Projeto Pindorama, um projeto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que acolhia estudantes indígenas. O espaço do Projeto Pindorama é um local de encontro entre parentes, mas também um encontro de si. Sobre esse projeto, Souza (2021, p. 231) assevera:

Se tornou um espaço de formação. Convém dizer que vários destes indígenas, sobretudo os nascidos em São Paulo, reencontraram ali suas origens étnicas. Na universidade novas cobranças surgiram, precisando, portanto, conhecer mais sobre seu próprio eu, seu povo, sua língua, sua história na comunidade indígena, que envolvia um retorno e uma retomada histórica ao seu povo.

Outro tema que emergiu das conversas com as egressas e os egressos foi a relação entre universidade, alunos e suas comunidades. As reflexões feitas buscam dar conta de como o ingresso dos indígenas no ensino superior traz benefícios, mas pode também acabar levando para as comunidades práticas e modos de ser que destoam das práticas indígenas. Dessas conversas é possível destacar uma heterogeneidade de percepções para refletir a questão:

Então, a gente foi meio que se espertando pras coisas e começaram a valorizar hoje em dia. Muitos [professores] também ensinavam a gente a valorizar o que era. A gente também começou a dar mais valor à nossa história, começou a aprender. A universidade teve um papel fundamental na minha vida (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna).

Eu digo que tudo isso contribuiu. Porque é que nem eu te falo, existe um discurso diferente nesse espaço acadêmico que talvez não é algo do nosso dia a dia e que às vezes nos faz descobrir um outro universo através desses discursos que o professor problematiza em sala de aula e que todo mundo acaba conversando "Eu vivi isso"; "Eu vivi aquilo". Aí, eu fui compreender a minha vivência enquanto povo indígena (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na).

Além de ser um espaço para a afirmação identitária, as falas de Janina e Kássia permitem compreender como a universidade pode ser um potente espaço de reflexão e diálogo das experiências indígenas. Um lugar que, se devesse aberto à diversidade, possibilita pôr em relação os conhecimentos indígenas e não indígenas. As reflexões de Kássia e Janina vão ao encontro do que afirma Gersem Baniwa (Alves, 2022) quando assevera que o posicionamento dos povos indígenas perante os conhecimentos científicos é um posicionamento de valorizá-los, devido a sua importância na relação com o mundo e a sociedade não indígena. Contudo, ele ressalva que valorizar os conhecimentos acadêmico-científicos não significa aceitá-los na forma de “exclusividade ou superioridade arrogante e autoritária e a consequente negação, inferiorização e subalternização dos conhecimentos indígenas”.

Reflexões mais críticas ao universo acadêmico também surgiram das conversas que realizei. Renata Lod, do povo Galibi Kali'na, fez ponderações contundentes sobre suas percepções da universidade, do curso de Licenciatura Indígena e da mesma forma sobre como as comunidades devem olhar para os alunos indígenas. Para ela, são dois os pontos para se pensar o curso:

A Intercultural não é um curso indígena. Ela impõe na gente as coisas do mundo não indígena. A Intercultural traz esse sentimento de valorizar mais o que está lá fora que o que realmente está lá dentro [das comunidades], pelo menos na época em que eu estava na universidade. E foi isso que me afastou da universidade. Quando terminei as minhas disciplinas, eu não quis ter contato com a universidade, eu não quis por causa disso. Eu sempre falo pras minhas irmãs, pros meus primos que não vão pra aldeia e não têm contato com a comunidade. O momento em que viro as costas pra tudo isso, é o momento em que apago meu avô. Porque ele sempre teve orgulho de ser indígena, ele sempre teve orgulho da história dele. Ele me criou assim, ele criou minha mãe assim (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na).

Nesse diálogo perguntei a Renata se ela não via então uma contradição, pois a Licenciatura Intercultural Indígena era uma demanda dos povos indígenas do Oiapoque, que teve de ser longamente negociada para sua contemplação. Ela me retorquiu assim:

Quando tu fala: "É contraditório, porque é a demanda dos povos indígenas", sim, a universidade é demanda dos povos indígenas, mas a forma como ela ensina não é demanda dos povos indígenas. Estou criticando a forma como que ela está ensinando. Não ela em si (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na, grifos meus).

A resposta de Renata me parece apontar com lucidez para uma crítica à forma como a universidade tem tratado os indígenas, mas não somente eles, e sim todas as minorias e diferenças epistêmicas. Proporcionar o acesso de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, negras e negros, pessoas transexuais, entre tantos outros, é um passo para democratizar a universidade e o conhecimento. Porém é necessário ir além, possibilitar que esses conhecimentos sejam valorizados e simetrizados aos conhecimentos acadêmicos. E talvez, para isso, seja necessário repensarmos outras formas de ensino-aprendizado que superem “a forma como que ela está ensinando”.

Renata foi além da reflexão sobre a universidade. Durante a conversa, ela já havia dito que o CLII impunha conhecimentos, valores e práticas do mundo acadêmico não indígena. No entanto, ela ponderou sobre as responsabilidades que cada uma das partes, universidade e comunidades indígenas, têm nesse processo, enfatizando as comunidades indígenas:

*A universidade tem uma certa responsabilidade, mas as nossas comunidades têm muito mais responsabilidade de não deixar a gente se afastar daquilo que é nosso, entendeu? É por isso que eu falo que a universidade, ela tem uma responsabilidade. Mas **as comunidades têm responsabilidades muito maiores**. Agora porque tu tem um diploma ou está numa universidade, se torna mais importante do que um ancião. Entendeu? As comunidades estão mudando esses valores, e isso não é legal. Mesmo que as pessoas não tenham consciência disso, elas acabam trazendo pras suas comunidades o reflexo do que é a universidade, sabe? (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na, grifos meus)*

As ponderações de Renata acerca das “formas como a universidade ensina” e as “responsabilidades das comunidades indígenas” em manter os conhecimentos, valores e práticas de cada povo, ecoam nos discursos que outros intelectuais indígenas vêm pensando sobre essa relação – universidade, acadêmicos e comunidades indígenas. Reporto-me novamente a Gersem Baniwa (Alves, 2022, p. 21-22) quando este afirma que se por um lado a educação tradicional ou educação indígena é o pilar para a “transmissão, prática e continuidade desses bens e valores [a língua, a cultura, os saberes e a identidade tradicional] entre as pessoas

e coletividades indígenas”, por outro “a educação escolar e a educação acadêmica são as maiores ameaças para esses bens e valores básicos do ser indígena”, uma vez que tendem a colonizar, inferiorizar ou se apropriar desses conhecimentos outros.

2.2.3 Ir até o fim: os esforços pela permanência e conclusão da graduação

Para encerrar esta seção, gostaria de abordar mais um tema que foi recorrente nas conversas e que me parece sintetizar o que discuti até este momento. Refere-se à permanência e evasão dos acadêmicos indígenas. Conforme afirmam Luciano e Amaral (2021), o ingresso já não é mais o maior obstáculo dos estudantes indígenas. A permanência na universidade é seu maior desafio. E a falta de políticas públicas consolidadas ou de políticas das próprias universidades tem refletido na evasão de alunos indígenas. Além da falta de recursos, os preconceitos vivenciados, as dificuldades acadêmicas e a distância de seus familiares e comunidades são fatores que levam muitos indígenas a desistirem das suas formações. Na sequência, trago alguns excertos das conversas que mostram as dificuldades enfrentadas para conseguirem seguir estudando:

*Eram situações difíceis, né. Porque a gente sai da nossa aldeia pra estudar aqui dentro e a gente espera ser respeitada, porque tiveram colegas nossos que desistiram de estudar. Desistiram do curso porque não conseguiam. Tem parente Wajãpi, parente Palikur que **desistiram porque não conseguiram acompanhar o curso. E porque também não conseguiram se adaptar na universidade e à cidade**, tiveram que ir embora (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

*O primeiro dia a gente já queria desistir. Chegar aqui e ir embora pra nossa aldeia. **Aí uns colegas: "Não, não faça isso! Não desista"**; colegas mesmo, da nossa turma, quando a gente falava: "A gente vai embora pra nossa aldeia". "O que foi, o que aconteceu?". "Faltou dinheiro, faltou isso pra gente, a gente não vai conseguir estudar sem comer nada". "Não, vamos estudar, vocês vão conseguir, não vão embora, por favor. Olha, vou emprestar um dinheirinho pra vocês, 100 reais pra vocês comprarem. Quando tiverem esse dinheiro, vocês devolvem. Se não conseguir, não tem problema". Eles ajudavam assim também. **Aí, a gente conseguiu muita ajuda dos nossos colegas. Porque alguns colegas já eram professores efetivos da aldeia do Kumarumã, do Curipi, então a gente se conheceu na escola, na sala (Ailton Batista, egresso do povo Palikur-Arukwayene, grifos meus).***

Eu recordo da minha atuação muito forte em prol dos estudantes lá do Parque do Tumucumaque, foi um momento que eu tive. Me recordo um pouco da minha vida por dentro da universidade pra ajudar a eles assim. Saía sexta-feira à tarde e ia sábado e domingo pra trabalhar no comércio do

*meu pai*³⁹. Sábado e domingo. Eu falava pra ele: "O que eu fizer hoje, vou levar pra ajudar meus colegas". E assim era. Sábado e domingo eu trabalhava no comércio até 23h, e eu sabia que tinha de ajudar a pagar aluguel, comprar alimentação. Às vezes, eles chegavam e não tinham nada. Aí às vezes a gente chegava com a Leonia ou então ia pro Manga e [meu pai] dizia: "Olha, leva essa farinha aqui e dá pra eles. Tem peixe, leva pra eles. Comprei peixe, leva pra eles". E a farinha a gente passava, tranquilo. Mas quando chegava ali na Federal [Polícia Rodoviária], eles não entendiam que era pro consumo, diziam que era pra venda. Então, muitas vezes eles tomavam da gente o peixe ou a caça que a gente tinha pra trazer pra ajudar os colegas na alimentação. Então, passei por muitos momentos de quando falava pra ela: "A gente tem um pouco mais de condições porque o pai ajuda, alguém ajuda daqui, bora ajuda eles também". E eles sempre corriam com a gente: "Ah, então a gente vai desistir, a gente já vai embora amanhã porque os Wajãpi, o parente não tem nada pra comer hoje". Às vezes, a gente levava pra casa. Então, minha trajetória dentro da universidade é de agradecimento. **A gente sofreu muito, mas sou muito grata pois em meio a tantos desafios, a gente conseguiu vencer. [Por isso] eu defendo hoje a importância de políticas públicas voltadas para a juventude que se aventura a buscar conhecimento, conseguir algo novo pra vida, estudar na faculdade** (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

A especificidade do contexto do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do *Campus* Binacional do Oiapoque pode ser compreendida das seguintes formas. O grupo de acadêmicos que já é professor nas escolas indígenas possui mais condições econômicas para se manter em Oiapoque durante o período das aulas presenciais. Paralelamente a esse grupo, muitos acadêmicos possuem parentes que residem na sede do município e contam com esse amparo durante a etapa. Há ainda aqueles acadêmicos do Oiapoque que se deslocam das aldeias mais distantes, que não têm parentes na sede do município e que necessitam que a família que ficou na comunidade os auxilie durante as etapas. Por fim, há os acadêmicos indígenas vindos das TI Wajãpi, Tumucumaque e Paru d'Este, que definitivamente não possuem parentes em Oiapoque e pouco conhecem as dinâmicas sociais da cidade. Muitos deles ainda trazem toda a família durante a etapa de aulas, fato que contribui para manter-se na cidade. Este último é o grupo mais dependente das políticas públicas de ações afirmativas e o mais vulnerável à evasão acadêmica.

Mesmo no período político em que essas políticas públicas, como o Prolind e as bolsas permanência, eram executadas e tinham garantias de continuidade, alguns acadêmicos ficavam sem receber esses auxílios por motivos burocrático-administrativos, seja por desconhecimento da então coordenação, perda de prazos, dificuldades com abertura de contas bancárias ou até mesmo um simples cadastro *online*. Nos últimos anos, principalmente no quadriênio da atual

³⁹ A família de Lilia vive na Aldeia Manga, que dista 25 quilômetros da sede do município de Oiapoque. É uma das aldeias com acesso facilitado, podendo ser feito por via terrestre.

gestão federal⁴⁰, o desmantelamento das políticas públicas de ações afirmativas e o corte significativo de verbas incidu diretamente no repasse desses recursos.

No entanto, na ausência do Estado e ainda que haja evasão, os relatos mostram que há uma forte rede informal de apoio mútuo entre os parentes que busca amparar aqueles que estão mais distantes de casa ou que estão desprovidos de recursos. Essa rede, que envolve os acadêmicos e suas famílias também, é ampliada aos docentes do curso, que em vários momentos se juntam para auxiliar algum acadêmico ou mais de um que esteja em uma situação de maior vulnerabilidade. A partir dos relatos e vivenciando o cotidiano dos acadêmicos indígenas, afirmo que há uma tenaz persistência das acadêmicas e dos acadêmicos indígenas em não medir esforços para que todos que realmente desejam concluam a graduação.

Para dar um panorama ampliado de qual a situação dos acadêmicos no curso de Licenciatura Indígena, trago na sequência alguns dados referentes ao número de discentes ativos no curso, as evasões e desistências e o quantitativo de beneficiários de auxílios econômicos, sejam eles bolsa permanência, bolsas Proind, bolsas de pesquisa ou extensão ou outras fontes de recurso ou fomento. Conforme os dados disponibilizados pela coordenação do CLII, nesses quinze anos de atividades, ingressaram 550 alunas e alunos indígenas. Desse total de discentes, atualmente 337 estão ativos, das turmas dos anos 2008 até 2022. Apenas a primeira turma, de 2007, teve todos os ingressantes graduados. Conforme a coordenação, no período houve apenas duas desistências, mas há um grande número de discentes de turmas antigas com pendências e dificuldades para concluir o curso. Talvez esses alunos até tenham desistido, porém, ao não notificar formalmente a coordenação ou a universidade, eles são considerados ativos até que concluam ou sejam jubilados. Há ainda um pequeno quantitativo de discentes, apenas cinco, que optou pela transferência para outros cursos de graduação existentes no *Campus* Binacional. Na tabela abaixo é possível observar esses números mais amplamente.

⁴⁰ Escrevo essas linhas em dezembro de 2022.

Tabela 2: Quantitativo de discentes indígenas ingressantes, ativos, graduados e transferidos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

ANO	INGRESSANTES	ATIVOS	GRADUADOS	TRANSFERIDOS	MATRÍCULA CANCELADA
2007	30	0	30	0	0
2008	30	03	27	0	0
2009	30	02	28	0	0
2010	30	06	23	01	0
2011	30	05	23	0	02
2012	30	07	23	0	0
2013	30	08	22	0	0
2014	30	09	21	0	0
2015	30	17	12	01	0
2016	30				
2017	30	30	0	0	0
2018	30	27	0	03	0
2019	30	30	0	0	0
2020	30	30	0	0	0
2021	80	80	0	0	0
2022	80	80	0	0	0
TOTAL	550	334	209	05	02

Fonte: Coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

No que se refere às bolsas e auxílios, segundo a coordenação, todos os discentes ativos são beneficiários da bolsa Prolind e 84 são beneficiários da bolsa permanência⁴¹. Há ainda discentes que recebem bolsa de programas de pesquisa e extensão. Setenta e três recebem bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 84 recebem bolsa de auxílio da Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias (PROEAC) e dois recebem bolsa do Programa de Iniciação Científica (PIBID), um do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC) e seis são bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET).

2.3 Licenciatura Intercultural Indígena, panorama atual

No decorrer desses quinze anos, o CLII sofreu algumas transformações no projeto pedagógico buscando adequar-se às demandas dos próprios indígenas. Nesse período, o curso teve dois Projetos Pedagógicos, o primeiro data de 2005 para a criação e implementação do curso. Já o segundo PPP, de 2019 e que está em vigência, foi construído por uma comissão de docentes do próprio curso que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE).

A criação do curso buscou atender à demanda de muitos indígenas que já eram professores em suas comunidades e procuravam no ensino superior uma qualificação que os

⁴¹ Entre os principais recursos destinados à permanência estão as bolsas de estudos oriundas do Programa Universidade para Todos (PROUNI), mas principalmente o Programa Bolsa Permanência, instituído em 2013 (Luciano; Amaral, 2021, p. 17).

capacitasse a fazer valer os preceitos estabelecidos na Constituição Federal, artigo 210, § 2º, e na Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 79. Conforme o PPP de 2005, o objetivo geral do curso era “formar e habilitar professores indígenas, prioritariamente dos povos e comunidades do Amapá e do Norte do Pará, para o magistério na Educação Básica em escolas indígenas” (PPP, 2005, p. 21). O atual PPP teve um incremento no seu objetivo principal, “formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e **gestores indígenas** para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da **gestão e da pesquisa** assumida como princípio pedagógico” (PPP, 2019, p. 28, grifos meus). Por outro lado, nos objetivos do PPP de 2019, além da formação dos professores, há uma preocupação em capacitar os indígenas para a gestão escolar e – aqui dou ênfase maior – na formação de pesquisadores. Esse último destaque refere-se à mudança de perfil dos ingressantes das últimas turmas.

Durante a primeira década, o perfil majoritário de ingressantes era o de professores já atuantes nas escolas indígenas, o que levou o curso a primar pelo viés da formação pedagógica. Logo de sua criação e implementação, o curso se tornou “um ambiente contínuo e regular de formação de professores no ensino superior que atendesse, especificamente, a Educação Escolar Indígena” (PPP, 2005, p. 8). Contudo, conforme esses professores foram ingressando e concluindo sua formação, o perfil dos novos alunos passou a ser de jovens com novas demandas e expectativas. Assim, ao reestruturar o PPC em 2019, a Licenciatura Intercultural Indígena

deixou de ser um curso de formação “para” professores para se tornar um curso de formação “de” professores “pesquisadores” indígenas. Em 2007 o Curso atendia os indígenas que já atuavam como docentes em suas aldeias. Em uma década passou a ser um curso de formação de **professores pesquisadores**, ampliando seu atendimento àqueles que queiram ingressar na carreira docente (PPP, 2019, p. 8, grifos meus).

Como se vê, o escopo de formação dos indígenas pelo CLII teve seu horizonte ampliado, de professores capacitados a produzir materiais didáticos e lecionar dentro dos marcos da interculturalidade e da educação diferenciada, para também serem pesquisadores aptos a produzirem conhecimentos sobre suas próprias realidades e histórias, cuja análise é um dos escopos deste trabalho. Nas duas seções que seguem apresento dados sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso, as áreas de conhecimento em que se formam os alunos e como foram escolhidos e analisados os TCCs.

2.3.1 Produzindo conhecimentos: os Trabalhos de Conclusão de Curso

O primeiro passo para proceder à análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso foi acessar o repositório do curso a fim de obtê-los. Ainda que o curso tenha 209 egressos, como anteriormente descrito, no repositório do curso estão disponíveis 86 trabalhos das três habilitações oferecidas: Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Natureza, e Linguagens e Códigos. Desse montante, aproximadamente metade dos trabalhos, 42, são da área de Ciências Humanas, 23 de Linguagens e Códigos e 21 de Ciências Exatas. A totalidade dos trabalhos por área de habilitação pode ser conferida nas tabelas contidas no Anexo VI.

Feita essa primeira sistematização, procedi à leitura dos resumos dos 42 trabalhos da área da Ciências Humanas. A escolha pelos trabalhos dessa área, em sua maioria, se deve à proposta desta pesquisa em analisar a produção de conhecimento acadêmico indígena a partir de trabalhos que abordassem as histórias indígenas. É necessário frisar que a escolha dessa área em preterição às outras não diminui os conhecimentos contidos nos outros trabalhos. Não se trata aqui de uma hierarquização de conhecimentos ou um juízo de valor, mas de uma escolha de recorte metodológico.

Ademais, a descrição da proposta pedagógica pautou a escolha pela habilitação Ciências Humanas. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso:

[...] a habilitação em Ciências Humanas visa oportunizar ao discente e/ou ao professor-pesquisador indígena uma formação acadêmico-universitária centrada na análise e compreensão crítica dos fenômenos históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos e ambientais que envolvem os povos indígenas e não indígenas em seus contextos local-global (regional, nacional e internacional) (PPP, 2019, p. 25).

Como é possível ver, a formação proposta pela habilitação em Ciências Humanas possui afinidades com a proposta desta pesquisa, que tem como um de seus objetivos analisar em que nível essa formação se reproduz na prática e como possibilita o protagonismo dos indígenas nas instâncias acadêmicas e fora delas.

2.3.2 TCCs com habilitação em Ciências Humanas

Ao proceder à leitura dos títulos e resumos dos trabalhos de conclusão da área de Ciências Humanas, busquei identificar os principais temas e assuntos de interesse que compunham os trabalhos. Como poderia ser previsto, uma infinidade de temas e orientações apareceram, contudo alguns tiveram maior ocorrência e se sobrepuseram a outros. A totalidade

desses temas pode ser conferida na Tabela 3 abaixo, entretanto os temas e assuntos que se destacaram foram:

- História indígena;
- História de aldeias;
- Processos de escolarização;
- Educação escolar indígena;
- Relações com o Estado;
- Memória coletiva;
- Organização política;
- Contato com missões religiosas;
- Organização coletiva.

Essa sistematização serviu como subsídio para definir alguns dos critérios que pautaram a escolha dos trabalhos que foram lidos integralmente. Eu os defini a partir da seguinte arbitrariedade:

1 – Dos temas e assuntos que se destacaram, priorizei a leitura de trabalhos que tinham como tema principal ou sobrepunham os temas: história indígena, relações de contato com o Estado e com missões religiosas, memória coletiva, processos de escolarização e organização política. É inegável que outros temas também estão presentes, mas estes foram os que pautaram a escolha, por dialogarem diretamente com os objetivos da pesquisa;

2 – O segundo critério foi a busca por um equilíbrio no recorte de gênero. É sabido que homens e mulheres indígenas acessam mundos e informações que em alguns casos são restritos a um ou outro. Ademais, falas públicas muitas vezes foram privilégio das lideranças e representantes homens. E, por fim, as formas narrativas também ganham contornos distintos quando contadas por homens ou mulheres. Dessa forma, pensando em abranger essas heterogeneidades elencadas, procurei ser equânime no recorte de gênero no momento de seleção dos trabalhos;

3 – O seguinte critério foi o equilíbrio no recorte étnico. Procurei selecionar um número aproximado de trabalhos de cada um dos quatro povos indígenas do Oiapoque. Isso ocorreu em função de buscar abranger as diferentes narrativas e pontos de vista da história local, a partir das especificidades, memórias e experiências de cada povo. Há de se ressaltar, contudo, que a proporcionalidade do equilíbrio está relacionada à proporcionalidade de discentes de cada povo, ou seja, há mais TCCs dos povos Galibi Marworno e Karipuna porque são os povos com maior número de vagas de ingressantes e conseqüentemente egressos, em relação aos povos Palikur Arukwayene;

4 – O outro critério foi a possibilidade de realização das conversas com cada um dos autores. Procurei selecionar indígenas que transitam com maior frequência na sede do município de Oiapoque. Além disso, prevaleceu o contato e as relações pretéritas que já possuía com alguns deles. Essas relações se estreitaram durante o período da pesquisa, resultando que algumas e alguns indígenas deixassem de ser apenas interlocutores, passando também a colaboradores;

5 – Há ainda alguns trabalhos da área das Linguagens e Códigos que foram selecionados por trazerem discussões pertinentes à proposta desta pesquisa, e por seus autores serem indígenas reconhecidos como lideranças não apenas nas suas comunidades, mas entre todos os povos do Oiapoque. Na seguinte seção, inicio a apresentação dos trabalhos de conclusão de curso com os dados, temas e assuntos, e informações preliminares levantadas em cada trabalho.

2.3.3 Trabalhos escolhidos para a leitura e análise

Para o levantamento dos dados bibliográficos produzidos pelos discentes indígenas, fiz a leitura de 28 trabalhos de conclusão de curso. Desses, 23 são da área de Ciências Sociais e cinco de Linguagens e Códigos. Em relação ao recorte de gênero, quinze são de autoras indígenas e treze de autores indígenas. Na divisão por povos, há três trabalhos do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, oito trabalhos do povo Galibi Marworno, treze trabalhos do povo Karipuna e quatro trabalhos do povo Palikur. A lista dos trabalhos pode ser conferida na Tabela 3, abaixo.

Os trabalhos analisados ainda que tenham temas específicos, com enfoques e objetivos bem determinados, têm uma riqueza de dados e informações que extrapolam seus objetivos. São temas que se entrecruzam, pois fica impossível falar de um sem abordar outros. Um exemplo são as discussões sobre os processos de escolarização aos quais os povos indígenas do Oiapoque foram submetidos. Não há como abordar apenas a escola e a escolarização sem falar da atuação do SPI e das missões religiosas. Dessa forma, ao debruçar-me em uma leitura e na análise mais reflexiva, pude constatar que a riqueza das informações está também nessa confluência e transposição de temas.

Além disso, os trabalhos dialogam entre si. O recorte étnico existe, é claro, pois cada pesquisador fala a partir de sua comunidade, com seus interlocutores. Porém, muitas das histórias, narrativas e eventos dialogam, fato que vai descortinando dados em comum. Nas histórias particulares, ou de cada povo, querendo ler assim, também vai se revelando uma história em comum. É a partir dessas histórias particulares e dessa história em comum que os

indígenas produzem conhecimentos acadêmicos para repensar sua história – em distintos contextos, temporalidade e múltiplas escalas.

Assim, para apresentar ao leitor os trabalhos analisados, busquei articulá-los a partir de quatro temas que me saltaram na leitura e que trazem dados que se entrecruzam e dialogam. Os temas são: o contato colonial e as relações com o SPI e a Funai; o contato com as missões religiosas; os processos de alfabetização, escolarização e educação escolar indígena; e a organização política dos povos indígenas do Oiapoque. Confesso que este talvez tenha sido o exercício que me levou à maior arbitrariedade no decorrer dessa redação, pois todos os temas apresentam informações relevantes. Definir quais seriam aqueles que eu usaria para apresentar os trabalhos, tornou-se uma tarefa talvez um pouco indigesta. Ao defini-los, o fiz pois são os que possibilitaram uma maior interlocução entre os trabalhos. Ressalvo que, sobremaneira, é um exercício de purificar os temas, uma vez que o leitor irá observar que os temas podem se repetir nas seções em que não são discutidos especificamente. Por fim, destaco que foi uma escolha não mencionar os orientadores dos TCCs. Isso se deve pelo fato que o foco das análises está nos dados e as informações que as pesquisas das autoras e autores realizaram antes de uma articulação bibliográfica que poderia falar mais sobre quem e quais são as orientações teóricas dos orientadores, obliterando o protagonismo dos acadêmicos indígenas.

Tabela 3: Trabalhos de conclusão de curso analisados.

Nº	AUTOR	POVO	TÍTULO	TEMA	ÁREA	ANO
1	Cláudia Renata Lod Moraes	Galibi Kali'na	A transição de menina para mulher e a menstruação como rito de passagem da menina entre os Galibi Kali'na	Ritual de passagem Mulheres indígenas Memória coletiva	Humanas	2018
2	Kássia Ângela Lod Moraes Galiby/ Marcilene dos Santos Forte	Galibi Kali'na	Processo de formação do povo Galibi do Oiapoque: impactos migratórios	Memória coletiva História de aldeia	Humanas	2018
3	Oberto Maciel Gabriel	Galibi Marworno	Aspectos históricos da aldeia Kumarumã	História de aldeia	Humanas	2011
4	Rufino de Castro Pastana	Galibi Marworno	A interpretação dos Galibi-Marworno sobre os vestígios arqueológicos encontrados na aldeia indígena Kumarumã	Arqueologia indígena Memória Interpretações indígenas	Humanas	2011
5	Davi Felisberto dos Santos	Galibi Marworno	Núcleo museológico virtual da aldeia Kumarumã: instrumento de resistência sociocultural	Museu indígena Resistência sociocultural	Humanas	2015
6	Erika Wane Nunes	Galibi Marworno	Memórias mun uacá sobre a “proteção tutelar” entre os Galibi	Memória coletiva Relação com o Estado SPI Tutela	Humanas	2018
7	Francinei Narciso Correia	Galibi Marworno	“Esta assembleia é de índio e não de branco, e então só índio tem que estar presente”: a organização da Assembleia Indígena Nacional na aldeia Kumarumã no ano de 1983	Memória coletiva Assembleias indígenas Organização política	Humanas	2019
8	Solei Botã Santos Silva	Galibi Marworno	Memórias e histórias sobre a aldeia Kumarumã e a educação escolar entre os “Galibi”	Memória coletiva História indígena Educação escolar indígena	Humanas	2019
9	Jéssica Silva dos Santos	Galibi Marworno	Lutas e resistências: articulação dos povos indígenas e construção de lideranças	Organização política Organizações indígenas História indígena	Humanas	2020
10	Karina dos Santos	Karipuna	Aspectos históricos contemporâneos da Terra Indígena Uaçá: as aldeias da BR-156	História indígena	Humanas	2011
11	Walter Vasconcelos dos Santos	Karipuna	História Karipuna: protagonismo ontem e hoje	História indígena	Humanas	2011

12	Dalson dos Santos	Karipuna	Memórias e histórias Karipuna como elemento de patrimônio para a educação escolar indígena na aldeia Manga	Memória coletiva História indígena Educação escolar indígena	Humanas	2019
13	Fabrcio Narciso dos Santos	Karipuna	História do Museu Kuahi dos povos indígenas do Oiapoque	Museu Kuahi História indígena	Humanas	2013
14	Ariana dos Santos	Karipuna	As índias vão à luta: a trajetória da Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão e sua contribuição para o movimento indígena do baixo Oiapoque.	Mulheres indígenas História indígena Organização política	Humanas	2015
15	Naia Forte dos Santos	Karipuna	O “Dia do Índio” entre os Karipuna: a comemoração do 19 de abril na aldeia Manga	História indígena Relação com o Estado	Humanas	2016
16	Sinésia Forte dos Santos	Karipuna	As Assembleias dos Povos Indígenas do Oiapoque (1976 – 2017)	História indígena Organização política	Humanas	2018
17	Lurdimar dos Santos	Karipuna	O Conselho Indigenista Missionário entre os povos indígenas de Oiapoque: a atuação do CIMI na aldeia Espírito Santo	História indígena Relação com instituições CIMI	Humanas	2018
18	Nara Aniká dos Santos	Karipuna	A educação escolar indígena entre os Karipuna: história e perspectivas da aldeia Manga	Educação escolar indígena	Humanas	2011
19	Ivanildo Gomes	Palikur	A história Palikur a partir da memória dos mais velhos	História indígena Memória coletiva	Humanas	2011
20	Hélio Ioiô Labontê	Palikur	Trajetórias históricas do povo Palikur do Urukauá: contatos, evangelização e escolarização em processo	História indígena Contato colonial Evangelização Escolarização	Humanas	2015
21	Ailton Batista	Palikur	Origens dos clãs Palikur-Arukwayene	História indígena Memória coletiva	Humanas	2018
22	Zélia Martins/ Irabete Martins	Palikur	Kayka kispka: o ritual funerário do povo Palikur	História indígena Memória coletiva Ritual funerário	Humanas	2019
23	Lília Ramos Oliveira Leônia Ramos Oliveira	Karipuna	Atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre o povo Karipuna / Atuasiõ dji Thavai dji photesiõ a edje-iela (SPI) lâdã pov kahipun	História indígena Memória coletiva Escolarização Relação com o Estado SPI Tutela	Humanas	2023

24	Diana Macial Sfair	Galibi Marworno	Kheuól e português brasileiro na escola estadual indígena João Batista Macial (Tukay – km 92): percepções de uma comunidade	História indígena Educação escolar indígena	Linguagens	2010
25	Miriam Jaqueline dos Santos Jean Jacque	Galibi Kali'na	Os múltiplos espaços culturais da aldeia Galibi	História indígena Memória coletiva	Linguagens	2011
26	Janina dos Santos Forte	Karipuna	<i>lang dji pota-iela</i> , a língua dos pota	Educação escolar indígena História indígena Memória coletiva	Linguagens	2017
27	Edilan dos Santos	Karipuna	A história oral e documental sobre a implantação da escola na região do Uaçá/rio Curipi	História indígena Memória coletiva Escolarização Relação com Estado SPI Tutela	Linguagens	2019
28	Estácio dos Santos	Karipuna	O plural dos nomes no Kheuól falado entre os Karipuna na bacia do Uaçá	História indígena Memória coletiva Escolarização CIMI Línguas Indígenas	Linguagens	2011

Fonte: Autoria própria.

Figura 7: Parede do *Campus Binacional* pintada com grafismos dos discentes Galibi Marworno.



Autor: Vinícius Cosmos Benvegnú (2023).

CAPÍTULO 3 – AS MEMÓRIAS QUE FALAM: DAS CERÂMICAS AO ENCRUZO

Neste capítulo abordo a análise da leitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso que foram apresentados no final do capítulo anterior. O exercício aqui é buscar compreender como as e os egressos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena se apropriaram do espaço acadêmico e principalmente da finalização do curso por meio dos TCCs para produzirem conhecimentos acadêmicos indígenas. Os TCCs lidos e analisados contêm, por meio das memórias e narrativas pessoais e coletivas, as histórias das comunidades e de cada povo. Trazem também histórias da região do Oiapoque e histórias dos processos colonizador e civilizatório empreendidos pelas nações coloniais europeias e mais recentemente pelo Estado brasileiro. Os TCCs, contudo, devido a sua forma, a sua datação e seu limite de espaço, têm suas lacunas, que busquei preencher nas conversas que consegui realizar com as autoras e autores. Recordo que dos 28 TCCs lidos consegui conversar com quatorze autoras e autores. Além de cada autora-autor trazer informações adicionais sobre seus próprios trabalhos, as conversas também possibilitaram, novamente, um cruzamento de informações entre temas. Não menos importante foram os comentários reflexivos de cada autora e autor sobre o próprio processo de elaboração das suas pesquisas. Como foram pensadas e idealizadas, as dificuldades com a pesquisa e a orientação, entre outros temas abordados. Essas me parecem informações relevantes, pois as autoras e autores puderam colocar-se em perspectiva da época de suas pesquisas. Alguns deles haviam terminado recentemente e defendido seus trabalhos; para outros, no entanto, fazia mais de dez anos que haviam concluído. É justamente por esse momento que inicio o capítulo, trazendo as reflexões acerca do processo criativo da pesquisa.

3.1 Refletindo sobre os conhecimentos produzidos

Como visto ao longo do capítulo anterior, os desafios enfrentados pelas e pelos acadêmicos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap não foram poucos, desde situações de racismo institucional até dificuldades didático-pedagógicas inerentes ao que vem a ser um curso que se propõe a trabalhar a interculturalidade. Após uma média de cinco a seis anos de estudos regulares, chega o momento em que os acadêmicos devem realizar uma pesquisa para a elaboração dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Conforme o curso foi se consolidando e os acadêmicos compreendendo tanto as dinâmicas quanto os rituais acadêmicos, o TCC foi sendo “desmitificado”, e muitos acadêmicos “iniciam” seus TCCs muito antes do momento previsto. Esse movimento gera dois efeitos que podem ser

opostos, positivos e negativos. Por um lado, é necessário que os acadêmicos exercitem a autonomia e descubram as possibilidades que uma pesquisa acadêmica pode proporcionar. Por outro, no entanto, os “vícios” da escolarização, os efeitos das dificuldades didático-pedagógicas, a rigidez dos formatos acadêmicos, tudo isso somado às lacunas da interculturalidade, levam, em alguns casos, os acadêmicos a iniciarem suas pesquisas de TCC de formas equivocadas, e isso pode dar trabalho para ser “consertado” no momento da condução da pesquisa e da redação dos trabalhos. Alguns alunos têm dificuldade em compreender o que realmente é um Trabalho de Conclusão de Curso, como foi o caso de Ailton Batista:

Aí, já comecei a ter uma ideia, né. Já no início, eu não tinha nenhuma ideia, imaginava que não ia conseguir porque é tudo difícil pra mim (risos). Chega a hora do TCC, ficava todo perdido. Até se acalmar bem. Aí, a professora me ensinou: "Você tem de fazer teu objetivo, tua metodologia, introdução, justificativa". "Ah tá, professora, vou tentar fazer". Aí, ela me deu um caderno pra eu escrever essa lista e mostrar no dia seguinte. Aí eu fiz tudo e cheguei lá, mostrei pra ela. Aí ela olhou, assim, e disse: "Tá bom mais ou menos assim, mas agora vou te explicar bem pra você poder fazer. Porque aí você estuda resumido. Você tem de fazer de forma de texto, falar o qual teu objetivo, o que você quer com esse tema, como é que você vai fazer". Ela já foi esclarecendo pra mim. E de lá, eu comecei a ter uma ideia de como fazer meu TCC e eu consegui fazer (Ailton Batista, egresso do povo Palikur-Arukwayene).

A fala de Ailton parece-me emblemática, pois retrata muitos dos sentimentos compartilhados por outros acadêmicos. A sensação de “estar perdido” é uma das mais recorrentes devido à importância que é dada ao momento do TCC. A pesquisa é encarada pelas e pelos acadêmicos indígenas com seriedade. Um momento que precede o final de uma jornada que significa um conjunto de conquistas pessoais e coletivas. Devido a isso, há uma busca por compreender o que é o TCC, como realizar a pesquisa e, por fim, escrever o trabalho final.

Durante o período em que fui professor substituto do curso fiquei responsável por ministrar duas disciplinas necessárias para sedimentar e concretizar a realização do TCC. A disciplina de “Métodos de Pesquisa” e de “Trabalho de Conclusão de Curso”. Nas duas oportunidades pude constatar que era apenas naquele momento que alguns alunos estavam tendo contato com os preceitos básicos do que é uma pesquisa acadêmica, ainda que muitos deles dissessem que já haviam iniciado seus TCCs. Ademais, conversando com os outros docentes do curso, ouvia deles a importância dessas disciplinas, pois muitos se queixavam que tinham que não apenas orientar seus orientandos de TCC, como também anteriormente fazer o trabalho que muitas vezes não era feito nessas duas disciplinas. Alguns deles comentaram que algumas turmas saíam da disciplina de “Métodos” com a ideia de que uma pesquisa, e principalmente a redação do TCC, era baseada na tríade: introdução, desenvolvimento e

conclusão. Esses comentários remetem às discussões realizadas no capítulo anterior sobre a “insuficiência pedagógica” e a fragilidade do corpo docente nos primeiros anos do curso. Infelizmente essas duas disciplinas continuam sendo gargalos no curso. Afirmo isso pois, na metade de 2022, realizei novamente um processo seletivo para professor substituto para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Após ser aprovado, a coordenação do curso me contatou para saber do meu interesse em assumir a vaga, mas também para me informar quais disciplinas teria que ministrar. Coincidentemente aquelas que estavam vacantes eram “Métodos” e “TCC”, as quais prontamente assenti que teria disposição de conduzir. Infelizmente, no decorrer do processo de convocação houve problemas burocráticos entre a coordenação do curso e a divisão de gestão de recursos humanos da universidade, e minha convocação e contrato não foram concluídos. Em conversas posteriores com a coordenação, ouvi lamentos pela não contratação e a preocupação com os acadêmicos, pois as duas disciplinas continuariam em aberto.

Durante as aulas de “Métodos” e “TCC” que ministrei, nas conversas com os alunos, muitos me contavam que já haviam pensado no tema do seu TCC, desde que ingressaram no curso. A escolha do tema de pesquisa parece-me que é um momento significativo do processo de pesquisa e elaboração do TCC. Entendo dessa forma porque nessas conversas de corredor – ainda quando professor – e também durante as conversas com meus interlocutores via que era um momento em que despertavam as motivações para estudar e pesquisar os aspectos de cada cultura ou eventos cotidianos das comunidades, permeados pela busca do diálogo intercultural com os conhecimentos acadêmicos. Alguns de meus interlocutores enfatizaram esse momento de escolha de tema para pesquisa:

Só que aí, pensei: "Quer saber? Estou na Associação das Mulheres Indígenas, eu vou fazer meu TCC em cima da Associação das Mulheres Indígenas da região de Oiapoque". Vou contar um pouco, relatar um pouco das histórias políticas das mulheres, do movimento das mulheres indígenas na política, na sociedade não indígena. Aí, rapidinho pensei em fazer isso. Fiz meu projeto, apresentei e foi aceito na hora. Aí, comecei minhas pesquisas do TCC (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna).

Conversei com a Mara que eu queria fazer sobre esse tema [la mor – ritual fúnebre]. Aí, ela falou assim: "Ah, esse tema está mais pra Humanas, assim, assim". Bora ver alguma coisa que tenha mais a ver com as linguagens, sobre a língua, essas coisas. Aí, depois eu falei: "Não, tem uma coisa que eu quero e que acho importante falar porque são os antigos que falam e numa outra língua, que a gente quase não entende qual é e eu quero falar sobre os Pota". Ela falou: "Mas como é que traduz em português?". Eu falei: "Não tem tradução em português. É Pota, é Pota, não tem tradução em português". Aí, ela falou: "É, tá bom. Então, vamos trabalhar sobre isso" (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna).

Meu TCC foi um desafio pra mim. Eu sabia que eu queria trabalhar com alguma coisa de História, alguma coisa que aconteceu há muito tempo atrás. Eu podia escolher qualquer tema atual, mas eu não tinha dimensão da História do meu povo. Aí que eu percebi quando fui escrever meu TCC que eu não conhecia muita coisa do meu povo. Eu sabia que eu era Galibi Marworno, que falava kheuol, que a gente morava em porções de terra, que são ilhas, que tinham ilhas e a gente não morava no Kumarumã. Mas esse conhecimento, a gente aprende com nossos avós. Meu avô, minha avó, minha mãe em casa pra gente. Mas tem outras coisas que, quando você não tem contato, a gente não sabe, não está nos livros, não está registrado. Ninguém comunica, ninguém fala. E foi um desafio que a professora Carina me propôs: falar em uma assembleia em nível nacional dentro da aldeia Kumarumã. Quando ela falou isso, fiquei: como assim? Como que eu não fiquei sabendo disso? É uma coisa que é grande, é nacional (Francinei Correa, egresso do povo Galibi Marworno).

Os relatos mostram distintas situações para a escolha do tema de pesquisa de TCC. Desde aquelas em que o acadêmico já tem a convicção do tema escolhido, àquelas em que o orientador conduz a adequações ou reformulação conforme a área de formação escolhida pelo acadêmico, e aquelas em que o acadêmico sabe em que disciplina quer pesquisar, mas ainda não tem um tema definido e acaba realizando a pesquisa a partir de conversas com professores e o orientador.

Novamente, durante o período em que fui professor substituto, vivi situações semelhantes a essas. Dos poucos TCCs que orientei, alguns já sabiam o que iriam pesquisar e outros readequaram seus temas. Um caso específico foi o da egressa Palikur Zélia Martins. Ela estava na turma em que fui professor de “Métodos de Pesquisa”, naquela ocasião propus um exercício, elaborar um pequeno projeto de pesquisa. Aqueles que já tinham temas definidos fizeram sobre seus temas, os outros foram elencando temas junto comigo em sala de aula. Zélia, durante a disciplina, fez um trabalho sobre arqueologia das cerâmicas encontradas nas roças Palikur. Contudo, após findadas as aulas, ela me procurou querendo saber minha opinião sobre um novo tema que ela havia pensado a partir do exercício feito em aula, e se eu poderia orientar a ela e a sua irmã. O tema era sobre a *Kayka Kisepka*, um ritual funerário de seu povo. Após definir a orientação, as irmãs iniciaram a pesquisa. O trabalho foi um dos lidos e analisados para a tese, e pode ser conferido também no artigo publicado recentemente como desdobramento da pesquisa.

O processo de pesquisa e a conclusão do TCC das irmãs Zélia e Irabete remetem a outra prática comum do curso, prevista ainda no primeiro Projeto Político Pedagógico de 2005. Até a aprovação do PPP de 2019, os acadêmicos podiam realizar a pesquisa e a redação do TCC em duplas. O PPP de 2005 não explicitava as razões para essa possibilidade, no entanto era uma prática relativamente comum. Já conforme o PPP de 2019 a realização do TCC em dupla é

prevista excepcionalmente, “somente quando houver desequilíbrio entre a demanda de alunos e a disponibilidade de orientadores” (PPP, 2019, p. 163). A realização do TCC em duplas geralmente ocorria em ocasiões como a de Zélia e Irabete, que são irmãs, com acadêmicos da mesma comunidade, outras afinidades ou poderiam ser sugestões vindas dos professores. No entanto, nem sempre eram bem vistas por alguns acadêmicos, pois envolvia questões de afinidade de parentesco ou incompatibilidade com as outras atividades cotidianas da aldeia. O acadêmico Ailton Batista comentou o que lhe ocorreu nesse sentido, após conversar com um professor para a realização do seu TCC:

Eu disse: “Tá, você vai me orientar, eu vou escolher o meu tema”. Aí, escolhi: “Vou conhecer a origem do meu povo, que somos divididos em clãs, é assim”. Não tinha muita ideia e queria estudar pra conhecer a história. O professor disse que iria me orientar. A gente marcou um dia pra gente conversar pra poder começar e aí ele me falou: “Tem um colega, um aluno, o João⁴². Ele também quer fazer o TCC mas ele disse pra mim que ele não vai conseguir fazer, ele tem muita dificuldade também. Só que ele é bom de desenho” - ele falou pra mim – “Ele é bom de desenho. Então melhor você trabalhar junto com ele, fazer a pesquisa junto com ele, tu escreve, e ele faz o desenho”. Aí, eu falei pra ele: “Acho que não, eu já decidi fazer só. Muitos colegas já disseram pra fazer em dois, é uma boa ideia fazer em dois, mas nunca vai dar certo. Porque tem dia que vou ter tempo, tem dia que não vou ter tempo. E você também, tem dia que você vai ter tempo e tem dia que você não vai ter tempo. Vai dar problema pra gente, não vai dar certo não”. Então, melhor trabalhar só. Qual dia que vou fazer pesquisa e qual dia que não vou fazer? Eu decido. Mas nós dois? Não vai dar certo. Se eu falar pra um colega: “Vai ser tal dia nossa pesquisa, tal hora a gente vai lá”. Ele vai dizer pra mim: “Não, nesse dia eu tenho outra coisa pra fazer, vamos marcar outro dia”. E eu também não, então vai dar confusão. Por isso eu não aceitei porque já havia decidido que ia fazer só. Tem dia que vou ter trabalho pra fazer e tem dia que eu vou fazer o TCC (Ailton Batista, egresso do povo Palikur).

A definição se o TCC seria realizado individualmente ou em dupla caracterizava um momento importante, pois dali em diante os alunos teriam que organizar suas agendas em comum para realizar as pesquisas. As situações de êxito de TCCs realizados em duplas eram aquelas em que os discentes eram da mesma família – irmãos, primos, cônjuges – ou da mesma comunidade, com afinidades próximas. O caso que vivenciei com as irmãs Zélia e Irabete foi exitoso, mas mesmo assim havia uma evidente distribuição das tarefas. Zélia, por ser a irmã mais velha e com maior trânsito em Oiapoque, era quem participava com mais regularidade das orientações no *Campus* Binacional. Na aldeia as tarefas de pesquisa eram divididas de igual

⁴² Este é um nome fictício, optei por ocultar sua identidade a fim de não o expor e tampouco gerar desencontros e desentendimentos.

forma entre as irmãs. Enquanto orientador, busquei incluir ambas na orientação, contudo, procurei não interferir na organização e autonomia de pesquisa das irmãs.

A pesquisa para a realização do TCC inicia após definidos o tema, a forma e o orientador. Pude observar, durante o período de professor substituto e em conversas com outros docentes, que a conclusão do TCC pode tardar muito tempo, levando a/o acadêmica/o a perder a energia e motivação para finalizá-lo. A realização da pesquisa demanda vários fatores, para que ao final o TCC seja concluído. Um desses fatores está relacionado com uma lacuna estrutural do curso, que se refere à dificuldade de realização da “Etapa Vivencial” do curso nas aldeias. Dentro dos objetivos previstos na Etapa Vivencial está também a orientação dos TCCs. Conforme comentei no capítulo anterior, a falta de recursos para a realização das Etapas Vivencias acarreta que grande parte dos docentes deixe de ir até as aldeias. Como explicita o PPP (2019, p. 190), a realização da Etapa Vivencial é de responsabilidade de cada docente e, compreensivelmente, são poucos que, na falta de recursos da universidade ou do Proind, dispõem recursos próprios para realizar a Etapa Vivencial e conseqüentemente a orientação de TCC. Se o orientador não se desloca até o aluno em sua comunidade, resta ao acadêmico se deslocar até o *Campus* Binacional para que as orientações sejam realizadas. No entanto, nem todos e nem sempre as e os acadêmicos têm recursos para virem mensalmente ou em outro período acordado com os orientadores. Os alunos das aldeias mais próximas levam alguma vantagem, mas mesmo assim vir até o *Campus* Binacional demanda recursos de deslocamento e alimentação e, para os alunos das aldeias mais distantes, recursos de hospedagem, pois é inviável a chegada e retorno no mesmo dia.

Outro fator que influencia na finalização ou não dos TCCs é o interesse dos próprios acadêmicos em levar a cabo sua conclusão. A maioria dos alunos, em que pese as dificuldades de ir e vir até o *Campus* Binacional, buscam soluções criativas junto aos orientadores para conseguir realizar a pesquisa, como a sobreposição de agendas, encontros durante eventos, assembleias, entre outros. Entretanto, alguns alunos vão perdendo o entusiasmo e a motivação pelo trabalho, de forma que deixam de lado a pesquisa até não conseguirem mais retomá-la. Nesse sentido, há duas situações antagônicas relacionadas aos orientadores. Uma é que mesmo com busca contínua dos orientadores pelos acadêmicos estes acabam criando subterfúgios que acarretam o abandono do curso. Trago dois eventos que podem expressar essa situação. Logo que ingressei no curso como professor substituto – em setembro de 2017 –, a coordenação me procurou para que eu orientasse um aluno cujo TCC estava em aberto, pois a orientadora anterior havia saído para realização de doutorado e o TCC não tinha sido concluído.

Prontamente aceitei o pedido e entrei em contato com o acadêmico para que seu trabalho fosse retomado.

A pesquisa era muito instigante, pois abordava o uso de remédios alopáticos e remédios tradicionais na sua comunidade. A sua hipótese era de que a comunidade havia passado a usar os remédios alopáticos, distribuídos no posto de saúde, em detrimento dos tradicionais. O acadêmico chegou a mim com a hipótese respondida, dizendo que essa era positiva, porém sem apresentar dados que comprovassem de fato a resposta. Então, sugeri que ele fizesse uma pesquisa quantitativa e qualitativa, perguntando sobre o uso de cada uma das medicinas – tradicional ou biomédica – e as motivações. O questionário foi elaborado em conjunto e ele retornou à aldeia. Em uma comunidade de aproximadamente trezentas pessoas, à época, ele conseguiu entrevistar cinquenta, uma amostragem considerável. Ao retornar com os questionários, procedeu-se às análises; ao final, verificou-se que a comunidade não havia deixado de usar a medicina e os remédios tradicionais, pelo contrário, sua utilização era concomitante aos medicamentos biomédicos e alopáticos. Ademais, a pesquisa revelou que o uso de cada qual dependia da enfermidade ou doença. Em resumo, a pesquisa estava encaminhada, e orientei que ele desse os contornos finais na introdução e na discussão. Contudo, foi nesse momento que o trabalho “se perdeu”. O aluno passou a não vir nas datas marcadas para a orientação. No início me comunicava diretamente com ele, mas depois seu número de telefone não respondia mais. Então, passei a mandar recados pelo diretor da escola indígena – pois ele já era professor –, contatei o cacique e cheguei a ir a sua aldeia para que o estudante concluísse o TCC. A cada novo agendamento, uma nova falta, com as mais variadas justificativas. Infelizmente meu contrato se encerrou em 2019 e não pude concluir a orientação. Ainda tentei articular com a então coordenação para que fosse atribuído um novo orientador, e eu ficasse como coorientador, mas o discente não se manifestou. Esse evento não foi único, tampouco exclusivo a mim. Quando relatava a frustração do ocorrido com outros docentes, eles me retorquiam que também haviam passado por eventos semelhantes.

Situações desse tipo geraram outro problema para o curso e para a coordenação, o jubramento por tempo de matrícula excedida. Havia, e ainda há, um considerável quantitativo de acadêmicos ingressantes nas primeiras turmas que estavam matriculados, mas que não estavam ativos, nem concluíram seus estágios docentes e TCC. Logo após o período crítico da pandemia, uma nova coordenação assumiu o curso e buscou traçar um panorama relacionado a este tema. Ao longo do ano de 2022 pude acompanhar uma “força-tarefa” da coordenação e do corpo docente para que muitos acadêmicos encerrassem suas pendências – disciplinas, estágios,

TCCs – e concluíssem antes de atingir a data de jubilação⁴³. No final do ano havia inúmeras bancas de defesa de TCCs para que, enfim, os alunos estivessem aptos para a diplomação⁴⁴. Essa situação não é apenas averiguada de dentro da instituição. Egressos como Walter Vasconcelos dos Santos, que é da primeira turma e possui experiência como professor, têm percepções semelhantes, “*alguns alunos também deixaram muito a desejar. Tem aluno que acho que é da turma de 2008 e não defendeu TCC, não sei nem se jubilou. São problemas assim que aconteceram muito*”.

Outra situação que destaco como antagônica está relacionada ao corpo docente. Retomando um pouco do discutido no capítulo anterior, a Unifap, quando criou o curso, não se preocupou em constituir um corpo docente consolidado desde o princípio. Como comentou uma das docentes, o corpo docente era itinerante, e muitas vezes pouco qualificado. Outra razão para isso é que, para preencher as vagas docentes disponíveis, os concursos foram abertos com a exigência mínima de perfis acadêmicos. Isso resultou que muitos dos docentes que ingressaram não possuíam doutorado e, em alguns casos, nem mesmo mestrado. Dessa forma, após entrarem para o serviço público e por incentivo da própria universidade, esses docentes logo saíam para realizar seus cursos de pós-graduação. Isso, por um lado, significou uma qualificação a médio e longo prazo do corpo docente, porém acarretou uma grande defasagem para os acadêmicos.

Ao se ausentarem, por meio de afastamento, para cursar a pós-graduação, muitos docentes apenas saíam sem comunicar os discentes de suas ausências. Esse fato incidia diretamente naqueles que estavam em meio ao processo de pesquisa e redação dos TCCs. Ocorria que em uma etapa o discente tinha orientador e, ao retornar para a etapa seguinte, este mesmo orientador havia se afastado da atividade docente, já não estava mais residindo em Oiapoque e, além disso, formalmente, perante a universidade, não podia exercer nenhuma atividade acadêmica, inclusive a orientação de TCC. Para sanar essas lacunas, o curso solicitava a professores de outros cursos auxílio para orientações e/ou realizava processos de contratação de professores substitutos. Porém, como comentaram algumas das minhas interlocutoras, essa rotatividade constante os prejudicava:

Quando ele [o professor] se afastou, tive muita dificuldade. Fui com uma professora e a professora queria mudar todo o meu trabalho. Ela queria que eu falasse coisas que não eram do meu interesse falar e depois eu mudei de

⁴³ Em 2017 a Unifap já havia realizado uma grande avaliação da situação acadêmica dos discentes matriculados e acabou jubilando mais de mil acadêmicos que estavam em situação irregular. Havia, inclusive, matrículas em aberto que remontavam à década de 1990. A informação pode ser conferida na reportagem: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/mais-de-mil-estudantes-sao-jubilados-da-unifap-cerca-de-200-conseguiram-manter-vaga.ghtml>.

⁴⁴ Hoje, em agosto de 2023, há uma nova turma de quarenta alunos que está prestes a colar grau.

novo. Não lembro quem era o outro professor, era um professor homem. Aí, não deu certo, porque percebi que ele não tinha interesse. E aí, percebi que eles não tinham interesse e também me desinteressei e fiquei um bom tempo assim (Renata Lod, egressa do Galibi Kali'na Tilewuyu).

Só que teve um momento em que o professor meio que me deixou na mão. Esqueceu um pouco de mim, foi embora pra Belém, não sei se estava fazendo Mestrado, Doutorado, não sei. Aí, eu tinha que mandar pra ele por e-mail e aqui na época a internet era muito ruim, eu quase não conseguia. Aí eu consegui o Maxwara, meu sobrinho, ele já tinha formado, era pedagogo. Quando ele corrigiu tudo pra mim e eu mandei pro professor e [ele me] perguntou: “Ah, afinal quem está te orientando? Sou eu ou outro professor?”. Digo: “Não, é tu, mas tu não tá aqui, o meu sobrinho pegou e me orientou”. E aí, as minhas fontes, foram mais... como comecei falando das mulheres indígenas a nível nacional, eu peguei alguns livros do [Gersen] Baniwa, do Daniel Munduruku e fui fazendo algumas fontes dele. João Pacheco uso também e alguns livros aqui do Museu [Kuahi] que eu uso e usei muito. O resto foram entrevistas com as mulheres indígenas, com a irmã Rebeca e foi mais nesse sentido aí (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna).

*Eu tive essa dificuldade com relação a minha orientadora. Muitos reclamam disso na universidade. **Tem professor que não orienta, deixa pela metade as orientações e entra o outro, continua.** Então, a gente enfrentou muito isso não no nosso grupo, mas nas outras turmas de 2008 pra frente, começaram a ter esses problemas. Eu não tive uma boa orientação, mas eu procurei fazer porque eu queria terminar e tentei escrever mais ou menos o que eu achei, peguei umas referências, né. E fui tentando escrever, contar um pouquinho, falar um pouco de nós, Karipuna (Walter Vasconcelos dos Santos, egresso do povo Karipuna, grifos meus).*

Até pra terminar o TCC a gente ficou com dificuldades. Pra ter uma ideia, eu iniciei meu TCC com um professor que era do colegiado de Geografia. Iniciei com ele. Aí, ele foi embora. Ele não quis ficar no Oiapoque, nem pra Macapá ele foi. Simplesmente, pediu as contas. Depois dele, fiquei com uma outra professora, que também foi embora, do curso de Geografia. E depois fiquei com um professor que era diretor do campus e que todo dia que a gente marcava, ele desmarcava por outra agenda. Aí, Rosi foi minha orientadora. E eu digo que essa turma (de professores) que está aí hoje, claro que não todos, mas tem uma turma bem dedicada e fazendo diferencial (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, grifos meus).

A última frase da egressa Kássia é significativa para entender a atual situação do corpo docente da Licenciatura Intercultural Indígena. “Essa turma” que está “fazendo o diferencial” é o corpo docente atual; portanto, é uma reflexão feita por Kássia já como egressa do curso. Como visto no capítulo anterior, a maioria dos professores do curso possui doutorado e poucos estão em afastamento para qualificação. Esse cenário tem favorecido que os acadêmicos consigam receber orientações e ter a continuidade dessa etapa até a conclusão do curso.

Além das dificuldades estruturais, de terem que vir para Oiapoque e das trocas de orientador, o processo das pesquisas foi muito comentado durante as minhas conversas. As

egressas e os egressos refletiram sobre como foi fazer os TCCs, quais os desafios, as descobertas e a importância de suas pesquisas. Alguns assinalaram a dificuldade com a escrita final do trabalho, seja com a língua portuguesa, seja pelo processo em si:

Na hora de escrever, de organizar. Escrever, fazer as pesquisas, eu conseguia fazer. Mas pra organizar, colocar em prática ela [orientadora] me ajudava. Porque eu via com ela, com meu caderno cheio, ia lá e organizava. Até que ficou bom. Aí, no final, ela deu um pequeno...[resumo] pra traduzir em patuá, foi difícil mesmo. Traduzir o português no patuá é diferente, quando tu vai traduzir as palavras, não dá certo. Tem que pensar, sabe? Às vezes, uma frase, só uma palavra, muda tudinho (Lurdimar dos Santos, egressa do povo Karipuna).

*Olha, teve gente que passou um mês pra mexer no TCC, pra falar a verdade. Tem gente que passou dois meses, teve gente que passou seis meses. Até ouvi falar que teve gente que passou uma semana e conseguiu fazer o TCC. Não sei como foi isso. Mas o meu foi praticamente um ano e meio que eu demorei. **Deu bastante trabalho esse TCC, assim, uma coisa nova pra mim, um trabalho novo** e que deu bastante página, todas essas páginas com imagens (Francinei Narciso Correa, egresso do povo Galibi Marworno, grifos meus).*

As irmãs Zélia e Irabete, na introdução de seu TCC, também comentam como foram feitas as pesquisas e o porquê de suas escolhas:

Para elaborar esse trabalho e entender um pouco mais sobre os rituais funerários Palikur, entrevistamos principalmente sete pessoas idosas de nosso povo: dona Jovita (que é nossa mãe), dona Elheono, dona Matilde, que é a nossa tia, senhor Sarisi, seu Wet (já falecido), senhor Bonifácio e dona Verônica [...] Este trabalho foi pensado para ser um diálogo entre algumas das disciplinas das ciências humanas que tivemos durante nossa formação na Licenciatura Intercultural Indígena (MARTINS; MARTINS, 2019, p. 14).

Outros destacaram como foram as relações de pesquisa com seus interlocutores. Ainda que fossem pesquisas dentro de suas próprias comunidades, tiveram que fazer acordos sobre o que poderia ser escrito e o que deveria ser guardado. Janina dos Santos Forte, do povo Karipuna, destacou esse momento:

Aí, eu fui fazer a pesquisa só que por ser um assunto meio sensível de ser trabalhado, foi uma dificuldade, porque os Pota, a maioria deles, são usados pra fazer feitiçaria nas comunidades. Hoje, nem tanto. Mas antigamente, era muito. Então, diz que tem todo um cuidado pra fazer a pesquisa. Aí, eu conversei com meu sogro e tal e ele falou assim: "Ah, tem uns Pota que eu posso cantar e tu pode gravar, mas nem tudo" (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna).

A lembrança de Janina complementa sua explicação no TCC sobre como a pesquisa foi realizada. No texto ela diz: “Nesse processo, percebi que os informantes não ficavam à vontade quando eu dizia que ia gravar, então resolvi somente anotar, assim consegui obter mais

informações sobre o que eu estava pesquisando” (Forte, 2017, p. 10). Ainda que a negociação com seu sogro não esteja no trabalho escrito, ao comentá-la, percebe-se que há uma sensibilidade e compreensão sobre o tema que ela pesquisava. Essa sensibilidade no momento da realização da pesquisa se traduz nas reflexões de Janina acerca da importância do seu trabalho e também no reconhecimento que a comunidade lhe deu:

Foi bem importante pra mim, porque é um conhecimento que vai se perdendo ao longo do tempo. Principalmente por os mais jovens não conhecerem a língua que é falada, então não tem muito interesse deles em aprender. Os mais velhos que conhecem estão morrendo. Então, achei que foi uma coisa muito importante porque eu gravei, eu aprendi alguns e a partir do momento que comecei a trabalhar com Pota eu percebi que as pessoas da minha comunidade também reconheceram o trabalho que eu fazia. Até não sei se eu cito no meu TCC, mas falo que as pessoas me procuram pra fazer tratamento com Pota (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna).

Para encerrar essa primeira parte, gostaria de trazer o depoimento e as reflexões de Lilia Ramos Oliveira. O trabalho que ela realizou, conjuntamente com a irmã Leônia, é sobre a atuação do SPI na região do rio Curipi com o povo Karipuna (Oliveira; Oliveira, 2023). O tema da pesquisa decorreu de um convite de uma docente do curso que realiza pesquisas nessa temática. Como Lilia comentou, parecia que o tema as estava esperando, “*estava tão escrito pra gente que logo na segunda página que a gente leu tinha assim: um pouco da família do meu pai e da família da minha mãe*”. O relato de Lilia sobre como a pesquisa foi realizada, as idas e vindas, é extenso e intenso, carregado de várias memórias coletivas de violência e traumas:

*A gente foi lendo as documentações, e a Leônia parou um tempo, passou uma semana pra ela me dar uma resposta de que ela ia voltar pro projeto pra gente trabalhar, aí depois de muito diálogo ela voltou a trabalhar com a gente, e a gente foi lendo os materiais, os arquivos e as imagens que vinham chegando e a gente ia construindo as histórias. Mas, assim, o que mais acendeu pra gente e foi ruim, foi a partir do momento das entrevistas. **Quando a gente partiu pras entrevistas, pra buscar desses que viveram esses momentos, foi a parte mais difícil pra gente, porque muitos se reprimiram, muitos tiveram resistência de falar, teve um senhor que ficava assim na nossa frente [tremendo], a gente teve de se conter, tivemos de acalmar ele, outros pediram pra parar e não prosseguir a entrevista, e a gente pediu pra parar, outros não quiseram mais falar, outros falaram pra voltar em outro dia, mas não quiseram receber. Então, pra nós não é tão doído, mas pra eles que vivenciaram está tudo muito vivo ainda. Aí, eu disse: “Olha, professora, está difícil a entrevista. A gente não tá encontrando pessoas que querem abertamente falar porque não é um assunto simples pra eles lembrarem, então está sendo difícil”.** Mas aí a gente foi, foi, e quanto mais eu lia e me aprofundava no assunto juntamente com ela [Leônia] – a gente lia e debatía, lia e debatía –, fomos montando o*

quebra-cabeças e fomos atrás das outras pessoas que davam entrevistas mas não queriam que citasse o nome, não queriam se identificar (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

A própria Lilia tem em sua família histórias de violência do SPI. O avô foi punido com mutilações físicas. Assim, tocar nesse tema de pesquisa no seio familiar também era difícil. Ao aceitar participar da pesquisa, as irmãs foram enfáticas com a orientadora ao dizerem que não iriam buscar na avó uma fonte de memórias:

Era muito polêmica essa parte. Aí, ela queria que a gente falasse. Eu disse: “Professora, é algo que tem muito a ver com a gente e minha avó tem resistência em falar disso, é uma resistência porque é dolorido até hoje. Porque ela viveu com esse processo. Então, não me peça pra fazer uma entrevista com ela. Ela não vai ceder. Porque [só] dela falar, ela já não consegue levar adiante” (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna).

Os relatos de Lilia possibilitam pensar que a memória não está inscrita apenas no passado. A memória faz parte do presente, pois está marcada no cotidiano vivido pelas pessoas e, no limite, em seus corpos. Michael Pollack (1989), ao discutir memória, esquecimento e silêncio, afirma que “há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos” (Pollack, 1989, p. 6-7). Nesse sentido, o fato de muitos dos interlocutores das irmãs Lilia e Leônia, incluindo sua avó, não desejarem falar ou se sentirem incomodados em situações de lembrança do passado, não significa que estejam querendo apagar ou esquecer esse passado violento. Pollack (1989), novamente, argumenta que há diferenças entre esquecimento e silêncio. O esquecimento está relacionado a “brancos da memória”, dificuldades e bloqueios para recordar algo. O silêncio e/ou o silenciamento está relacionado à ordem das escolhas – políticas e pessoais – sobre o que, para quem e quando deva ser dito ou não.

Ao longo desse capítulo, buscarei mostrar como as e os pesquisadores indígenas acessaram as memórias individuais e coletivas de seus interlocutores e de suas comunidades para escrever seus trabalhos de conclusão, mas principalmente para inscrevê-las na história local do Oiapoque e na história do Brasil. São trabalhos que trazem narrativas até então circunscritas às aldeias, mas que passaram a ganhar outros olhos e ouvidos e contribuem para que possamos ver mais a fundo os processos históricos pelos quais os povos indígenas no Brasil passaram, não como objetos pacíficos desses processos, mas como sujeitos, cuja agência e participação, conforme Pacheco de Oliveira (2016), também fazem parte da construção do Brasil.

3.2 Os “restos dos antigos”: das cerâmicas às memórias pré-coloniais e guerras interétnicas

Os relatos coloniais seiscentistas espanhóis, flamencos, portugueses e principalmente franceses proporcionam compreender que a região do baixo rio Oiapoque e a macrorregião das Guianas como um todo eram ampla e diversamente habitadas por povos indígenas que remontam ao período pré-colonial. Uma das principais evidências dessa ocupação sistemática e contundente são os artefatos arqueológicos que constantemente afloram durante o manejo da terra, seja dentro dos limites das terras indígenas, ao fazerem a abertura de áreas de mata para seus roçados, seja na execução de empreendimentos de infraestrutura, como foi o caso do sítio arqueológico encontrado durante as obras de construção da Ponte Binacional, sobre o Rio Oiapoque, que conecta o Brasil à Guiana Francesa (Silva; Costa; Custódio, 2019). Pesquisas arqueológicas com mais de um século na região (Goeldi, 1905; Hilbert, 1957; Saldanha; Cabral, 2010; 2014) mostram diversas tradições cerâmicas ao longo da ocupação deste vasto território. Mas o estudo destes artefatos arqueológicos não é exclusividade de arqueólogos e cientistas oriundos dos centros de pesquisa acadêmicos. No princípio dos anos 2000 houve uma experiência de arqueologia pública em que foram colocados em diálogo os conhecimentos, histórias e memórias indígenas com os interesses da ciência arqueológica (Green; Green; Neves, 2010). Ademais, muitos indígenas buscam compreender a existência desses artefatos e dos locais onde são encontrados através dos conhecimentos e memórias dos antigos, no seio de suas comunidades. Porém essa compreensão tem extrapolado os limites das aldeias. As e os acadêmicos indígenas têm buscado articular as narrativas que explicam esses artefatos com os conhecimentos acadêmicos, tornando-os objetos de estudo de seus TCCs. Um desses TCCs analisados que aborda esse tema foi o do indígena Galibi Marworno Rufino de Castro Pastana. Na sua apresentação, o autor pondera que o seu trabalho busca

evidenciar que o interesse e a interpretação dos vestígios do passado não são exclusividade dos arqueólogos, mas são vistos e interpretados pelos povos indígenas a partir de sua cosmologia, e hoje fazem parte de um acervo cultural que a comunidade pretende conservar (Pastana, 2011, p. 1).

No trabalho, Rufino traz e apresenta vestígios arqueológicos que foram encontrados ao longo do rio Uaçá, na aldeia Kumarumã e nas ilhas circunvizinhas, onde atualmente são feitas as roças das famílias. Conforme Rufino aponta, os objetos de estudo do trabalho foram três grandes urnas que continham ossos e dentes humanos no seu interior. Para entender o contexto do achado, ele conversou com o senhor que encontrou as urnas. Rufino assevera que

O senhor Edimildo dos Santos tem esses materiais como uma herança, segundo ele diz, que não vende e nem doa para nenhum tipo de pessoa, porque são materiais arqueológicos feitos pelos índios que viveram naquele lugar, e até hoje têm suas marcas, e são muito importantes para uma sociedade que viveu há séculos, e hoje é contada como história pelo povo Galibi Marworno (Pastana, 2011, p. 6).

Realmente não são raras as ocasiões em que são encontradas urnas, fragmentos de cerâmica ou artefatos líticos. Além das áreas de roçado, na região do rio Uaçá, esses achados têm sido frequentes em decorrência de uma nova dinâmica territorial adotada pelos indígenas, que é repovoar ilhas que haviam sido antigos assentamentos, deixados durante o período do SPI, como será visto mais adiante, ou então em tempos mais longínquos.

Tive a oportunidade de observar *in loco* o afloramento desses materiais arqueológicos. Durante uma estadia em uma dessas “novas” aldeias, eu conversei com o cacique Adailson dos Santos, também conhecido como Sodá⁴⁵, sobre os motivos de ele ter decidido realizar a ocupação da nova aldeia. Ele me explicou que a aldeia Kumarumã estava – e ainda está – superpovoada e que buscava um local que fosse mais tranquilo, por isso havia migrado com seu grupo familiar para aquele novo local, chamado Karibuen. Indaguei a ele, então, qual a razão para ter sido aquele o local escolhido. Ele respondeu que o local do Karibuen fora uma aldeia muito antigamente, que no período que esteve abandonado era área de caça e local de abertura de roças da sua família. Suspeitando que poderia haver sítios arqueológicos ao longo do território, lhe perguntei se ao abrir as roças ele não havia encontrado cacos de cerâmica ou coisas semelhantes. Prontamente ele respondeu que “a toda hora” eles encontravam esses “restos dos antigos”. Acrescentou que na última roça que ele havia aberto tinha encontrado a boca de uma panela inteira. Minha curiosidade foi levando a outras perguntas, e Sodá então perguntou se eu não gostaria de ir ver esse material. Era final de tarde e eu ponderei se não seria melhor deixar para o dia seguinte, mas ele disse que não era necessário, pois o roçado era “logo ali”. De fato, o “logo ali” era muito perto, pois, como a aldeia está ainda em fase de ocupação, ao abrirem novas áreas para construções, antes é plantada uma roça de mandioca e ao final da colheita a área limpa é destinada a outros usos.

Assim, caminhamos não mais que cem metros atrás de sua casa e chegamos no roçado. As manivas haviam sido plantadas recentemente, o terreno estava limpo e ainda era possível ver a vegetação carbonizada da queima. Andamos pelo terreno em busca da boca da panela,

⁴⁵ A palavra “sodá” é uma corruptela em *kheoul* da palavra soldado. O apelido dado ao cacique Sodá deve-se ao fato de ele ser filho de mãe indígena Galibi-Marworno e pai não indígena, um soldado que viveu na fazenda de bubalinos do Exército Brasileiro dentro do território indígena, na ilha Soraimon, durante o período do SPI. Após o serviço na fazenda Soraimon, o pai do cacique Sodá foi embora, deixando-o com a mãe. Já a fazenda foi desativada na década de 1980, a partir de reivindicações das lideranças indígenas locais.

mas infelizmente não a encontramos, pois ele não lembrava o local exato. Mas isso foi um mero detalhe, pois entre os carvões era possível ver inúmeros pedaços de cerâmica, de todos os tamanhos e espessuras. Alguns fragmentos eram a boca do pote, como as bordas indicavam, outros conservavam alguma pintura. Também foi possível ver artefatos líticos, como negativos de machados de mão, e outros lascamentos. Ficamos quase até escurecer observando entre as manivas. Enquanto caminhávamos, perguntei ao cacique Sodá o que pensava sobre a presença daquelas cerâmicas nos locais de roça. Ele me respondeu que entendia aquilo como um registro da presença dos antigos indígenas e que os Galibi Marworno são descendentes dessas pessoas. E mais, que a presença desses “restos dos antigos” eram a confirmação de que aquela terra é indígena de fato e de direito deles.

Figura 8 : Cacique Sodá com cacos de cerâmica. Restos de artefatos líticos e cacos de cerâmica espalhados na roça do cacique Sodá.



Autor: Vinícius Cosmos Benvegnú (2022).

A conversa com o cacique Sodá vai no mesmo sentido da discussão proposta pelo egresso Rufino em seu trabalho. Os artefatos são evidências de uma ocupação passada e afirmam a pertença do território aos atuais habitantes. Na ocasião da sua pesquisa, Rufino buscou entender os artefatos arqueológicos conversando com outras pessoas da comunidade que também encontraram restos de cerâmica, machados de pedra, outros instrumentos ou até mesmo potes inteiros, quando da abertura de suas roças. Partindo dos relatos coletados, Rufino aponta que as cerâmicas provinham de antepassados históricos que habitavam a região,

conhecidos como “antigos Aracaré, que eram os primeiros Palikur” (Pastana, 2011, p. 8) e que se tratava de urnas de rituais funerários.

Uma correlação semelhante a essa, levantada por Rufino e nas conversas com o cacique Sodá, foi descrita e trabalhada por Diego Escolar (2020), ao estudar como indígenas Huarpe, do noroeste argentino, vêm reivindicando sua identidade indígena a partir da apropriação e ressignificação de artefatos e sítios arqueológicos, reconhecendo-os como signos de uma continuidade com as populações autóctones pré-hispânicas e do período colonial. Esse processo se contrapõe às narrativas produzidas pela arqueologia estatal e acadêmica argentina, segundo a qual não haveria um elo espaço-temporal e tampouco histórico entre as populações contemporâneas e aquelas do passado.

Aproveitando a citação de Rufino, a menção ao povo Palikur remete a outro TCC analisado, o das irmãs Palikur Zélia e Irabete Martins. Em seu trabalho, as irmãs mostraram a transformação dos rituais funerários de seu povo, do enterro “tradicional” para o enterro cristão. Isso invariavelmente as levou a pesquisar sobre a fabricação e usos da cerâmica entre os Palikur⁴⁶. Além das cerâmicas de uso cotidiano, os Palikur possuíam cerâmicas específicas para o uso funerário e que se diferenciavam para homens e mulheres. Conforme Zélia e Irabete explicaram:

Mukuw/Wanamiyo são urnas funerárias que nós Palikur utilizamos há muitos anos atrás para guardar os ossos dos mortos. *Mukuw* era usado apenas para o enterro dos homens, enquanto que a *Wanamiyo* era usada apenas para o enterro das mulheres. O *mukuw/wanamiyo* é produzida com argila e casca de uma árvore *kwep*, que é queimada e transformada em cinzas, depois misturada com argila para confeccionar o *mukuw* na forma arredondada. Depois de terminar de confeccionar é deixado secar bem para poder queimá-la com muita lenha a fim de que seja bem cozido e guardado na casa para ser usada como caixão do morto. O *mukuw/wanamiyo* não pode ser produzido na hora que uma pessoa morre, porque ele demora por dois dias para terminar sua confecção. Para ele ser queimado, espera-se o *mukuw/wanamiyo* secar bem para poder levá-lo ao fogo, tudo isso para não quebrar. Antigamente todas as pessoas já tinham *mukuw/wanamiyo* preparados na casa deles, de qualquer tamanho, pequeno, médio, grande, para o funeral (Martins; Martins, 2019, p. 19).

Apesar de os enterros tradicionais terem sido deixados de ser realizados, a confecção das cerâmicas ainda é feita⁴⁷. Os enterros Palikur em urnas funerárias eram enterros secundários em que, após a morte, a pessoa passava por um processo de limpeza e logo pelo *maserenne*

⁴⁶ As mulheres da família de Zélia e Irabete são reconhecidas como exímias ceramistas.

⁴⁷ Os Palikur têm realizado grandes oficinas de artesanato, cestaria, escultura em madeira, cerâmica, em que as mestras e mestres são reunidos e ensinam os mais novos não somente como fazer esses artesanatos, mas também todos os conhecimentos sociais, históricos, estéticos e ambientais envolvidos. Pude acompanhar uma dessas oficinas em fevereiro de 2019, que pode ser conferida no material audiovisual “Anut gidahankis minikwekviyenekis: conhecimentos dos antigos”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5UH0WSsqUqE&t=1s>.

miyavye, que, conforme Zélia e Irabete (2019, p. 22), seria o equivalente a “assar o morto”, para depois serem os restos guardados nas urnas *Mukuw* e *Wanamiyo*, que ficavam junto da família por períodos de um a dez anos. Após esse tempo era realizada a *Kayka Kisepka*, a festa de despedida definitiva dos entes, e as urnas eram então enterradas em um sítio específico, traduzido para o português como cemitério. As narrativas Palikur assinalam duas ilhas como locais de cemitérios, *Warabdi* e *Kwap*. Ambas estão relacionadas a um evento ainda muito presente na memória coletiva Palikur, a *Keka Kwap*, a guerra entre os Palikur e os Galibi, ocorrida no século XVII. É importante assinalar que a documentação menciona os inimigos dos Palikur apenas como os Galibi que viviam na costa atlântica da possessão francesa das guianas. Dessa forma, assume-se que sejam estes Galibi os que hoje se conhece como Galibi Kali’na Tilewuyu.

A guerra entre Palikur e Galibi é um evento que, além de estar intimamente presente na memória Palikur, foi amplamente registrado (Biet, 1664; Nimuendajú, [1926] 2008; Hurault, 1972; Arnaud, 1969; 1984; Vidal, 2001; Capiberibe, 2007). Do ponto de vista arqueológico, o cemitério da ilha *Kwap* foi o local da experiência de arqueologia pública desenvolvida por Lesley Green, David Green e Eduardo Neves junto ao povo Palikur. Os autores afirmam que “a história oral dizia que *Kwap* tinha sido uma aldeia muito grande – “como uma cidade”, disseram várias pessoas –, com até 1,8 metros de profundidade de *terra preta*, uma indicação de ocupação prolongada ou intensiva” (Green; Green; Neves, 2010, p. 318, grifos dos autores)⁴⁸. Além da *Kwap*, outras ilhas também são conhecidas pelos Palikur como locais que foram aldeias em outros tempos. O egresso Ivanildo Gomes comenta sobre algumas delas, destacando seu “potencial” arqueológico:

A ilha Tivigumnaw, também a história contada pelo os mais velhos, que Tivigumnaw, já foi habitada pelos Palikur. Que era aldeia grande e habitada por muita gente. Também faziam sempre a suas festividades durante a lua cheia, como nas outras aldeias. **Ainda hoje, podemos encontrar os restos de cerâmicas como potes que serviam de reservatório de caxixi (bebidas indígenas), brinquedos feito de barros, panelas, taça e pequenos fragmentos que não conseguimos identificar**, além disso, encontramos os bambuzais e lugares onde as casas foram construídas. Isso, nos dar a intenção que essa ilha realmente já foi habitada.

Na ilha *Warabdi*, ainda pode-se encontrar muitos fragmentos de cerâmicas, é um sítio arqueológico cemitério que prova que essa ilha foi habitada há muito tempo (Gomes, 2011, p. 7-8, grifos meus).

⁴⁸ “la historia oral decía que *Kwap* había sido una aldea muy grande (“como una ciudad,” dijeron varias personas), con hasta 1.8 metros de profundidad de *terra preta* (suelos negros), una indicación de ocupación prolongada o intensiva”.

As narrativas, memórias de locais historicamente habitados pelos Palikur ao longo do rio Urucauá, confluem nas conversas com os indígenas. Os adultos jovens e principalmente os anciãos conhecem inúmeros locais – ilhas, roças, montanhas e cavernas – em que facilmente são encontrados esses artefatos. O trânsito neles, contudo, é restrito, pois muitos desses lugares são os chamados “cemitérios” e, portanto, locais interditos que devem ser respeitados, como, por exemplo, a ilha *Kwap*, que guarda a história da guerra interétnica *Keka Kwap*.

Um trabalho que traz com riqueza esse evento é a dissertação em antropologia de Ramiro Batista (2019). Isso se deve ao fato de ter tido o antropólogo uma das últimas oportunidades de dialogar e registrar as memórias e narrativas do sábio Wetmin (Manoel Antônio dos Santos), cuja sucinta história foi descrita no capítulo anterior. Já não bastasse esse fato, Ramiro faz uma ampla revisão historiográfica do evento. Assim, assumi a responsabilidade de tomar as narrativas de Wetmin registradas por Ramiro Batista, enquanto dados etnográficos secundários para dialogar com os dados apresentados nos TCCs e nas conversas com meus interlocutores.

Em diferentes intensidades, todos os TCCs de egressos do povo Palikur mencionam esse evento bélico entre seus ascendentes e os do povo Galibi. Mas esses conflitos não se resumiam apenas à belicosidade. Zélia e Irabete, que recolheram relatos de uma tia, comentam sobre um código de guerra com

gestos respeitosos entre os combatentes, porque os inimigos não atacavam os outros sem avisá-lo previamente. Antes que a guerra começasse os inimigos mandavam um aviso para seus inimigos para que eles ficassem preparados. Portanto, os ataques deveriam ser avisados e ocorrer nos dias marcados, outra característica é que a guerra acontecia somente no período da lua cheia (Martins; Martins, 2019, p. 18).

Ademais, o conflito extrapolava para o mundo onírico e práticas xamânicas. Ailton Batista, que pesquisou sobre as origens dos clãs Palikur, comenta que a *Keka Kwap* gerou muitas mortes para os dois povos envolvidos, e que estavam intimamente relacionadas com a ação dos pajés:

A guerra trouxe elevada mortalidade entre o povo Palikur sobretudo quando, de acordo com o senhor Wet, **os Hiye fizeram flautas com ossos dos corpos dos próprios Palikur** e, quando também fizeram cuia com a cabeça dos Palikur. Essa mortalidade Palikur, evidenciada por esta “guerra espiritual”, foi provocada por um feiticeiro hiye. Quando os Hiye tocavam a flauta feita de osso de Palikur e bebiam o caxixi com a cuia feita da cabeça, os Palikur caíam e morriam na guerra. Esse conflito acentuado pelo xamanismo resultou em muitas mortes até quando os *ihamwi*, *kotye* e *hiyewwene* (pajé) do nosso povo descobriram que estas eram provocadas pelo feiticeiro. Os *ihamwi* protegeram seu povo e retornaram o mesmo feitiço aos Hiye. (Batista, 2018, p. 17, grifos meus).

É interessante notar que as flautas feitas de ossos também aparecem na literatura não indígena. Lux Vidal, antropóloga com longo período de trabalhos junto aos indígenas do Oiapoque, recolheu um vasto e diverso conjunto de narrativas sobre a guerra Palikur-Galibi. A respeito do uso das flautas de ossos, a antropóloga comenta:

Tocava-se esse instrumento para anunciar tempo de guerrear ou para anunciar algo de muito triste, um “arrependimento” pela morte de um guerreiro. Os grupos inimigos usavam as flautas para conversar entre eles e anunciar o início dos combates. Era um código interétnico de comunicação, uma “língua” franca, mesmo entre grupos de indígenas de línguas diferentes (Vidal; Levinho; Grupioni, 2016, p. 257).

Figura 9: Flautas Palikur feitas de ossos, acervo do Museu do Índio.



Fonte: Vidal (2016).

As narrativas sobre esse conflito são muito semelhantes, tendo diferenças inerentes à memória daqueles que narram. Além de falarem sobre um passado de intrínsecas relações interétnicas, a história desse evento narra pela primeira vez a aparição de um ator externo à política interétnica, os europeus. Aqui, trago primeiramente o relato coletado pelas irmãs Zélia e Irabete junto a sua tia Pawannah – Matilde –, de 80 anos de idade, sobre a guerra de *Kwap*:

Matilde conta que **os holandeses que vieram com os Hiyer** entraram até a aldeia *Kwap*. Quando chegaram, os Palikur já estavam preparados para a guerra. Então os Hiyer se aproximaram e o Palikur disparou a primeira flecha que acertou na perna de um Hiyer e ele gritou muito. Os holandeses olharam para o homem ferido, que continuava a gritar, e ficaram apavorados com aquela guerra horrível, pois antes de morrer o guerreiro sofreu muito. Os holandeses perceberam que a guerra não era contra os estrangeiros, mas uma guerra entre indígenas, contra os próprios parentes indígenas, então os holandeses decidiram não entrar na guerra (Martins; Martins, 2019, p. 19).

Wetmin também narrou a Ramiro Batista a história, com detalhes de como se deu o conflito, e fala sobre esses “gestos respeitosos”, além de mostrar as alianças que já existiam entre os indígenas e os exploradores-comerciantes coloniais:

[...] eles chegaram no Kwap e gritaram: Tio⁴⁹, você está aqui? Sim, estou! Respondeu o Palikur... então os filhos do Imawri vieram pelo porto... eles vieram entrando... para entrar no Kwap... os Palikur soltaram muitos toros de madeira em cima deles... eles morreram... morreram muitos Galibi nesse dia... ficaram muitos mortos... muitos corpos de Galibi e Kalinã no Kwap... a Keka do Kwap durou uma semana. Foi ali a primeira grande batalha... ali mataram, mataram e mataram muitos Palikur... os Palikur quase foram derrotados no Kwap... morreu gente demais no Kwap [suspiro]... A aldeia era cercada de madeira... então os Galibi só tinham aquele caminho para entrar... Os toros de madeira esmagaram os Galibi e a batalha foi equilibrada. **Os Kralinã [pronúncia diferente] buscaram apoio no Oiapoque. Eles foram buscar gente para apoiar. Ajuntaram três povos do Oiapoque mais o Holandê [holandês]...** Quando chegaram de novo no Kwap eles ficaram se preparando na pedra do rio, em frente ao Kwap... Um guerreiro Palikur, remando rápido flechou a perna de um aliado dos Kalinã... aquele homem flechado gritou... ele gritou muito... caía e gritava como um macaco [risos]... por causa do veneno do kurumwi... o awaig [homem] sofreu muito antes de morrer... **então o Holandê vendo a flechada que demorava matar desanimou da keka... [ele] foi embora sem guerrear...** Depois veio a **regra da Keka**: eles pararam a guerra depois de uma semana porque três de cada lado iam cuidar dos mortos. Era a **regra da Keka**. Tinham que trabalhar para cuidar do enterramento dos guerreiros... aqueles seis awaig tiveram que trabalhar muito! **Eram as regras da Keka!** Precisavam obedecer as **regras da Keka!**... [eles] recolheram todos os mortos no grande barco do Imawri e levaram embora os mortos... **precisava assar, recolher nos potes e devolver cada guerreiro pra cada Clã...** eles trabalharam muito nas **regras da Keka...**” (Batista, 2019, p. 137-138, grifos meus).

Os trechos grifados apontam para o dito anteriormente. A importância de observar os rituais e regras estabelecidos para o conflito, que envolviam o enterro dos mortos, ou seja, a importância de realizar os rituais funerários dedicados aos mortos. Os dois primeiros trechos grifados da narrativa de Wetmin e o trecho da narrativa da senhora Matilde apresentam um “novo-velho” partícipe da história indígena local, o “Holandê”, que em seu limite também remete aos colonos-exploradores de outras coroas europeias. Notadamente os anciãos Pawannah e Wetmin estão se referindo aos exploradores holandeses que circulavam pela região, que nesse caso tinham relações de troca e aliança com os indígenas Galibi, enquanto os Palikur as possuíam com exploradores e colonos franceses. Os europeus já se faziam presentes há pelo menos um século na região, ou seja, alianças e relações de troca entre estes e os indígenas já existiam e eram manejadas conforme os interesses de uns e outros, levando a conflitos ou não. E conforme comenta Lux Vidal, Levinho e Grupioni (2016, p. 254), especificamente sobre as

⁴⁹ Um tratamento de respeito relacionado a uma linguagem ritual, conforme Ramiro Batista.

guerras “era[m] uma atividade constante. Além dos conflitos entre grupos indígenas, havia confrontos com os colonizadores franceses e portugueses, caçadores de escravos, piratas e empreendedores, ávidos das riquezas naturais da região”.

Os conflitos bélicos, como assevera Lux Vidal, já faziam parte das relações interétnicas. Contudo, a presença dos europeus irá acarretar outras dinâmicas e práticas, além de transformações sociais. Uma delas está relacionada aos enterramentos, e a memória Palikur a relaciona ao contato com os holandeses no período da guerra de *Kwap*. Conforme pesquisaram Zélia e Irabete, o enterramento tradicional Palikur, a partir do *maserenne miyavye*, foi sendo substituído desde esse evento:

Hoje os Palikur enterram seus mortos em caixão feitos de madeira, e não queimam mais os corpos. De acordo com o relato de nossa tia Matilde, nos disse que esse costume mudou depois de terminar a guerra dos Palikur com os Hiyer (povo Galibi Kali'na). Terminado o conflito, cada família Palikur buscou seus mortos. Após o processo de *maserenne*, pilavam e colocavam juntos dentro do *mukuw* (urna funerária). Os holandeses ficavam observando os Palikur como eles enterravam os mortos e passaram a recriminar a forma como os Palikur enterravam seus mortos, porque eles queimavam o corpo do morto na fogueira. Então, os holandeses falaram para o povo Palikur que havia outra forma de fazer enterro, e ensinaram os Palikur a construir caixão de madeira e colocar o morto sem precisar queimar o corpo. A partir desse contato, segundo o relato da senhora Matilde, os Palikur passaram a enterrar seus mortos no caixão de madeira, deixando de enterrar na forma Palikur (Martins; Martins, 2019, p. 18).

Evidentemente essas práticas não foram substituídas do dia para a noite. As ilhas *Kwap* e *Warabdi*, tidas como cemitérios entre os Palikur, bem como os inúmeros achados de artefatos cerâmicos ao longo do rio Uaçá são evidências de que os enterramentos secundários persistiram até seu abandono definitivo⁵⁰ após a cristianização dos povos indígenas do Oiapoque. No entanto, o ponto que destaco no encerramento dessa seção são as memórias acerca dos eventos de contato com não indígenas. As histórias contadas trazem a memória de acontecimentos que são definidores de como as relações se caracterizaram.

3.3 As relações e dinâmicas de contato do SPI: a escolarização como estratégia de governo

A historiografia da região do Oiapoque nos séculos XVIII e XIX fala das contendas entre as potências coloniais pelo controle de rotas de comércio e navegação, tendo nos inúmeros povos indígenas aliados ou inimigos nessas empresas. No século XIX, a região passa a ser

⁵⁰ É interessante destacar, no trabalho de Zélia e Irabete, que as irmãs demonstram que ainda que os enterros tenham passado a ser feitos em caixões e seguido ritos cristãos, algumas lógicas e práticas de preparo do corpo do morto, bem como as interdições impostas aos familiares, persistem. Além disso, a própria ilha *Kwap* permanece sendo o local dos enterros.

disputada entre Brasil e França, culminando no decreto do Laudo Suíço, de 1900, que determinou o fim do litígio. A partir de então, muito timidamente o Estado brasileiro tenta implementar políticas para povoar e consolidar a fronteira recém-definida. No entanto, a região fica praticamente esquecida nas duas primeiras décadas do século XX. Conforme aponta Zaguetto (2019, p. 132), “após a assinatura do Laudo Suíço, o antigo território contestado permaneceu isolado. Mais de vinte anos se passaram sem que o governo brasileiro buscasse povoar a região”. Políticas mais consistentes para tal propósito passam a existir no final da década de 1920 e início da década de 1930. É nesse contexto que o SPI irá chegar e se instalar na região para pôr em prática suas políticas indigenistas.

A chegada do SPI na região do Oiapoque marca uma nova dinâmica de contato entre os povos indígenas e os não indígenas, a intervenção pela tutela. Esse período está intimamente marcado nas memórias indígenas. São lembranças e experiências que no limite estão marcadas na pele de mulheres e homens que viveram aqueles tempos. Dentre as muitas atividades de tutela, assistência e desenvolvimento para a nacionalização dos indígenas do Oiapoque, as histórias indígenas dão destaque para uma em especial, a educação escolar⁵¹. Essas memórias são de histórias que agora começam a ganhar visibilidade com as pesquisas feitas pelos acadêmicos indígenas, como no caso dos TCCs analisados.

A introdução da instituição escolar nos territórios indígenas do Oiapoque, os processos de escolarização e, posteriormente, as conquistas pelo direito a uma educação escolar indígena diferenciada são temas recorrentes dos trabalhos analisados. É também um tema transversal a chegada do SPI e das missões evangelizadoras, pois a implementação da escola sempre foi uma das principais estratégias de ingresso, tanto dos órgãos estatais como das missões, nas comunidades indígenas. Pautado nisso, tomei a escola e a escolarização como fio condutor para trazer as narrativas sobre a atuação destas instituições: SPI, Funai, Cimi, linguistas do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e missionários evangélicos.

Todo o processo de instalação definitiva do SPI levou pelo menos uma década. O órgão chegou à região nos anos 1930, um período em que estava subordinado à Inspeção Especial de Fronteiras (Arnaud, 1969; Souza Lima, 1995). Sua atuação foi incipiente e superficial, tendo o objetivo de observar as possibilidades de agrupamento e aproveitamento dos indígenas como guardas de fronteira, a fim de contribuir com a consolidação da fronteira franco-brasileira

⁵¹ A educação, e nesse caso a educação escolar, é um dos elementos que compõe a prática tutelar. Nesse sentido, João Pacheco de Oliveira (1988, p. 224) assevera que “em geral o aspecto mais destacado da tutela, aquele que a envolve de uma necessidade e que a pretende justificar, é a dimensão educativa, pedagógica, de que se reveste a relação (suposta de aprendizado e proteção) entre tutor e tutelado”.

(Arnaud, 1969). O agente enviado pelo órgão para cumprir essa tarefa foi o Major Luiz Thomaz Reis, que realizou uma expedição nos territórios indígenas para conversar com suas lideranças. Durante treze dias, em outubro de 1936, o Major Reis percorreu os três rios, Curipi, Uaçá e Urucauí, onde vivem os povos Karipuna, Galibi Marworno e Palikur, respectivamente. Após a expedição, redigiu um relatório, o “Diário de Serviço de Inspeção da 2ª Turma do Vale do Rio Uaçá”, em que apresentou dados demográficos, condições de vida dessas populações, impressões e expectativas quanto às relações com não indígenas e o Estado brasileiro.

As conclusões do Major Reis foram de encontro às principais expectativas do órgão indigenista para a região, guarda de fronteira e agrupamento. Nelas ele afirma:

[...] os índios do Uaçá **não estão em condições para serem utilizados para guardas de nossas fronteiras**, exepcto [sic] nas suas próprias terras. Uma instrução adequada lhes será necessária para que eles possam futuramente prestar serviços dessa natureza, essa **instrução militar sendo-lhes dada enquanto frequentarem a escola** (Reis, 1936, p. 13, grifos meus).

No que se refere ao agrupamento de todos os indígenas, ele também é negativo a essa possibilidade, afirmando: “quanto a localizar todos os índios num só núcleo acho isso inexequível: 1º pela natureza da região, cada ilha não comportando um grande número de habitações e roças. 2º pelas incompatibilidades das tribus [sic] e consequentes interesses” (Reis, 1936, p. 13). Por fim, o Major Reis recomenda que seja designada aos indígenas do Uaçá uma “direção oficial do S.P.I que procederá visando os interesses de segurança e nacionalização das nossas fronteiras do Oiapóc [sic]” (Reis, 1936, p. 13).

A partir do diagnóstico do Major Reis, em 1941 é fundado o Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação Uaçá/PIN-Uaçá. É nesse momento, com sua instalação definitiva, que o órgão se consolida na região e inicia uma atuação sistemática. Como bem detalhou Antônio Carlos de Souza Lima (1995), atrair e concentrar foram algumas das táticas de governo e ação tutelar utilizadas pelo SPI para concretizar o que o autor denominou como um “grande cerco de paz”⁵². No caso do Oiapoque a “atração” não era necessária, pois os indígenas já mantinham relações com não indígenas que remontam ao princípio da colonização. Contudo, agrupar ainda era uma ação a ser concretizada. Dessa forma, em que pese o diagnóstico do Major Reis afirmar que ficava “inexequível” a concentração dos indígenas do

⁵² A expressão “grande cerco de paz” é retirada, por Antônio Carlos de Souza Lima, de um ofício redigido por Marechal Cândido Rondon em 1910. Para o autor, “grande cerco de paz” sumariza “numerosos mecanismos ainda hoje em ação: técnica militar de pressionamento e forma de manter vigilância, ao mesmo tempo assédio de um inimigo visando cortar-lhe a liberdade de circulação, os meios de suprimento e a reprodução social independente (sem implicar no ataque aos sitiados), além de defesa contra os de fora do *cerco*, como num cercado para crianças, estabelecendo limites e restrições aos por ele incluídos/excluídos” (Souza Lima, 1995, p. 131).

Uaçá em um único assentamento, a administração do PIN-Uaçá reelaborou essa estratégia, buscando agrupar cada povo em grandes ilhas ao longo dos rios em que viviam. E o principal meio para essa estratégia foi a escola.

No rio Uaçá, o modelo de ocupação das populações, que remonta ao período pré-colonial, como será visto adiante, e chega àqueles que hoje se reconhecem como Galibi Marworno, remete ao assentamento em ilhas de pequeno e médio porte que se encontram a partir do médio curso do rio. Nessa região, tanto nas margens esquerda como direita, encontram-se inúmeras ilhas que os grupos familiares indígenas foram ocupando, seja como local de moradia, seja para abertura de roçados. Solei Botã Santos Silva, egresso Galibi Marworno, ao pesquisar sobre a história de Kumarumã teve a oportunidade de trazer as memórias de seu pai, Paulo Silva, uma liderança histórica do povo Galibi Marworno e cacique, por muitos anos, da aldeia. Conforme o senhor Paulo:

Naquela época eles moravam todo espalhado nas ilhas, outros moravam em ponta de terra firme, mais nunca era uma aldeia, eles tinha o habito de se mudar, ou quando não dava certo neste lugar, eles iam para outro lugar fixo por que quando os alimentos estavam quase pra acabar no lugar aonde eles estavam tipo frutas, caça, peixe e outros, eles se mudavam para outro lugar, eles faziam outras roças para poder ficar naquele lugar (Santos Silva, 2019, p. 20).

A egressa Galibi Marworno Erika Wane Nunes, que buscou compreender como se desenvolveram as relações dos Galibi-Marworno com o órgão indigenista durante o processo de ação tutelar na região, elenca algumas dessas “ilhas-aldeia”, em que famílias “mun uaçá” habitavam, tais como as ilhas Uruku, Pos, Suraimum, Biskót, Manaú, Arãpuk” (Nunes, 2018, p. 10).

Nas décadas de 1930 e 1940, uma das inúmeras ilhas ocupadas era a Vila de Santa Maria dos Galibis, a maior delas na região, que posteriormente teve seu nome alterado pela designação local, Ilha ou Aldeia de Kumarumã. Nessa aldeia, o Estado brasileiro já se fazia presente com uma escola, a “Escola Isolada Mixta da Vila de Santa Maria dos Galibis do Rio Uaçá”, que tinha como professor o senhor Abelardo Botelho do Nascimento. No relatório de sua passagem por Santa Maria dos Galibis, Major Reis relata que o professor expôs dificuldades no exercício escolar pelo fato de os “índios estarem muito separados” (Reis, 1936, p. 9), queixa que evidencia como a forma de ocupação territorial Galibi Marworno impunha desafios à instituição escolar.

Dessa forma, a partir do Diário de Inspeção do Major Reis, o SPI já tinha conhecimento de como os indígenas se organizavam territorialmente. Ciente das dificuldades de agrupar os indígenas, a administração local buscou criar outras estratégias e reforçar algumas para o

“melhor” governo dos indígenas do Uaçá. Primeiramente, o órgão buscou nomear e legitimar lideranças que tivessem alguma fluência com a língua portuguesa e que respeitassem a autoridade do órgão. Erika Nunes aponta em seu trabalho esse estratagema:

O SPI procurou estabelecer relações de autoridade com Camilo Narciso, que naturalmente já tinha um protagonismo político entre os “mun uaçá”, reconhecida liderança do seu povo, assim, foi personagem importante para SPI na implantação dos pressupostos do órgão (Nunes, 2018, p. 15).

Junto a essas lideranças passou-se a realizar uma campanha de mobilização para que houvesse uma migração e agrupamento de todos para uma única ilha. O local escolhido foi a então Vila de Santa Maria dos Galibis. O cacique Paulo Silva explicou ao seu filho como isso ocorreu:

Isto aconteceu foi quando o SPI (Serviço de Proteção aos Índios) descobriu que morávamos no rio Uaçá, e veio o chefe por nome de Eurico Fernando, que falou de escola e colocou na cabeça do líder que nós tinha que morar só num lugar e morar junto, só num local, e isto não aconteceu do dia pra noite, durou anos porque os índios não se davam bem uns com outros (Santos Silva, 2019, p. 18).

O segundo momento foi definir os pilares para essa mobilização e um desses, quiçá o principal, foi a escola. Assim, em 1942 o SPI iniciou um novo processo de implementação da escola com a compra de materiais para a construção de um novo prédio. Definido isso, a mobilização passou a ser coercitiva, como lembram os antigos, entre eles o cacique Paulo Silva:

Depois que este chefe chegou, Eurico Fernando, **o grande trabalho dele foi unir o povo por causa da escola**. A escola foi criada para o povo Galibi Marworno na década de 1950 pelo chefe Eurico Fernando, um agente do SPI, e o líder indígena Camilo Narciso (Santos Silva, 2019, p. 27, grifos meus).

No mesmo sentido, Edilan dos Santos, do povo Karipuna, ao pesquisar sobre o SPI e a escola entre os povos do Oiapoque, traz uma fala do mesmo cacique Paulo Silva:

A fundação da aldeia Kumarumã foi por causa da escola mesmo, da educação. Ninguém morava junto, era tudo espalhado em ilhas aqui pra cima.... A primeira grande escola que foi implantada aqui, ela nasceu em 1945, na época da 2ª guerra mundial, a escola estava sendo implantada os primeiros esteios (Santos, 2019, p. 15, grifos meus).

A ideia do órgão indigenista era que as famílias se mudassem definitivamente para Kumarumã, contudo não foi isso que ocorreu, conforme explica Erika Nunes:

as famílias que moravam dispersas nas ilhas foram chamadas para morar no Kumarumã, algumas foram convidadas pelo “kapiten” Camilo Narciso, outras pelo “ghã xéf” Eurico Fernandes, destas poucas recusaram a mudança, mas cederam e levaram os filhos para frequentar a escola na Aldeia Kumarumã (Nunes, 2018, p. 10).

Erika Nunes também conseguiu um vasto material a partir de entrevistas com anciãs Galibi Marworno que vivenciaram aquele período quando jovens. As senhoras relataram à pesquisadora quais eram as motivações de instalação da escola:

Dona Mosiana, Dona Jovelina, Dona Maria Ana e Dona Conceição me explicaram que “ghor kas lekol⁵³” instalada na aldeia que “atxemã Kumahumã” pelo SPI, do “ghã xef⁵⁴” Eurico Fernandes, tinha por finalidade agrupar os indígenas que moravam em ilhas separadas e, conseqüentemente, atrair muitos alunos **para estudar de forma obrigatória** (Nunes, 2018, p.18, grifos meus).

Os relatos dos antigos, colhidos pelos acadêmicos indígenas, mostram que entre os Galibi Marworno a escola foi um mecanismo que serviu aos objetivos civilizadores de educar e nacionalizar os indígenas. Erika Nunes afirma ainda que tudo isso afetou na organização social de seu povo:

As narrativas expõem as formas de atuação e práticas locais do SPI desenvolvidas no Uaçá, dessa forma, **a agência instalou uma escola, um posto de saúde e um posto indígena** para abrigar a administração, que promoveram intervenções em nossa organização social (Nunes, 2018, p. 18, grifos meus).

Fica evidente, dessa forma, conforme os excertos grifados, que a escola serviu, de forma impositiva, para desarticular e transformar sua organização social e ocupação territorial, como afirma Erika Nunes.

O processo de implementação da escola entre os Karipuna difere do processo Galibi Marworno, em virtude da forma de ocupação do rio Curipi por esse povo. Conforme narram os egressos Edilan dos Santos (2019) e Walter Vasconcelos dos Santos (2011), o povo Karipuna se autorreconhece enquanto Karipuna a partir de um intenso processo de relações interétnicas envolvendo os grupos indígenas locais, a migração de famílias oriundas do estado do Pará – em função do conflito da Cabanagem –, não indígenas de outras nacionalidades e populações afro-americanas da Guiana Francesa⁵⁵. As primeiras famílias Karipuna se assentaram no médio rio Curipi no início do século XX, primeiramente em uma aldeia chamada Benoit, e posteriormente fundaram duas aldeias vizinhas, Espírito Santo e Santa Izabel, que foram e continuam sendo as principais no curso do rio⁵⁶.

A situação em que se encontravam os Karipuna nos anos de 1930, conforme o relatório do Major Luiz Thomaz Reis (1936, p. 4), era que “embora vestidos e bem asseados [sic],

⁵³ Expressão que significa “grande escola”.

⁵⁴ Expressão que significa “grande chefe”.

⁵⁵ Antonela Tassinari, em “No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá” (2003), traz uma revisão histórica e etnográfica desse processo histórico de autorreconhecimento do povo Karipuna.

⁵⁶ Somam-se a essas duas, em relevância, as aldeias Açaizal e Manga.

desembaraçados no trato comnosco [sic] são ainda índios, pela inexperiência que têm de nossa civilização e pela ingenuidade natural devida à sua educação”. Os traços de civilidade elencados pelo Major Reis eram resultados das relações que os Karipuna já possuíam com não indígenas das vilas de Demonti⁵⁷, Clevelândia do Norte e Oiapoque, no lado brasileiro, e de Saint Georges de l’Oiapok, no lado francês. Além disso, de acordo com Edilan dos Santos, já havia uma escola na região do rio Curipi, antes mesmo da atuação do SPI. Ao entrevistar seu avô, Abel dos Santos, ele afirma:

quando o seu Abel diz “e a nossa escola não estava existindo não, mas a primeira escola, é lá. Era lá no Espírito Santo”, ele quer dizer que não existia, ainda, escola em Santa Isabel, a escola que existia era somente a do Laranjal, hoje, Espírito Santo (Santos, 2019, p. 18).

A escola a que se referem o Sr. Abel e seu neto Edilan foi fundada em 1934, sob o nome de “Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi”, e era atendida pela jovem professora Verônica Soares Leal⁵⁸ (Reis, 1936, p. 6). Durante as décadas de 1930 e 1940 essa foi, praticamente, a única escola existente na região. Após um período de funcionamento, a escola do Espírito Santo encerrou suas atividades e em 1948 passou a funcionar outra escola na aldeia de Santa Izabel, em um casarão cedido por Manoel Primo dos Santos, seu Coco. O projeto escolar do SPI, de fato, se consolidou na década de 1950, primeiramente com a construção de uma escola de alvenaria na aldeia de Santa Izabel, mas principalmente com a consolidação de um modelo de educação, que passou a ser definida pelo Plano de Educação do SPI de 1957 e pelo Programa Educacional Indígena de 1959 (Santos, 2019).

O SPI encontrou maior resistência à sua inserção entre o povo Palikur. Conforme os autores Palikur, o órgão indigenista de fato não teve êxito para implementar sua atuação. Consequentemente, a introdução da escola também teve maior resistência. Contudo, ela não era desconhecida dos Palikur. Durante a conversa com o egresso Hélio Ioiô Labontê, ele me contou que havia uma escola na ilha chamada Ukupi:

Lá o meu bisavô, Serenício ele conseguiu colocar duas professoras. Porque ele, Serenício, tinha estudado lá em Caiena como enfermeiro. E lá ele conseguiu compreender o que é estudo, o que é o benefício. Ele conseguiu lá

⁵⁷ Demonti foi o principal núcleo populacional da margem brasileira do rio Oiapoque é os anos de 1930, sendo entreposto comercial. Com a fundação de Clevelândia do Norte e posteriormente Espírito Santo do Oiapoque, Demonti foi declinando até ser totalmente despovoada e tomada pela floresta. Por ser território reconhecidamente indígena e estar dentro da área demarcada da TI Juminã atualmente é conhecida com Ponta dos Índios.

⁵⁸ A professora Verônica Leal é uma personagem de grande importância no processo de escolarização dos indígenas do Oiapoque, principalmente dos indígenas Karipuna. É constantemente lembrada nos trabalhos que abordam essa temática tendo sido entrevistada algumas vezes para a realização dessas pesquisas.

[na aldeia Ukupi], mas pouco. Aí, depois, foram embora e não voltaram mais, as professoras brancas (Hélio Ioiô Labontê, egresso do povo Palikur).

A escola à qual Hélio se refere é a “Escola Mixta da Aldeia dos Paricúras do Rio Urucauá”, que também foi visitada pelo Major Reis em 1936. Segundo o Diário de Reis (1936, p. 13), quem atendia a escola era a professora Catariana Soares Leal, a outra professora a que Hélio se refere era uma irmã menor da professora Catariana, que vivia com ela no alojamento escolar. No entanto a escola não era bem-vista pelas demais lideranças Palikur. Na continuidade do diálogo sobre esse período, Hélio afirmou que ao conversar com os mais velhos descobriu que “quando ele [Serenício] aceitou [a escola] o povo Palikur mandou caçar ele pra matar. Ele foi se esconder lá mesmo nesse lugar da montanha Ukupi mais de uma semana, sem sair na aldeia dele”.

As razões para que as lideranças Palikur daquela época rechassem a introdução da escola estão nas relações pretéritas com não indígenas falantes da língua portuguesa, sejam eles portugueses do período colonial, sejam brasileiros. Esse contato ficou marcado, na memória coletiva Palikur, pela violência e pelo medo. São vários os episódios narrados nos TCCs e também durante as conversas. Hélio Ioiô Labontê, quando me explicava o porquê dos Palikur viverem em ilhas, apresentou motivos externos à organização social relacionados às relações entre portugueses e brasileiros:

Naquela época, não tinha o Kumenê. Naquela época, era tudo espalhado. Os Palikur moravam espalhados. Essa é uma história muito grande porque naquela época, eles viviam com medo, os indígenas. Vem na memória, os mais velhos, pai, mãe, o que passava, que levaram muitos indígenas que foram caçados. O papai sempre explicava isso e outras pessoas também, diz que portugueses e alguns falam que foram os ingleses que caçavam. Levaram muitos Palikur. O povo Palikur foi escravo lá na fortaleza em Macapá⁵⁹ (Hélio Ioiô Labontê, egresso do povo Palikur).

As memórias Palikur sobre corridas e escravidão são perenes. Dentre tantas, há um episódio que tem maior destaque, e é constantemente lembrado. É um massacre perpetrado por portugueses e brasileiros, em uma ilha chamada Masiká, que culminou com o extermínio de todo um clã. Ivanildo Gomes, ao recorrer às memórias dos mais velhos, narrou o evento:

Uma história recente que é mais contada pelos os mais velhos sobre um massacre de uma aldeia (Massiká) invadida pelos os caçadores de escravos portugueses. A história relata que esses caçadores chegaram por volta de meio dia, e foram avistados pelos moradores da aldeia. Nesse mesmo momento avisaram o resto de moradores e seu líder da aldeia, mas ninguém acreditava dessa pessoa que avistou os

⁵⁹ Fortaleza de São José de Macapá, construída entre os anos de 1764 e 1782, durante o período Pombalino, tinha como objetivo proteger a face norte da embocadura do rio Amazonas, fazendo parte do projeto de defesa da Amazônia (Sarney; Costa, 1999, p. 122).

estranhos. Devido naquele dia, os caçadores chegaram numa plena festividade da aldeia, isso fez com que os moradores não deram atenção a quem estava avisando. Achavam que poderia ser as pessoas convidadas para participar nas cerimônias, nas festas ou pessoas de outra aldeia como sempre aconteciam, as pessoas de outra etnia costumava de chegar quando já é à noite. Quando os invasores chegaram à aldeia, os moradores já estavam embriagados de caxixi (bebida indígena) e trouxeram e ofereceram bebidas alcoólicas para as pessoas. E quando todos estavam totalmente embriagados, começaram amarrá-los para aprisioná-los. As mulheres e os jovens viram o que estava acontecendo, correram para dentro da mata e outros caíram na água, algumas foram comidas pelos jacarés e outros morreram na mata. Até as outras aldeias descobrirem o que estava acontecendo na aldeia Massiká, a aldeia ficou completamente vazia. Encontraram algumas mulheres com seus filhos no colo dentro da água bastante abalados e fracos. Essa história da aldeia Massiká, deixou o povo com medo dos não índios. Até agora, os idosos tem medo quando comentam sobre essa história (Gomes, 2011, p. 6).

Para o sábio Palikur Wetmin, esse evento era conhecido como *Keka Sihara*⁶⁰. Wetmin narrou o massacre com detalhes que possibilitam visualizar o evento traumático. Penso que trazê-los aqui se faz mister para compreender os medos e temores que as gerações descendentes irão ter dos brasileiros do SPI. O massacre de Masiká assim ocorreu, nas palavras de Wetmin:

[...] os brancos iam passar pelo oceano para entrar no [rio] Urukauá... quem primeiro contou essa notícia ao povo de Masiká foi um *awaig* [homem] que eles chamavam de pai. Foi o padre quem contou que os *siraha* [cearenses] iam entrar pelo Urukauá... ele trouxe essa notícia pra todo mundo, dizendo que os grupos de *tukuyene* [portugueses] iam entrar e abusar das pessoas... ele falou que eles iam entrar, que eles iam chegar, porque os *siraha* [cearenses] são tão cruéis como os *tukuyene* [portugueses]... o padre disse pra todo mundo se afastar de suas aldeias e ir para o mato... para outro lugar longe do rio porque os grupos de *tukuyene* logo iriam entrar.

[...]

quando os Palikur do Masiká perceberam que os *Tukuyene* [portugueses] haviam mesmo chegado, correram e pularam na água para atravessar para outro lugar... uns conseguiram atravessar e fugir, mas outros morreram comidos pelos jacarés... era tempo de água grande... uns escaparam, mas outros foram comidos pelo *axtig* [predador] da água... outros também não tiveram como fugir dos brancos... os *Tukuyene* [portugueses] subiram na terra e prenderam muita gente... eram muito malvados esses brancos... muitos maus... eles pegavam os *ahwiy* [velhos], mas não os matavam... os *ahwiy* eles não queriam matar... dos *ahwiy* aqueles homens cruéis arrancavam a pele e depois jogavam sal... eles depelaram os velhos Masik... Eles pelaram os velhos e depois salgaram e isso causava muita dor... As mulheres grávidas que foram capturadas eram pregadas na árvore de cabeça pra baixo... quando as mulheres eram penduradas então os *siraha* [cearenses] vinham e cortavam a barriga

⁶⁰ Na dissertação “*Keka Imawri: narrativas de Guerra entre os Palikur-Arukwayene*”, Ramiro Batista (2019) apresenta diversos eventos narrados por Wetmin que fazem parte da memória coletiva Palikur, como *Kekas* (guerras) travadas por esse povo com outros grupos indígenas e também com não indígenas. Uma dessas guerras é a *Keka Sihara*, um evento bélico que teve como protagonistas brasileiros cearenses (*sihara*) que se deslocaram para a região. Conforme o autor, a *Keka Sihara* não tem uma data específica, mas o período provável de seu acontecimento se deu entre o final do século XIX e princípios do século XX.

delas e tiravam os filhotes prá fora... tiravam os filhotes vivos de dentro da barriga delas... No lugar dos filhos eles jogavam sal dentro da barriga delas... os *siraha* [cearenses] faziam as mulheres grávidas gritarem até morrer. Naquele dia as crianças e os jovens capturados foram todos mortos.

[...]

o Cacique Yuruvwi lutou contra eles... mas ele estava sozinho... o cacique estava sozinho e seus sobrinhos não estavam com ele... Ele havia convidado muita gente para a festa! Mas os convidados ainda não tinham chegado... Então o Cacique lutou. Ele lutou e matou alguns deles... [dos *siraha*]... Se estivesse com seus sobrinhos o Cacique podia até ter acabado com os brancos... mas ele estava sozinho... ele ficou sozinho e quando se cansou de lutar os brancos derrubaram o Cacique... eles derrubaram ele, o amarraram e o jogaram na canoa grande... Naquele dia os *tukukyene* [portugueses] “amarraram” 40 pessoas e os levaram para o seu barco. ...Contando com o cacique, o povo de Masiká escravizado somava 41 pessoas... naquele dia dez pessoas morreram salgadas por causa da crueldade dos *siraha* [cearenses]. As cinco horas da tarde os brancos retornaram para onde vieram (Wetmin, citado por Batista, 2019, p. 78, 80, 81).

O massacre do Masiká foi tão brutal e violento, como mostram os detalhes narrados por Wetmin, que quando o SPI chegou à região do Urucaúá não teve êxito nas suas ações. Hélio Ioiô Labontê explicou a relação entre o massacre do Masiká e a recusa ao SPI:

*Depois disso [massacre do Masiká], nunca teve mais, não quiseram nem saber mais de amizade com os brancos. Queriam sempre estar longe. O povo Palikur, pra eles quando o Eurico Fernandes chegou lá, SPI chegou lá, eles sempre lembravam essa história. Sempre, ta mente. Se colocar uma escola pra eles, o branco vem trazer, primeiro ele vai entrar com boa coisa, bondade e depois atrás ele vai te derrubar. Acaba que vieram pra massacrar – pra eles. Porque no tempo antigo, era assim, quando veio. **Quando SPI chegou, o povo Palikur falou: “Não, eles vieram só pra atrair nós. Vieram atrair e depois acabam nos matando. Tem de tomar muito cuidado, porque assim foi no passado”** (Hélio Ioiô Labontê, egresso do povo Palikur, grifos meus).*

Com a dificuldade de implementar a escola e estabelecer relações com os Palikur, o SPI buscou alternativas para criar vínculos que possibilitassem a sua inserção no rio Urucaúá. Assim, lançou mão de uma prática colonial antiga, o escambo de presentes. Para Hélio Ioiô Labontê, essa era uma evidente estratégia de “amansamento”, mas que da perspectiva Palikur tampouco teve êxito. Conforme ele me contou:

*[o] SPI também trouxe facas. Trouxe despesas, material de alimentação, trouxe tecido, alimentação, pescado, facas, materiais. Eles colocavam assim: mês de setembro, outubro, novembro na beirada, um bocado. Deixando, pro povo Palikur **poder se amansar, pra poder domesticar eles bem**. Entendeu? Pra poderem embarcar na experiência deles, o que eles querem, pra poder conquistar. Aí, o povo Palikur deixava lá mesmo. Até quando chovia e alagava tudo. Não pegavam. Eles querem vir pra*

conquistar, entendeu? Aí, Palikur nunca teve apoio. E deixavam lá mesmo. Lá mesmo, estragar, até chover. Chover ia pra baixo e nunca mais voltava (Hélio Ioiô Labontê, egresso do povo Palikur, grifos meus).

Frente a todo esse histórico de violências e traumas, a instituição escolar entre o povo Palikur levou mais tempo para ser implementada e consolidada. Hélio Ioiô Labontê também fez uma recuperação histórica das diversas tentativas de implementação e resistência à escola nas aldeias Palikur, desde os frades franceses até o SPI. O autor apontou três hipóteses para o contundente rechaço do seu povo à escolarização. Duas delas, de estudos de não indígenas (Tassinari, 2000), afirmam que a escola teria sido negada aos Palikur pelo Estado brasileiro, por serem considerados aliados históricos dos franceses, além de hostis aos brasileiros. A outra é que os Palikur não aceitavam a escola por considerarem uma forma de poder externo ameaçando o poder que exerciam perante os outros povos do Uaçá. Contudo, Hélio busca respostas na própria historiografia Palikur:

A versão mais aceita entre meu povo é a que foi trabalhada pelo Palikur Ivanildo Gomes, de que entre os líderes do povo Palikur existia a interpretação de que a escola era uma estratégia dos brancos de reduzir e preparar escravos, como aconteceu no passado, e por isso não quiseram (Labontê, 2015, p.18).

A resistência à escola, num primeiro momento, imputou aos Palikur a discriminação por parte do Estado brasileiro, mas é vista atualmente pelos próprios Palikur como o elemento que possibilitou a manutenção de vários elementos culturais, como, por exemplo, a língua materna:

Historicamente, o povo Palikur sempre foi discriminado no estado brasileiro por não ter recebido a bandeira do General Rondon quando ele passou pelo Oiapoque no começo do século XX, e também por ter resistido a aceitar a instalação de escolas em sua terra. Então é preciso investigar o que essa resistência representou para a manutenção da cultura e da língua Palikur e também descobrir o porquê das outras etnias da região considerarem os Palikur como **atrasados, bravos ou índios de verdade** (Labontê, 2015, p. 9, grifos do autor).

Assim, na análise dos acadêmicos Palikur Ivanildo e Hélio, isso acarretou duas consequências antagônicas. Uma é a de que os Palikur passam a serem vistos como mais “atrasado em relação às outras etnias desta região” (Gomes, 2011, p. 10) por não terem intimidade com a língua portuguesa. Por outro lado, mais recentemente, houve uma ressignificação do “atraso” a partir da análise de que a resistência à escola “dos nossos antigos foi boa, porque representou muito para a manutenção da cultura e da língua Palikur Arukwayene” (Labontê, 2015, p. 38). Em que pese as dificuldades enfrentadas com os Palikur, o SPI seguiu insistindo com suas ações de assistência, controle e tutela, e a escola continuou sendo um meio para sua consolidação.

Como visto, a instituição escolar não era desconhecida dos indígenas do Oiapoque, as escolas instaladas nos rios Uaçá, Curipi e Urucauá na década de 1930 foram projetos do governo do estado do Pará na administração de Antônio Barata (Reis, 1936, p. 13). Com a instalação do SPI, o órgão toma para si a responsabilidade administrativa da educação entre os indígenas. Vimos também que os processos de implementação da escola diferiram entre cada um dos povos, porém uma vez instaladas as escolas tinham semelhanças quanto às diretrizes e práticas pedagógicas. Tanto nos TCCs analisados que abordam a época do SPI ou a escolarização como um todo, como nas conversas com seus autores, as memórias daqueles que viveram essa escola são rememoradas.

Entre os indígenas Galibi Marworno do rio Uaçá, a escola foi antes de tudo utilizada como um estratagema de agrupamento e governo, mas que encontrou resistência de algumas famílias. Como era uma política impositiva, a resistência dessas famílias foi muitas vezes coibida com violência. Oberto Gabriel explica que o processo de agrupamento na ilha de Kumarumã não foi aceito passivamente pelas famílias que viviam em pequenas ilhas:

muitas vezes as famílias eram forçadas a levar seus filhos para estudarem [na escola de Kumarumã] e muitos jovens não resistiam ao **autoritarismo dos educadores**, com isso alguns não queriam retornar, nesse caso, comprometiam seus pais a ponto de sofrer uma punição pelo chefe do SPI. **Tudo isso é um fato marcante que desestruturou o modo de vida dos Galibi-Marworno** (Gabriel, 2011, p. 11, grifos meus).

Ademais, destacam-se práticas que se referem ao cotidiano escolar, como a inflexibilidade quanto à obrigatoriedade da língua portuguesa durante as aulas, o rigor na manutenção da ordem e rituais cívicos, e sobretudo as violências físicas empregadas para manutenção da ordem e do *modus operandi*. O cacique Paulo Silva rememorou esse *modus operandi* a seu filho Solei:

Na época a disciplina era bolo na mão [palmatória], na época eu vi um cidadão enfrentar um professor porque esse professor tinha batido no filho dele com um facão enorme. Eu acho que este professor nunca mais bateu no filho deste homem, porque ele enfrentou pra valer! **Os indígenas apanhavam todos os dias devido os costumes da língua materna, que era proibida falar com os colegas na escola, na sua própria língua.** Por este motivo, o povo Karipuna perdeu a língua materna e nós perdemos a nossa língua Galibi, ficamos com a língua Kheuól que falamos hoje, é a nossa língua mãe. Mas foi muito complicado no início, mas a história é esta, **nós sofremos muito com a discriminação dos professores. Eles chamavam de burros, imundos, preguiçosos**, etc. Era assim que eles tratavam os indígenas. (Santos Silva, 2019, p. 27, grifos meus).

Os excertos grifados destacam as imposições, violências e constrangimentos diários a que crianças e jovens eram submetidos. Edilan dos Santos também registrou memórias daqueles

que viveram a escola do SPI. Ele conversou com seu avô Abel dos Santos, como já mencionado, e com o senhor Catarino Quaresma. Ambos os entrevistados relembrou aqueles tempos pelas imposições e violências. Segundo Edilan:

[...] [em] nossa conversa com o seu Catarino, ele relata sobre a proibição, que o chefe colocou, de não falar a língua indígena durante a permanência na escola, **seu Catarino disse que sentia até nojo de lembrar isso**. Se eles falassem a língua, eles eram punidos, eram obrigados a fazerem faxina. O Djalma, o chefe, não queria ouvir a língua indígena, só era permitido falar “brasileiro”, o português (Santos, 2019, p. 13, grifos meus).

As lembranças do seu avô Abel também falam dos constrangimentos:

seu Abel conta **o que é muito recorrente nos relatos dos povos indígenas sobre a chegada da escola**. A primeira atitude que era tomada era a proibição de falar a língua materna. Seu Abel fala de uma forma muito triste, pois eles até então, antes de entrar na escola, só falavam o “patoá” ou “gíria”, como ele mesmo diz, não sabiam falar português (Santos, 2019, p. 21, grifos meus).

Destaco aqui o comentário que Edilan fez durante a conversa sobre como foi a reação do seu avô quando ele rememorava esses tempos:

*Foi bem diferente mesmo, porque quando eu cheguei pra falar com ele, ele disse “eu vou te falar só o que eu sei e eu lembro”. Daí eu disse, “eu vou fazer as perguntas e o senhor vai respondendo”. Só que assim, ele ficou um pouco estranho, ele mudou o comportamento comigo, na hora das perguntas que eu fazia. Aí ele foi falando, mas ao mesmo tempo ele cortava a fala dele. **Eu sentia que era uma coisa que ele não queria falar, por talvez ter sofrido, triste. Ele olhava pra um lado pro outro, lado pro outro**, às vezes ele queria falar ou não, foi isso que eu percebi nele. Mas depois que terminou a entrevista, pronto, uma pessoa normal. E os outros também, só o seu Avelino que não teve isso (Edilan dos Santos, egresso do povo Karipuna, grifos meus).*

Nesse mesmo sentido, outro relato contundente foi narrado durante as conversas que tive com a egressa Lilia Ramos. Ao pesquisar, junto com sua irmã Leônia, sobre a atuação do SPI entre os Karipuna, ela detalhou como eram suas entrevistas com os mais velhos durante sua pesquisa:

*Aí, eu perguntava pra eles: “Como foi aquela época dentro do ambiente escolar?”, e muitos deles relataram: “Ah, a gente apanhava!”; “Não é como hoje, em que se o aluno não quer fazer o trabalho, abre a porta e manda ele pra casa, não!”; “**Está vendo aquele ralo?**” - eles falavam pra gente – “**A gente ficava no ralo, lá, até a gente fazer o trabalho**”; “Está vendo essa parede aí? A gente ficava encostado nessa parede rezando Ave-Maria, **cantando Hino Nacional cem vezes pra pagar o castigo**” - tudo isso eles relatavam pra gente (Lilia Ramos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Os excertos das memórias daqueles que viveram a escola do SPI são documentos vivos que permitem ir além da missão civilizadora e tutelar do órgão indigenista. Revelam que a pretensa “proteção” aos indígenas era carregada de violência, imposição e abuso. Evidentemente as minúcias dessas práticas não aparecem nos documentos e relatórios do órgão, ou seja, a história “oficial” tratou de apagar suas próprias máculas. Nesse sentido, Edilan assevera sobre os documentos do SPI:

[...] [nos] analisados por mim não encontrei nenhum que fizesse alguma reflexão acerca do processo de ensino utilizando a língua indígena e materiais didáticos em língua indígena. **As escolas são implantadas nas aldeias com único objetivo de manter populações indígenas protegendo a fronteira entre Brasil e Guiana Francesa.** Nesse período, como já falou o seu Abel e seu Catarino **a escola era o lugar para se aprender português e aprender a ser brasileiro** (Santos, 2019, p.28, grifos meus).

3.4 O Posto Indígena do “Encruzo”

A particularidade do território indígena da região do Oiapoque, então, não permitiu ao SPI implementar um grande e único assentamento que estivesse sob total vigilância do Posto Indígena. As escolas foram instaladas em assentamentos respectivos a cada povo, tendo ainda entre os Galibi Marworno e Karipuna postos de controle com encarregados indígenas. Porém, a unidade administrativa responsável por toda a área, o PIN-Uaçá, foi instalada fora dos limites desses assentamentos, em um lugar estrategicamente localizado para controlar o movimento para dentro e para fora dos territórios indígenas, cuja localização não é demasiado lembrar. Na época de sua criação, o acesso aos territórios indígenas somente podia ser feito por via fluvial. Os barcos que vinham desde o oceano Atlântico ou do rio Oiapoque teriam que acessar o território pelo rio Uaçá, que após aproximadamente quarenta quilômetros de sua embocadura tem o desague de um dos seus principais afluentes, o rio Curipi. Na confluência entre a margem esquerda do rio Uaçá e a margem direita do rio Curipi – no sentido da vazante – há uma ilha de terra firme, nesse local regionalmente conhecido como Encruzo foi instalado o PIN-Uaçá – conferir Figura 2. Não seria uma metáfora exagerada dizer que o Encruzo foi – e ainda é – a “porta” de entrada dos territórios indígenas, uma vez que aqueles que usassem esta rota fluvial não teriam como acessar ou sair dos territórios indígenas sem passar por ele. Assim, o Encruzo, juntamente com a escola, também é um local que permanece vivo nas memórias e histórias indígenas.

O Encruzo abrigou, durante o período do SPI, uma grande infraestrutura. Além da sede administrativa do PIN-Uaçá, havia uma escola, serraria, olaria, comércio. Edilan dos Santos, durante sua pesquisa, conversou com o senhor Catarino Quaresma, que frequentava o Encruzo.

Para fazer sua entrevista, o acadêmico o levou de volta àquele sítio. Lá, sentado à sombra de uma árvore, o ancião detalhou como era o Encruzo de antanho:

Aí tinha muita, muita gente aí no Encruzo, sabe? Muita gente do Kumarumã do Urukaua. Só não do Santa Isabel nem Espírito Santo só vinham mesmo de passeio. Então o Encruzo tinha um bocado de gente muita gente aqui mesmo, mas hoje tudo abandonado. Aí tinha comércio, gente vinha fazer nossas compras lá do Açaizal, gente vinha fazer nossas comprinhas aqui no comércio do Djalma. Tinha tudo, vinha um barco e uma canoa de Belém ele que trazia mercadoria. No Encruzo tinha muita gente meu filho, muita gente. No Encruzo tinha casa, tinha olaria, serraria, tudo funcionava muito mesmo (Santos, 2019, p. 60).

No local eram exercidas atividades de controle e fiscalização, atividades econômicas e atividades disciplinares e punitivas aos indígenas. O controle de acesso aos territórios indígenas estava intimamente relacionado à necessidade e às preocupações do Estado brasileiro em resguardar e defender a fronteira nacional. O garimpo de ouro era uma atividade histórica na região, anterior ao período de atuação do SPI, que ocorria dentro dos territórios indígenas e que trazia preocupação quanto a este tema. A atividade era realizada por garimpeiros *creoles* da Guiana Francesa e Saramaka da região guianesa, autorizados pelas autoridades brasileiras, e acarretava também a entrada de regatões de distintas nacionalidades para negociar o ouro garimpado. Como comentou Hélio Labonté, “*o Timon, ele não é indígena, que morava lá no Tipoca, naquela época o SPI não tinha no Encruzo. Qualquer nação entrava à procura de ouro, pra garimpar. O Timon parece que veio do Suriname*”, e acabou fixando-se entre os Palikur.

Os indígenas, conforme os relatos, não estavam envolvidos diretamente na exploração aurífera, mas eram supridores de víveres para os exploradores e não raras vezes havia o relacionamento entre estes e mulheres indígenas. Em seu *Diário*, Major Reis expõe suas preocupações ao encontrar uma embarcação desses exploradores quando se deslocava do rio Uaçá para o rio Urucaúá:

Há uma hora de marcha [encontramos], um batelho creoulo que vinha subindo o Uaçá, em pouso numa sombra de araparys [sic]. Com eles ia um nacional de nome Felinto Moraes dos Anjos como intérprete dos responsáveis que eram os guyanenses [sic] Zaron Constantin e Neron Michelis, ambos franceses. **Pedi-lhes os papeis de autorização, tendo eles apresentado os seus passaportes, licença do cônsul brasileiro de Cayena para entrarem em nosso território, atestado de saúde, e licença das nossas autoridades do Espírito Santo de Oiapóc [sic], para trabalharem em garimpos em todo o nosso Território, do Araguay até o Oiapóc. Podiam portanto os mesmos subir o Uaçá e escolher nas suas cabeceiras o local que bem lhes conviesse para retirarem o ouro brasileiro.** Apenas não vi com eles um papel que especificasse o destino que deviam dar ao ouro brasileiro, onde e por que moeda deveria ser ele vendido preferencialmente ou obrigatoriamente. Esta já era a segunda expedição de creoulos que subia o Uaçá, penetrando nas terras reservadas aos Galibis e seus irmãos do Urucaúá e Curipi, **podendo**

perturbar a vida dos nossos índios, já por pedir-lhes a sua farinha, os produtos de suas roças, já por haver possibilidades de desrespeitarem as suas mulheres. No dia em que o alto Uaçá for invadido pelos creoulos e outros aventureiros teremos a lamentar mais uma calamidade para as tribus [sic] que ali vivem. Os documentos eram assinados pelo coletor Afonso Gouvêa e pelo Sr. Nestor Soares, respondendo pela coletoria do Espírito Santo [do Oiapoque]. A licença concedida era para habitar a “Guyana brasileira” do Araguay ao Oiapóc (Reis, 1936, p. 10, grifos meus).

Dessa forma, ao instalar o PIN-Uaçá, o órgão indigenista passou a atuar na retirada desses “intrusos e estranhos” que, além de estarem explorando recursos brasileiros sem a destinação correta dos dividendos e comprometendo a segurança da fronteira nacional, também poderiam “perturbar a vida dos nossos índios”.

3.4.1 Breve comentário sobre o garimpo na região do Oiapoque

Sobre a atividade de garimpo de ouro nas terras indígenas do Oiapoque, permito-me abrir um sucinto parêntese, em virtude de ser esse um tema atual, que incide diretamente na integridade dos territórios, comunidades e vidas indígenas. Logo nos primeiros tempos em que cheguei em Oiapoque, 2017, mencionar assuntos relacionados ao garimpo me parecia sempre sombrio, era um assunto que deveria ser falado de forma cuidadosa e discreta. Isso decorria de minha vivência com o tema, já que vinha de uma região em que a atividade não é recorrente e é tratada na maioria das vezes como um “assunto tabu”. No entanto, com o passar dos anos, com o estreitamento das relações – com os indígenas principalmente –, passei a compreender como o garimpo está muito presente na vida cotidiana.

Não foram poucas as vezes que, em alguma confraternização, fulano comentava que já havia estado no garimpo, beltrano dizia que sua mãe tinha comércio no garimpo, cicrano tinha sido deportado da Guiana Francesa para o Brasil por ter sido “pego” ilegalmente no garimpo. Também, não raras vezes, as pessoas dizem que o Oiapoque é um “lugar bom de oportunidades, de fazer dinheiro”, e isso se deve a uma economia que vive do garimpo ilegal. No deslocamento alternativo entre Oiapoque e Macapá tampouco não são raras as vezes em que o motorista foi garimpeiro em sua juventude, e durante as intermináveis horas de viagem conta causos e anedotas vividas nos garimpos do Oiapoque e da Guiana Francesa. Mais surpreendente é chegar na orla do rio Oiapoque e se deparar com grandes voadeiras – canoas – abarrotadas de carotes – tonéis – de gasolina e víveres, prontas para partirem para os garimpos na Guiana Francesa, seja subindo o rio Oiapoque, seja adentrando o território francês pela via marítima. Ao conviver com esses fatos, e após aprofundar a pesquisa para esta tese, e ver que o garimpo está

historicamente presente na vida de Oiapoque, passei a compreender que não há nenhum tabu em falar em garimpo. Pelo contrário, no limite, sempre há algo ou alguém imbricado com o garimpo.

Entre os indígenas o mesmo ocorria em relação ao garimpo, o pai de um havia estado lá, de outro era o avô, um terceiro já se aventurara. Alguns são filhos de garimpeiros e mães indígenas. E tampouco é desconhecido que existem focos de garimpo dentro das Terras Indígenas. Na grande maioria são locais antigos, em que o garimpo é realizado de bateia no leito dos igarapés. Contudo, no contexto do governo Jair Bolsonaro e da pandemia de Covid-19 – 2019-2022 –, passou a existir um garimpo com máquinas e bombas, trabalhado por alguns indígenas em associação a empresários-financiadores locais. Esse fato gerou uma ruptura entre os indígenas nos seus acordos internos de convivência e uso do território, mas também uma mobilização para que garimpo fosse “estourado” e encerrado.

Minha digressão vai no sentido de expor os fatos para possibilitar a compreensão do garimpo na região do Oiapoque. Estou longe de querer justificar ou relativizar o garimpo em terras indígenas. A proposição é buscar as lógicas que movem os “desejos” pelo garimpo. Parece-me que conhecer os contextos históricos, as dinâmicas envolvidas e as relações que se configuram ao longo do tempo, permitem ir além de julgamentos baseados em informações reificadas e estereotipadas de senso comum e impor proibições ou soluções vindas de fora, que, no limite, reatualizam práticas tutelares.

Conversando com interlocutores locais sobre como proceder, dialogar e argumentar com os indígenas favoráveis ao garimpo, me recordei de uma fala do egresso Palikur Hélio Ioiô Labontê quando me explicava por que seu povo não aceitou as imposições do SPI: *“aquele ensinamento do tempo do SPI lá no Santa Isabel e no Kumarumã, o povo Palikur não aceitou, porque ele nunca gostou de colocarem ordens de outras pessoas. Eles queriam colocar somente eles; eles querem saber somente deles”* – grifos meus. Novamente, parece-me, que o caminho está na explicação feita por Hélio, as soluções e decisões devem partir de dentro, dos próprios indígenas, que saberão buscar auxílio, quando necessário, com seus parceiros e aliados.

3.5 Encruzo: comércio, trabalho e castigos

Retornando ao tempo do SPI e à vida no Encruzo, o controle e a fiscalização também eram concernentes ao comércio. As memórias indígenas mostram que o controle e a fiscalização se referiam à permissão ou não para barcos de comércio entrarem, mas também para entrada e saída dos indígenas para irem até as vilas de Saint Georges, Demonti, Oiapoque e Clevelândia

do Norte. Consoante a missão de garantir a soberania nacional e consolidar a fronteira franco-brasileira, as autoridades do SPI passaram a criar obstáculos com o objetivo de que os barcos estrangeiros, principalmente de bandeira francesa, não adentrassem os rios dos territórios indígenas brasileiros, para comercializar com os indígenas, principalmente os Palikur. Essas interdições, que visavam enfraquecer uma relação de aliança histórica existente entre os Palikur e os franceses, também faziam parte do “grande cerco de paz” a fim de proteger os indígenas dos perigos externos. Ailton Batista registrou esses fatos quando da pesquisa para o seu trabalho de conclusão. Ao conversar com Wetmin, o sábio explicou sobre a migração de uma parte dos Palikur para a Guiana Francesa:

[...] Disse que os Palikur tiveram os primeiros contatos com os franceses quando estes chegavam até o rio Urucauá para comprar produtos dos Palikur, como farinha de mandioca, peixe, cocar, pulseira, colares, entre outros objetos produzidos. **Essa comercialização entre os Palikur e os franceses foi interrompida quando o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) chegou no rio Uaçá**, bacia hidrográfica do qual o rio Urucauá pertence. O SPI instalou um posto de fiscalização no Encruzo, local estratégico, onde proibiu a entrada no rio Urucauá de franceses que vinham comercializar diretamente com os Palikur. Wet conta que os Palikur recebiam maus tratos na fiscalização do Encruzo, nessa época enfrentavam sérios problemas, como ocorrência de epidemias, sem assistência de saúde, dificuldades para vender seus produtos na Guiana Francesa e Saint Georges, pois ao passar pelo Encruzo tinham seus barcos revistados pelos fiscais não indígenas. Esses motivos contribuíram para a migração do povo para o lado francês (Batista, 2018, p. 16-17, grifos meus).

A fiscalização também se estendia aos outros povos. O professor karipuna Walter Vasconcelos dos Santos (2011) assinala que tudo o que poderia ser comercializado e o que poderia ser trazido para dentro das comunidades era controlado pelo órgão indigenista. A real intenção do órgão era evitar ao máximo que os indígenas saíssem de seus territórios para comercializar o excedente de seus produtos agrícolas, sob a justificativa de que “lá fora” estavam sujeitos à exploração. No entanto, esse controle tinha outro interesse, pois o Encruzo era um local de intensa atividade fluvial, com a chegada de barcos vindos de Belém do Pará em busca de mercadorias regionais. E o próprio SPI contava com um entreposto comercial que revendia a esses comerciantes os produtos indígenas. Durante a conversa que tive com o professor Oberto Gabriel, ele explicou como funcionava essa dinâmica comercial,

Então, esse barco veio de Belém buscar produtos agrícolas dos povos indígenas aqui da região, então o objetivo era esse: os indígenas daqui produzissem tudo o que eram produtos agrícolas, depois enviar para Belém. Até porque no Encruzo tinha um comércio grande que o chefe de posto na época não era lei, mas era do SPI, que ele fundou lá, então vendia tudo quanto era tipo de mercadoria. Exatamente para os indígenas não passarem pra vir pra cá pra fronteira. Chegava lá, mandavam parar e tinham que descer tudo lá.

Aí, ele: “tem mercadoria aqui, vocês não podem ir pra lá, o que vocês querem? Levem mercadoria daqui mesmo”. Ele tinha um comércio grande. Vamos supor que a mercadoria era toda pra Belém, abastecia o barco, era peixe salgado, couro de onça, de lontras, aqueles couros de veado, de jacaré, farinha, enfim, essas coisas. Eram alguns produtos também como cascos, remos, e outros que eles produziam por lá, artesanatos enfim. Compravam tudo lá e o barco se mandava pra Belém. O objetivo do Encruzo, pelo que entendi que algumas pesquisas que eu fiz sondando algumas pessoas, digo só pra explicar mas é isso. Também os indígenas quando passavam, era muito difícil porque eram proibidos passar pra cá. Porque alguns vinham e já não queriam mais retornar, porque ficavam com medo quando eles atravessavam pro outro lado na Guiana Francesa. Porque aqui no Oiapoque, não existia naquela época. Tinha algumas casinhas aqui, então o movimento era fraco. O movimento maior era aqui em Clevelândia. É lá que era a referência daqui do rio Oiapoque. Já tinha o Exército lá, com os militares; tinha os próprios comércios que vendiam produtos, compravam e vendiam. Era por isso.

O objetivo do Encruzo foi fundado lá pra isso. A intenção do governo, ele fundou o Encruzo e equipou tudinho com chefe de posto, enfim, tudo equipado e não falavam para os indígenas que era pra isso. Que era pra comprar produtos agrícolas e mandar pra Belém. Não, não falou nada disso, simplesmente falou que veio aqui pra dar assistência, dar apoio, enfim. Então, quero falar um pouco sobre isso, aprofundar mais um pouco, pesquisar e eu quero escrever e relatar, fazer um pouco sobre isso (Oberto Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno, grifos meus).

A detalhada explanação do professor Oberto sobre a dinâmica econômica que ocorria dentro do PIN-Uaçá revela uma face paradoxal da política indigenista executada pelo SPI. Por um lado, ao limitar o trânsito dos indígenas para comercializarem seus produtos nas vilas do rio Oiapoque, o SPI buscava proteger essas populações de serem enganadas e espoliadas pelos comerciantes locais. Afinal, duas premissas básicas da tutela é que os tutelados seriam incapazes de se expressarem, se defenderem e decidirem por si, tampouco seriam plenos conhecedores dos códigos da sociedade nacional (Pacheco de Oliveira, 1988, p. 225), e nesse caso específico não seriam capazes de negociarem seus produtos. Dessa forma, a venda dos produtos no Encruzo os protegeria e os pouparia de maiores prejuízos.

Por outro lado, o órgão indigenista agia em conformidade com os objetivos de não apenas nacionalizar os indígenas, mas também torná-los trabalhadores nacionais que contribuíssem para o desenvolvimento e progresso regional e conseqüentemente da nação. Não surpreende que o SPI fomentasse que indígenas realizassem atividades produtivas para abastecer determinadas cadeias econômicas. Segundo Expedito Arnaud (1969), a justificativa oficial para a existência desse entreposto comercial era que o PI fosse autossuficiente. Porém, conforme o antigo chefe do Posto, Eurico Fernandes, as atividades econômicas sempre estiveram aquém das necessidades administrativas. Nesse sentido, Antônio Carlos de Souza

Lima (1995, p. 185) aponta que a ação civilizatória pressupunha que os custos desse processo fossem repassados aos indígenas em contraparte de sua proteção, segurança e assistência.

Sobre as atividades econômicas fomentadas pelo SPI, o professor Walter Vasconcelos dos Santos (2011) comentou que as mais incentivadas pelo órgão eram a agricultura, a olaria, a caça de animais silvestres para retirada do couro e a pesca. Exedito Arnaud (1969) faz um detalhamento dessas atividades, ressaltando o incentivo ao aumento das roças de mandioca, a introdução do cultivo do arroz – que não obteve êxito – e a pecuária bovina e bubalina. O autor destaca ainda que para desenvolver essas atividades o órgão também introduziu novas técnicas e ferramentas, sendo o uso da espingarda uma delas. Essa política de desenvolvimento agropecuário promovida pelo PI-Uaçá não foi algo exclusivo da região, pelo contrário, conforme Antônio Carlos de Souza Lima (1995) havia uma frequência nos registros do órgão que atestam essa política enquanto ordinária⁶¹. Também é imperativo mencionar que essas dinâmicas econômicas estavam relacionadas a uma modalidade de fundo econômico criado pelo órgão no final da década de 1950, a “renda indígena”. De acordo com Davis (1978, p. 84), a “renda indígena” era obtida das atividades econômicas realizadas nas terras indígenas e servia para o pagamento dos salários dos agentes indigenistas e despesas dos postos indígenas.

Além de fomentar a produção agrícola dos indígenas, as atividades existentes nas áreas adjacentes ao PIN-Uaçá eram realizadas com mão de obra indígena. E aqui aparece outro ponto significativo, que é rememorado nas lembranças dos antigos, os trabalhos forçados e ações punitivas que eram empregadas no PIN-Uaçá. Para Solei Botã, o “Encruzo foi um local criado pelo SPI para impor ‘trabalho’ e ‘castigo’” aos indígenas que por ventura fizessem algo que fosse considerado irregular ou não adequado (Santos Silva, 2019, p. 25). Pode-se dimensionar essa afirmação a partir dos relatos que o pesquisador indígena tomou de seu pai, Paulo Silva, que contava:

[...] naquela época **o castigo dos índios era lá no Encruzo**, que era feito o castigo dos indígenas. Mas na época era muito pesado, era lá que as pessoas pagavam pelos seus erros. **O castigo durava de 6 meses a 5 anos, de acordo com a pena.** Por exemplo, para se amasiar com uma moça que estava na escola o noivo ia passar 1

⁶¹ Cito aqui um excerto que se trocadas as localidades apresentadas pela de Oiapoque ainda assim se manteria verossímil: “São frequentes os registros nos documentos do SPILTN, sob a gestão do MAIC, da distribuição de implementos agrícolas pelos *postos*, de unidades para beneficiamento de madeira, como as serrarias de São Jerônimo da Serra, no Paraná, ou de olarias para a fabricação de tijolos, como as da *povoação indígena* de São Lourenço no Mato Grosso, que deveriam atender tanto ao consumo interno, quanto a uma futura comercialização. Reportavam-se, igualmente, os rebanhos implantados em inúmeras unidades locais, consoante à crença previamente existente no pendor indígena à pecuária e à necessidade de recursos para operação do próprio SPILTN, gado que passaria à condição de bens indígenas e do *Serviço*” (Souza Lima, 1995, p. 189, grifos do autor).

ano lá no Encruzo, só depois quando ele voltar da faxina ele poderia se amigar com a moça. **Antes não era assim! Só começou esta lei depois que este chegou, Fernando Eurico** [Eurico Fernandes], antes os índios se casavam jovem ou adolescente, também era da cultura deles (Santos Silva, 2019, p. 25).

Ramiro Batista, em suas conversas com o sábio Wetmin, registrou os abusos e violências sofridas quando jovem, naquilo que foi definido pelo ancião como *Keka SPI* – Guerra SPI. A *Keka SPI* foi o período em que, na perspectiva de Wetmin, o povo Palikur foi sistematicamente perseguido e violentado pelo SPI, sob a égide da tutela. Nessa época Wetmin cumpriu uma “pena” no Encruzo, em decorrência de um desentendimento que teve com a família de sua primeira mulher. De acordo com o antropólogo, após queixas de um ex-cunhado, o “juízo” do crime e a pena foram arbitrariamente feitos pelo chefe do PI, Eurico Fernandes:

[...] condenou-o a dois anos de trabalho forçado nas imediações do Encruzo, por um também suposto “mau comportamento”. Os serviços e tarefas extenuantes cumpridos, conforme o testemunho do próprio apenado, duravam “da madrugada até o pôr do sol todos os dias”, o que rapidamente o deixou em condição física precária. Após aproximadamente um ano nessa condição, parentes e amigos de Uwetmin, vislumbrando seu corpo esquelético, com os pés feridos e seminu, temeram por sua vida e dirigiram uma carta ao chefe do SPI/Encruzo, questionando a punição e a motivação da pena.

[...]

Fernandez [sic] teria respondido que não poderia liberar o indígena da pena exarada, mas talvez para evitar conflitos e maiores insubordinações com os “índios Palikur”, mudou sua condição para a de “trabalhador remunerado” (Batista, 2019, p. 73).

Lília Ramos, quando falava sobre sua pesquisa sobre as violências perpetradas pelo órgão indigenista e os traumas e consequências que isso acarretava e acarreta nas famílias Karipuna, relatou um episódio semelhante que ocorreu dentro de sua própria família:

*O meu avô, ele viveu nesse tempo com eles [SPI], então isso eu sempre perguntava. Eu tinha uma curiosidade muito grande, porque meu avô não tinha o dedo indicador, né. Ele não tinha. Eu sempre perguntava: “Por que é que você não tem?”. Ele nunca me falava e quando eu perguntava, ele já saía. Nunca me falava o porquê. E depois de muito conversar com a vovó, de perguntar, aí fui descobrir que o vovô foi mutilado. **Ele sofreu mutilação por conta que um tempo ele foi separar a briga de um casal ele foi punido lá no Encruzo. Eles usaram um alicate de força pra fazer a mutilação. Aí, foi isso, que recordo muito da vovó contando pra gente (Lília Ramos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).***

Até hoje o Encruzo é recordado como local de sofrimento e punição. O rigor daqueles tempos está tão marcado na memória coletiva que por vezes, em reuniões coletivas, lideranças

mais antigas sugerem a reativação do Encruzo como local de correção. Comumente, quando alguém comete um erro ou equívoco, lhe é dito – jocosamente ou não – que como punição ou medida corretiva será mandado para o Encruzo, para “pagar faxina”. Ao trazerem para seus TCCs essas lembranças, bem como os depoimentos registrados com os autores, as e os acadêmicas(os) indígenas aportam dados e reflexões para que se possa realizar exercícios analíticos sobre o período do SPI. Essas informações envolvem também aqueles que foram os sujeitos que sofreram a ação tutelar, a exemplo dos trabalhos de Beltrão e Batista (2018; 2022), que põem em diálogo as memórias indígenas com dados revelados no Relatório Figueiredo⁶². Nessa mesma perspectiva, gostaria de mencionar o artigo de um egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, Adonias Guiome Ioiô, indígena Palikur e antropólogo que fez uma emotiva reflexão ao ler as páginas do Relatório Figueiredo, que lhe remeteu às memórias de seu povo:

Quando li esse material pela primeira vez, em casa, como discente indígena do mestrado, para discutir em sala de aula, foi completamente difícil e doloroso. **Na verdade, já ouvia esse tipo de relato, mas não desse jeito.** Então, durante a aula para a discussão e debate sobre esse texto, fiquei totalmente mudo, sem jeito, em silêncio, com raiva de sentir aquela dor enorme e profunda. Naquele dia e ainda hoje eu sinto no meu coração essa dor. Fiquei imaginando o sofrimento dos meus parentes naquele tempo, tão triste e sem a saída. Fui ferido como se alguém me desse uma flechada e uma facada no coração, por isso não falei quase nada naquele dia. Saí de sala com essa tristeza enorme, cheguei em casa com aquela dor que ninguém sabia que eu sentira em aula. Fingia que eu não entendi nada da explicação, porque sentia uma dor tão grande, tão forte que me dava vontade de chorar, **eu olhava no rosto dos colegas que estavam falando sobre o texto, mas eles não sentiam o que eu sentia como Arukwayene naquele dia** (Ioiô, 2018, p. 461, grifos meus).

Esses relatos permitem mensurar como a política tutelar e civilizatória do SPI estava impregnada de abusos e violências que, em nome da proteção, não respeitavam práticas sociais próprias dos indígenas. Ademais, pode-se ver o quanto esses atos violentos se converteram em elementos mnemônicos que acarretam dor, sofrimentos e silenciamentos e perpassam gerações.

Até o momento, o Encruzo foi visto como um local de controle, fiscalização e abuso de poder, com práticas de violência física e opressão. No entanto, os indígenas também buscaram criar espaços e formas de burlar o controle exercido pelo chefe de posto, bem como havia alguns deles que enfrentavam a autoridade estabelecida. O professor Walter narra como a fiscalização

⁶² O Relatório Figueiredo é um compêndio de mais de sete mil páginas e trinta volumes de uma investigação realizada em 1967, dirigida e redigida pelo então procurador Jader Figueiredo Correia, determinado e instaurado pelo ministro do interior, Gal. Afonso Augusto de Albuquerque Lima. O objetivo do Relatório Figueiredo era apurar denúncias de irregularidades, violências e crimes cometidos contra populações indígenas em todo o Brasil, por funcionários do SPI em conluio com latifundiários.

e o cerceamento do comércio pelo SPI levou os indígenas a abrirem rotas alternativas de deslocamento:

Outra forma de fugir da fiscalização foi a **abertura de caminho pelo campo, conhecida apenas pelos indígenas que dominavam o território**, que para fazer o percurso até a cidade de Oiapoque em um período mais curto abriram um caminho entrando pelo lago Lençol, passando pelo igarapé do Taparabu até sair no rio Oiapoque (Vasconcelos dos Santos, 2011, p. 5, grifos meus).

Quando a viagem não era possível pelos caminhos alternativos, os indígenas buscavam outras maneiras de burlar a fiscalização. O consumo de bebidas alcoólicas nos territórios indígenas era veemente proibido pelo SPI, como mencionam alguns TCCs (Vasconcelos dos Santos, 2011; Gomes, 2011; Labontê, 2015; Santos, 2019). Porém, a criatividade indígena também era um elemento usado para entrar com bebidas alcoólicas sem que fossem apreendidas pela fiscalização. Walter traz, a partir do relato de um ancião da aldeia Santa Izabel, Sr. José dos Santos, como era feito esse transporte:

Apesar da fiscalização rígida do chefe de posto, muitos indígenas encontravam várias maneiras para entrarem com bebidas. Segundo os mais velhos da aldeia Santa Izabel, para passar com a bebida no posto de vigilância os indígenas colocavam dentro de paneiros e depois prendiam com uma corda embaixo da ubá. Quando o chefe ia revistar a canoa não encontrava nada de bebidas, então, liberava a embarcação para seguir viagem. Depois que já estavam distante do posto eles tiravam os paneiros que estavam presos em baixo da embarcação com bebida alcoólica e seguiam viagem para suas comunidades (Vasconcelos dos Santos, 2011, p. 5, grifos meus).

Havia ainda ocasiões em que os indígenas se eximiam de omissões ou rotas alternativas e enfrentavam diretamente a autoridade do chefe de posto. Artionka Capiberibe apresenta um evento narrado por um de seus interlocutores, o ancião Manoel Labontê⁶³, em que o sábio conta o enfrentamento de um velho Palikur frente ao chefe de posto Eurico Fernandes:

O Sansú tem história, o Sansú não tinha medo de branco não, ele bebia a cachaça dele. Naquele tempo era proibido beber bebida alcoólica, então os caciques e chefes não permitiam que nem um índio bebesse. Quando o Sansú ia para o Oiapoque, enchia a canoa de cachaça e vinha bebendo. Quando ele estava bem porre, sentava no porão da canoa e remava, quando chegava ai no Encruzo, onde o finado Eurico Fernandes amarrava um tipo de sino numa corda que atravessava o rio e quando a canoa a remo passava, batia na corda e fazia aquele barulho, aí já se sabia que era uma pessoa. O Sansú dizia: - Eu não tenho medo de ninguém. Um dia o Sansú veio remando bem de porre, quando chegou em frente ao Eurico Fernandes, ele tirou a garrafa e o copo, encheu e bebeu... depois foi embora, aí o Eurico Fernandes disse: Ei! Ô Sansú tu não encostas aqui rapaz? Vem cá, tem que encostar aqui rapaz!, mas ele

⁶³ Manoel Labontê é pai do egresso Hélio Ioiô Labontê, cujo TCC, assim como as conversas, é utilizado como dado etnográfico.

seguia remando, não táva nem aí. O Eurico Fernandes embarcava no motor dele, com o pessoal dele, e dizia: - Vamobora buscar esse índio. O Sansú falava muito engraçado, o finado Sansú falava em patois: - é meu dinheiro, minha cachaça, minha canoa, meu trabalho. Aí o Eurico Fernandes pegou na beira da canoa dele, Sansu puxou o terçado e cortou na beira da canoa, o finado Eurico puxou a mão e [Sansu] disse: - Olha, ele disse no crioulo: - me deixem em paz, laissez-moi tranquile. Aí o finado Eurico Fernandes disse pro pessoal dele: - é melhor deixar esse índio, senão ele termina cortando nossa mão. O Eurico Fernandes disse: Sansú vai embora, vai para a tua casa que é melhor. (Capiberibe, 2007, p. 111-112, grifos meus).

Em outro espaço a mesma autora apresenta as impressões que Eurico Fernandes tinha do chefe Palikur, descritas em um artigo de 1948,

“[...] um índio [sic] [...] com pretensões a falar o francês e com estreita ligação comercial e talvez política (sic) com nossos vizinhos [sic] [...] [é] o protótipo do indesejável entre os companheiros [...] vai ao Oiapoque e quando volta é sempre portador de bastante cachaça. Chegando á [sic] tribo [sic] pôe-se [sic] a discursar, pregando aos demais índios certamente um ‘sermão encomendado’, aconselhando-os o desrespeito aos chefes, não só indígenas [sic] como do Serviço de Proteção aos Índios [...]” (Fernandes, 1948, p. 200, *apud* Capiberibe, 2009, p. 65).

O caso do senhor Sansú, relatado por Manoel Labontê, traz uma excepcionalidade na relação entre o então chefe do Posto Eurico Fernandes os indígenas. O enfrentamento explícito do senhor Sansú ao SPI e no limite ao estado brasileiro é materializada na sua relação com Eurico Fernandes, que ante ao desprezo e às duas “faltas graves” ao código de conduta imposto pelo SPI aos indígenas, o consumo de bebidas alcoólicas e a insubordinação do indígena à sua autoridade, acaba cedendo.

O Oiapoque nos anos de 1930 e 1940 era uma região em que a fronteira ainda estava por ser consolidada, bem como o estado brasileiro como um todo. Como propõem Das e Poole (2008), tanto a fronteira como o PIN-Uaçá podem ser compreendidos como elementos que compunham a margem do estado brasileiro. Para as autoras ainda que nesses espaços a soberania estatal seja vivenciada de forma potencial, eles também são espaços de onde a criatividade é possível, “onde formas alternativas de ação econômica e política são instituídas” (Das; Poole; 2008, p. 34). O conjunto de relatos acima que mostram que, em que pese a ação repressiva do chefe do PIN-Uaçá os indígenas conseguiam criar formas de burlar o controle e a fiscalização, podem ser compreendidos como essas formas criativas de ação, pois a pesar dos riscos que correram de serem submetidos à violência, os indígenas estavam constantemente criando alternativas para não caírem passivamente nestas situações. Dessa forma, estar na margem do estado não significa estar fora dele, “os mundos locais e o estado não se encontram como oposições binárias. Ainda que estejam fechados em relações assimétricas, estão

enredados um com o outro” (Das; Poole; 2008, p.37)⁶⁴. Ou seja, as margens fazem parte do estado, antes, são fundamentais para seu funcionamento, pois permitem que sejam criados mecanismos e ferramentas para se chegar às populações que ainda não foram incorporadas aos cânones estatais.

Os excertos dos TCCs contendo as conversas até aqui apresentadas sobre a atuação do SPI permitem uma reflexão acerca do Estado e suas práticas. A forma como a ação tutelar foi executada pelo SPI remete à pertinente definição de Pierre Bourdieu sobre o Estado enquanto detentor do monopólio da violência física e da violência simbólica, em que “o monopólio da violência simbólica é a condição da posse do exercício do monopólio da própria violência física” (Bourdieu, 2014, p. 30). Para o autor, há várias formas dessa violência física e simbólica se expressarem, e uma delas se dá por aquilo que ele chama de “atos de estado”, que são “atos políticos com pretensões a ter efeitos no mundo social” (Bourdieu, 2014, p. 39). No entanto, como o Estado é uma ilusão bem fundamentada, que se constitui nas manifestações da ordem pública, a materialidade dos “atos de Estado” se concretiza a partir das “ações feitas por agentes dotados de uma autoridade simbólica, e seguidas de efeitos” (Bourdieu, 2014, p. 40). Isso leva à análise das ações praticadas pelos agentes do SPI enquanto “atos de Estado” que produziram efeitos violentos e simbólicos que perduraram na memória das comunidades indígenas do Oiapoque. Nesse sentido, a escola, além de ser um *locus* de reprodução da violência simbólica e física, também serviu como espaço para impor práticas cívicas e civilizatórias desejadas pelo Estado, apontadas por Bourdieu (2014, p. 89) como “espírito cívico”.

Na esteira da proposição de Pierre Bourdieu, pode-se refletir sobre a violência política nos Estados africanos do período pós-colonial a partir das asserções de Mahmood Mamdani (2003). Para o autor, os Estados nacionais modernos necessitam criar identidades para a diversidade social existente em seus territórios, garantindo assim sua existência material. E precisamente uma das formas de criar e impor essas identidades se dá pela violência simbólica e física. Como essas identidades são resultados de criações, isso significa que são produtos de um contexto e processo histórico. Assim, Mamdani propõe que para compreender a violência dos atos-processos, eles devem ser estudados desde seu contexto histórico. Isso pode proporcionar entender a violência, primeiramente, além de sua forma física, também como parte do instrumental do Estado moderno na imposição de identidades, categorias e hierarquias às populações que vivem dentro de suas circunscrições territoriais. Ademais, Mamdani propõe um

⁶⁴ Tradução minha para: “mundos locales y el estado no se encuentra como oposiciones binarias. Aunque estén encerrados en relaciones asimétricas, están enredados el uno con el outro”

caminho para pensar que as identidades do Estado moderno são produto da relação entre lei e subjetividade, articuladas no processo histórico. Em outro espaço, Mamdani (2012) aponta que as identidades são moldadas, reelaborando passado, presente e futuro dos colonizados, e assim construindo identidades primordialistas e reificadas. Parece-me que a apresentação feita até agora nas narrativas indígenas sobre as ações dos agentes do SPI, seja localmente, seja em instâncias hierarquicamente superiores, que pensaram as políticas de atuação do órgão, dialoga com essas proposições de estudá-las e analisá-las de forma historicamente contextualizada.

3.6 Uma outra forma de tutela, a migração das famílias Galibi Kali'na Tilewuyu

A história dos povos indígenas no Brasil está amplamente marcada por processos de desterritorialização, migração e deslocamentos forçados em virtude de perseguições e massacres do período colonial, avanço das frentes de expansão capitalista e das fronteiras civilizatórias durante o período republicano, bem como por práticas tutelares. A tradição oral Palikur, por exemplo, é contundente em afirmar que este povo migrou da região do baixo rio Amazonas para as terras costeiras da região do rio Oiapoque, durante o período colonial, em virtude das perseguições feitas pelos invasores portugueses⁶⁵.

O Oiapoque, contudo, abriga um processo histórico singular dessa temática; refiro-me à migração⁶⁶ de um grupo familiar do povo Galibi Kali'na Tilewuyu. Destaco como singular pelo fato de essa migração ter ocorrido na década de 1950 – que não deixa de ser recente – e devido a ser uma migração que envolveu trâmites aduaneiros entre Estados nacionais estabelecidos – Brasil e França. Outra singularidade foi o tratamento dado pelo SPI a esse evento migratório. Os Galibi Kali'na Tilewuyu não apenas tiveram a permissão para se estabelecerem no território brasileiro, como também foram bem acolhidos, como se verá adiante. Para narrar esse evento, trago as análises de três TCCs de egressas Galibi Kali'na Tilewuyu e as conversas e reflexões com duas delas, Miriam Jaqueline dos Santos Jean Jacques, Cláudia Renata Lod Moraes e Kássia Ângela Lod Moraes Galiby. Ademais, lanço mão de dados secundários, a partir das memórias do principal protagonista desse evento migratório, o senhor Gérard Lod – doravante Geraldo Lod –, que foram registradas pela antropóloga Lux Vidal

⁶⁵ Para aprofundar, conferir Batista (2019); Grenand e Grenand (1987); Vallot (2017).

⁶⁶ Ao usar “migração”, sigo os termos usados pelos indígenas Kali'na em consonância com os textos dos TCCs e conforme narram minhas interlocutoras. Essa escolha também vai ao encontro do que asseveram Beltrão e Batista (2022), que apontam que ao falarem em “migração” os indígenas estão fazendo referência ao deslocamento por um território por eles conhecido há séculos, anterior aos Estados nacionais e suas fronteiras políticas.

durante seu trabalho na região e fazem parte do livro “Narrativas e Memória de um chefe Galibi do Oiapoque” (Vidal, 2023).

Os trabalhos das indígenas Galibi Kali’na abordam, sob perspectivas distintas, as histórias e memórias da migração das famílias Galibi Kali’na, que no caso das autoras são seus avós, pais e tios, da Guiana Francesa para o Oiapoque. Pelo fato de essa migração ter sido realizada na década de 1950, é um evento histórico muito presente na memória dessas famílias. Todos os trabalhos, de uma forma ou de outra, desdobram-se desse evento migratório, que ocorreu, de fato, iniciou dois anos antes, em 1948, quando Geraldo Lod fez uma viagem ao Oiapoque e, na sequência, a Belém do Pará para pedir permissão às autoridades brasileiras para migrar com sua família para o Brasil.

O grupo familiar de Geraldo Lod vivia na Guiana Francesa em uma vila indígena chamada Couachi, próximo a Maná, na costa ocidental do território francês. Lá viviam da agricultura, pesca e caça, sendo os principais fornecedores desses víveres para a vila de Maná. Ademais, na Guiana o senhor Geraldo gozava de prestígio, pois era enfermeiro e trabalhava no hospital de Maná. Em que pese essas condições estáveis de vida, Geraldo estava desgostoso da atenção dada pelo Estado francês no que se refere a direitos sociais. Além disso, sua família passou a temer pela sua existência, quando em um pequeno intervalo de tempo três crianças morreram e, conforme o ancião, eles acreditavam ser algo premeditado, “botavam algo para acabar conosco” (Vidal, 2023, p. 13). Essas mortes foram associadas, pelas lideranças, a conflitos xamânicos entre grupos familiares Kali’na. Conforme Gregório Lod, filho de Geraldo, nos registros de Lux Vidal, as agressões a sua família eram motivadas pelas condições de seu pai e seu avô:

[Geraldo] Lod tinha muitos amigos, o pai dele era pajé, curava e era muito procurado. Pessoas na comunidade ficavam com inveja dele ser enfermeiro e assim o perseguiam. Um parente mandou fazer um feitiço contra meu avô, mas o feitiço pegou no Gérard, meu pai, que ficou doente durante três anos (Vidal, 2023, p. 54).

Frente a essas situações, Geraldo e sua família passaram a buscar alternativas para a resolução desses problemas e viram na migração a solução definitiva. As egressas Kali’na também apontam que a saída das famílias Galibi Kali’na, lideradas por Geraldo Lod, da Guiana Francesa para o Oiapoque, se deve ao entendimento de que no Brasil de então havia um cenário político mais favorável aos povos indígenas. Conforme Cláudia Renata Lod assevera:

Foram muitos os motivos que os fizeram migrar para o Brasil. Naquela época as políticas indigenistas estavam avançando com a identificação de povos indígenas e políticas públicas de assistência a esses povos, promovidas pelo Serviço de Proteção

ao Índio (SPI), de forma que um dos motivos dessa migração foi a busca de reconhecimento e direitos indígenas que não tinham nas Guianas, tais como escolas para as crianças e serviço de saúde. Além disso, também fugiam de conflitos entre grupos familiares (Lod, 2018, p. 12).

Nesse sentido, o senhor Lod afirmou a Lux Vidal que ele veio ao Brasil “porque desejei vir, **porque eu pensei que o Brasil era o país dos índios**. Essa foi uma ideia que sempre me perseguiu” (Vidal, 2023, p. 21, grifos meus). Dessa forma, em 1948, Geraldo Lod, em companhia de um primo, realizou uma viagem ao Brasil para acertar legal e burocraticamente a migração de sua família. Após o percurso de um extremo a outro do território guianense, Geraldo chegou ao Oiapoque e logo buscou o responsável pelo órgão indigenista. Na época, quem respondia pelo órgão era Raimundo Braga, que após tomar ciência da demanda do jovem indígena respondeu que não poderia “lhe dar uma resposta oficial, há um chefe do Serviço dos Índios em Belém, é preciso ir até Belém” (Vidal, 2023, p. 14). Com a assertiva convicção de Geraldo ir a Belém, Raimundo organizou a viagem de ambos, Geraldo e seu primo, em uma linha aérea que havia mensalmente entre Oiapoque e Belém.

A chegada a Belém ocorreu em julho de 1948, e foi no aeródromo da capital paraense que Geraldo Lod conheceu o chefe regional do SPI:

Às 5 horas da tarde pousamos em Belém. Havia dois homens de paletó na ponta da pista e eu falei para meu primo: “Aí estão, são eles que nos esperam”. Fomos até eles e os cumprimentamos em francês. Lhes perguntamos se um deles não era Eurico Fernandes. Ele nos respondeu em francês: “viemos justamente esperá-los”. **Era um homem simples e gentil.**

[...]

Eurico nos levou até a sua casa, onde ficamos alojados e comemos durante nossa estadia. Em Belém, o próprio Eurico elaborou nosso documento, a autorização para nos instalarmos no Brasil com as nossas famílias. Foi ele mesmo que assinou. Não tenho mais esse documento. Ele caiu nas mãos das crianças que o rasgaram. Foi uma pena, eu percebo agora que seria um documento histórico. Eu não sei se eles têm uma cópia em Belém (Vidal, 2023, p. 14-15, grifos meus).

Passados quinze dias da estadia em Belém, Geraldo e o primo retornaram ao Oiapoque e daí iniciaram a viagem de volta para a vila de Couachi, que foi percorrida em avião, barco, automóvel e grande parte a pé⁶⁷. Reestabelecidos em Couachi, Geraldo comunicou ao grupo familiar as boas notícias obtidas no Brasil. O acordo estabelecido com o chefe da Inspeção Regional, Eurico Fernandes, era que o grupo iria se deslocar de Maná para Oiapoque em um

⁶⁷ O relato detalhado desse retorno pode ser conferido no livro *Narrativas e Memória de um chefe Galibi do Oiapoque* (Vidal, 2023).

navio de bandeira brasileira, com os custos da viagem arcados pelo órgão indigenista. No entanto, no dia do embarque, foi quando os “aborrecimentos começaram” (Vidal, 2023, p. 17), nas palavras do chefe Kali’na.

A saída da Guiana Francesa foi vetada pelo governo local, que não autorizou a viagem das famílias para o Brasil, pois tinha interesses econômicos na permanência deles (Galiby; Forte, 2018, p. 4). Geraldo Lod e as demais lideranças, entretanto, conforme Kássia Lod, não foram demovidos de seus propósitos:

Geraldo convocou o grupo e disse que iriam de canoa, queria saber se todos concordavam, aceitaram, mas sabiam que era muito arriscado, e então se deu início à construção de quatro grandes canoas a vela, onde partiriam pelo oceano, mas somente três canoas partiram” (Galiby; Forte, 2018, p. 4).

Definidos os acordos, a família de Geraldo Lod levou um ano para construir as quatro canoas e preparar os víveres da viagem, além daquilo que iriam necessitar no novo assentamento, como “redes, tambores para dançar e bancos de madeira. Maniva para plantar mandioca, sementes de abóbora, de melancia, de pimenta e abacaxi” (Vidal, 2023, p. 18). Em 18 de julho de 1950, as três canoas partiram de Couachi rumo ao Oiapoque, levando toda a viagem aproximadamente quinze dias. Depois de esperarem uns dias em Oiapoque pela recepção oficial do chefe do SPI, os Galibi Kali’na Tilewuyu escolheram e se fixaram em uma faixa de terra na margem brasileira do rio Oiapoque, fundando a aldeia São José dos Galibi.

Como se viu até o momento, as dificuldades encontradas pelo grupo familiar Kali’na no processo de migração se referem às autoridades francesas. Conforme Miriam Jeanjaque assevera (2011, p. 2), “a facilidade em estabelecer relações amistosas com os povos da região e com o Estado brasileiro contribuiu para a conquista de seu espaço no país recém-chegado e para a melhoria na qualidade de vida, como as políticas ofertadas pelo Estado brasileiro”. Essas conquistas se devem à habilidade diplomática de sua principal liderança, Geraldo Lod. O reconhecimento dessa habilidade é compartilhado pelas gerações mais novas. Kássia Lod foi enfática nesse sentido:

O Vovô Geraldo era um cara que tinha um diferencial. Como estou te falando, meio que ele tinha um dom de liderar, entendeu? E ele era um indígena que estava com um conhecimento a mais, sabe? E quando ele veio pra cá, pra todo esse processo diplomático, era algo novo para o SPI (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali’na Tilewuyu).

Nas conversas com Lux Vidal, o ancião narrou suas relações com as autoridades brasileiras:

Oito dias após a nossa chegada aqui, fui visitar o prefeito de Oiapoque. Era o primeiro prefeito, Roque Penaforte [sic]. Ele nos assegurou que ninguém nos tiraria as terras nas quais estávamos instalados e eu **sempre insisti junto às autoridades para obter a homologação, que foi assinada, afinal, na Presidência do General Figueiredo em 1982.**

[...]

Dois anos após a nossa chegada, o Governador do Amapá, o Capitão Janary Nunes, veio nos visitar. Fui até o porto recebê-lo. Ele apertou minha mão e me perguntou o que nos seria mais necessário aqui e eu lhe respondi: “a escola”. Seu secretário tomou nota do pedido e nos prometeu sua construção. O prefeito que o acompanhava, nos disse que ele se encarregaria da casa de farinha e depois eles visitaram a aldeia. Oito dias depois, a madeira para a construção da escola chegou e essa escola ainda existe (Vidal, 2023, p. 18, grifos meus).

Os excertos narrados por Geraldo Lod mostram a sua habilidade em conseguir concretizar as demandas da comunidade. Um ponto significativo destacado acima é a titulação da Terra Indígena Galibi ainda no período da ditadura militar, tendo sido a primeira TI demarcada e titulada do Oiapoque.

O “dom de liderar” e as habilidades diplomáticas e de negociação foram fatores chave na forma como os Galibi Kali’na Tilewuyu constituíram sua relação com o SPI. Como visto anteriormente, o tratamento despendido pelo órgão indigenista aos outros povos indígenas da região do Oiapoque estava longe de ser semelhante ao empregado com os Galibi Kali’na Tilewuyu. O mesmo Eurico Fernandes, que no posto do Encruzo era o responsável por julgar e sentenciar penas e castigos físicos aos indígenas Karipuna, Galibi Marworno e Palikur, foi o “homem simples e gentil” que abrigou Geraldo Lod em Belém e o autorizou a migrar para o Brasil. É patente que o SPI foi receptivo ao processo de migração Kali’na Tilewuyu para o Brasil, que, no limite, foi algo estimulado e desejado. Durante as conversas, Kássia Lod recordava que “vovô Geraldo”:

sempre dizia que quando conversou com Eurico Fernandes em Belém, o Eurico disse pra ele: "Eu ainda não vi um indígena igual ao senhor. Parabéns, a gente está de portas abertas". Então, havia ali um interesse por esse posicionamento dele. Tanto que ele foi a frente do movimento indígena muitos anos (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu).

A boa recepção à migração pode ser compreendida como um interesse político do órgão indigenista. Beltrão e Batista (2022, p. 245), ao analisarem a diferença de tratamento dado pelo SPI aos indígenas estabelecidos no lado brasileiro e aos Kali’na Tilewuyu, aventam a hipótese de que a acolhida a esses indígenas “estrangeiros” era parte da política de atração e tinha o objetivo de “demonstrar o sucesso do indigenismo brasileiro”. Ademais, os Kali’na Tilewuyu

migravam de um território pertencente à França, país civilizado, logo se suporia que os indígenas “franceses” poderiam estar “mais civilizados” que os indígenas “brasileiros”. Essa era, inclusive, a autoavaliação que Geraldo Lod fazia de si e que usou para expor os motivos da migração:

Precisei repetir frequentemente o fato seguinte: “eu não cheguei aqui preparado pela metade, **cheguei já inteiramente desenvolvido**. Não éramos gente atrasada e **não precisávamos ser pacificados** [...] eu não cheguei aqui como um miserável ou como um pobre. Não era pobre em Maná, nem tampouco sou pobre aqui” (Vidal, 2023, p. 21, grifos meus).

Geraldo Lod, ao afirmar que chegava ao Brasil “inteiramente desenvolvido”, e principalmente que não necessitavam ser “pacificados”, remete a uma ideia de classificação hierárquica de caráter evolutivo, que de fato existia e que pautava as políticas indigenistas do SPI com os outros povos indígenas no Brasil⁶⁸. A relação amistosa e cordial dos indígenas Kali’na com o SPI teve continuidade com a Funai, após a extinção do primeiro, e se estendeu também aos militares.

As relações entre os Kali’na e os militares, do ponto de vista das lideranças que migraram para o Brasil, principalmente de Geraldo Lod, foram sempre bem-vindas. A maioria de seus filhos e filhas puderam estudar graças a essas relações, como comentou o ancião Kali’na:

Depois de nossa instalação, aqui no Oiapoque, os oficiais de Clevelândia vinham, aos sábados, comprar produtos da nossa roça. Alexandrine foi embora com a família do Tenente-Coronel Borges. Ele morreu em Brasília. Antônio Souza Pinto e sua família adotaram Thérèse. Era um sargento de São Paulo. Sua mulher era paraense. Gilberte, quanto a ela, estava na casa de um Sargento em Clevelândia e estudava em Oiapoque. Ela estudou também em Belém, na casa de seu irmão, na escola militar da aeronáutica. Muitos oficiais de Clevelândia vinham nos visitar aqui: eles eram numerosos, pois mudavam bastante. O General Comandante de Belém responsável por Clevelândia vinha nos visitar. Eu falava de meu terreno com eles, eles me sossegavam e diziam: “É seu. Eu o ganhei eu mesmo falando com eles. O Ministro da Guerra, Odílio Denis, veio aqui nos visitar, devia ser em 1960. Eu recebi deles, de um General, um belo fuzil com uma placa em meu nome. Era algo difícil na época. Certo dia, um Caporal e um Sargento atracaram aqui no meu porto e um deles me disse: “Eis a sua encomenda, veja o que é”. Era um presente do

⁶⁸ Conforme apresenta Antônio Carlos de Souza Lima, uma classificação evolutiva oficial é definida por meio do Decreto nº 5.484 de 1928, que em seu artigo 2º diz: “Para efeitos da presente lei são classificados nas seguintes categorias os Índios do Brasil: 1º, índios nômades; 2º, índios arrandrados ou aldeados; 3º, índios pertencentes a povoações indígenas; 4º, índios pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados”. Contudo, uma classificação mais ordinária e banal foi apresentada dentro do próprio SPI, na Inspetoria Regional do Acre/Amazonas, que declarava: “os índios do Amazonas podem ser agrupados em quatro classes: a) os selvagens que não têm relações com os civilizados; b) os selvagens que já receberam violências dos civilizados; c) os que, já estando domiciliados na civilização, formam sociedade à parte; d) os que vivem em inteira promiscuidade com os civilizados” (Lima, 1995, p. 124).

Comandante. Pergunto para eles quanto lhes devia. “É um presente” me dizem, “foi o General que lhe mandou” “Bom obrigado”. Mais tarde eu fui para Clevelândia agradecê-lo.

[...]

Conheci também muitos Brigadeiros da FAB que vinham aqui, como o Brigadeiro Camarão, Felipe Camarão. Ele gostava muito dos índios porque ele próprio descendia de índios Bororo e até hoje ainda tem parentes lá (Vidal, 2023, p. 27).

Durante as conversas, as irmãs Kássia e Renata Lod reconhecem que a relação que seu tio-avô Geraldo buscou cultivar com os militares foi uma estratégia para garantir, primeiramente, o território onde eles se instalaram ao migrarem para o Brasil, e também para conquistar serviços públicos que visavam ao bem-estar de toda a comunidade:

Eles passaram uma vida inteira contando coisas boas dessas relações. Eles dizem que não havia conflitos entre eles, mas eram relações abusivas. Mas pra quem tinha vivido o que eles viveram na Guiana, talvez aquilo era bom, pro momento que estavam vivendo. Principalmente pela questão da Terra: chegaram e já tiveram suas terras, logo em seguida foi demarcada, homologada. O capitão militar foi quem acionou o governador pra ter a primeira escola lá no Galibi e as relações favoreciam algumas coisas, sabe? Mas não deixavam de ser relações que, por trás, elas tinham um peso (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, grifos meus).

Ela [mamãe] virou o Brasil com uma família de militares, sabe? Sendo babá e sendo doméstica de militares. Não só ela, mas praticamente ela, as irmãs dela, as primas dela, todos eles foram. Meus tios, eles todos serviram exército. Tanto que tem um tio, ele não está mais vivo, é o tio Afonso, ele serviu o Exército e ele foi daquela época em que, quando saía do Exército, entrava na Polícia. Titio seguiu carreira na Polícia depois do Exército. Todas as referências que a geração da minha mãe tem é sempre voltada pra época dos militares, pra essa época da ditadura em que o Brasil vivia, que era horrível pra todo mundo, mas pra eles foi talvez a melhor época da vida deles. A infância deles, adolescência deles, eles estavam vivendo isso. Mas, muito diferente da realidade do que o Brasil vivia na época porque eles tinham boas relações com os militares, os militares não maltratavam eles. O vovô Geraldo sempre conseguiu negociar as coisas da comunidade com os militares e sempre foi atendido pelos militares, tanto que eles chegaram a receber até mesmo visita de um presidente (da Funai) da época lá no Galibi. A Terra Indígena Galibi foi demarcada nessa época e de uma forma muito rápida, porque eles tinham esse diálogo, essa forma de conversar com eles (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, grifos meus).

No entanto, como se vê nos trechos grifados, por se tratar de uma geração mais jovem, por serem mulheres e por justamente acessarem espaços de ensino e debate, que eram o que os anciãos desejavam, minhas interlocutoras também fazem reflexões críticas dessas relações. O que para os mais velhos era visto como uma relação econômica, uma oportunidade de

incremento das rendas familiares, passa a ser compreendido como formas de abuso econômico, por exemplo. Segundo as irmãs Lod, os abusos eram variados e distintos. Os abusos econômicos se davam quando os militares, ao invés de pagarem pelos víveres, ofereciam outras formas de pagamento, como permuta e troca. Elas também consideram que havia abusos na forma da presença invasiva em ocasiões particulares da comunidade. O excerto grifado de Renata é uma pertinente reflexão sobre a dicotomia vivida pela comunidade Kali'na, que enquanto as liberdades se deterioravam e a repressão e tortura eram praticadas pelos militares, seus avós e tios viviam um período de bonança, muito em conta das relações com os militares sediados em Clevelândia. Porém, uma reflexão contundente foi feita por Kássia Lod, em referência às oportunidades de estudo que os jovens – a geração de seus pais e tios – receberam a partir das relações com militares. Para os pais daqueles jovens, principalmente das jovens, era a melhor forma de seus filhos terem acesso a estudos qualificados e conseqüentemente oportunidades. Entretanto, para Kássia, essas eram relações que hoje poderiam ser analisadas como abusivas:

*Eles tinham uma relação que naquela época era considerada uma relação boa. Mas, por outro lado, vou dizer que às vezes em partes era meio abusiva por parte dos militares. Muitos militares vinham com suas famílias e às vezes as esposas também eram militares, e eles não tinham com quem deixar os seus bebês. **E eles acabavam levando as meninhas da aldeia. E pros pais, as meninas iam estudar. Mas elas não iam estudar, elas eram escravizadas**⁶⁹, entendeu? Eu não entendo aquilo como uma coisa positiva. E se tu for olhar, essas meninas não estudaram. Tu não vê elas formadas hoje. A mamãe é uma delas. Não é o caso da minha mãe, mas a maioria delas foram abusadas sexualmente, entendeu? Então, não entendo aquilo como algo positivo. Aquilo era abusivo, sabe? Mas, pros pais aquilo era algo bom pra aquela época. E não era só a mamãe. As irmãs da mamãe todas, menos a mais nova que a mamãe, que trouxe ela pra estudar. Todas elas moraram em casas de militar. Todas essas mulheres Kali'na da idade da mamãe saíram pra “estudar” (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyyu, grifos meus).*

Longe de se prestarem a juízos de valor pelas decisões tomadas por seus pais, essas reflexões, mais uma vez, denunciam práticas e relações assimétricas de poder que estão impregnadas na sociedade brasileira e têm nos indígenas sujeitos historicamente submetidos a elas. Por outro lado, são reflexões que possibilitam aos indígenas pensar sobre os desafios que se apresentam hoje para suas comunidades. As transformações culturais, o assédio aos territórios, as relações com instituições governamentais. Em suma, toda sorte de desafios que a

⁶⁹ O sentido dado por Kássia ao termo “escravizadas” poderia ser melhor compreendido por trabalho análogo à escravidão, em que as jovens Kali'na ganhavam a oportunidade de estudo com moradia e alimentação, em troca do trabalho doméstico e de cuidados com os filhos dos militares, não havendo uma remuneração para essa atividade e devendo acompanhar a família para onde fossem transferidos.

sua geração e descendentes terão que enfrentar, tendo como referência aquilo que os anciões fizeram no passado e deixaram de ensinamentos.

Figura 10: Parede do *Campus Binacional* pintada com grafismos dos discentes Tiriyo e Kaxuyana.



Autor: Vinícius Cosmos Benvegnú (2023).

CAPÍTULO 4 – DA FUNAI RUMO ÀS CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste capítulo, continuo a análise da leitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso que foram apresentados no final do segundo capítulo. Aqui, são trazidas as histórias e memórias dos períodos posteriores à extinção do SPI. A sua substituição pela Funai não significou o fim da política de tutela, que ganhou novos contornos e foi muitas vezes ressignificada. É inegável, porém, que houve avanços a partir de algumas aberturas legais, mas principalmente pela mobilização que os vários povos indígenas passaram a exercer, com a parceria de instituições religiosas e da sociedade civil.

4.1 O período pós-SPI, continuidades, transformações e avanços na escolarização

No ano de 1967, o SPI foi extinto e em seu lugar foi criada a Fundação Nacional do Índio – Funai. A intenção do governo militar com a criação de um novo órgão indigenista era superar ~~deixar para trás~~ as denúncias de corrupção e escândalos de abuso de poder praticados por servidores do SPI e que vinham sendo denunciados no decorrer dos anos sessenta. Além disso, os militares buscavam melhorar a imagem do governo frente à opinião pública e a setores simpáticos às causas indígenas, bem como dar uma resposta positiva para a comunidade internacional a fim de viabilizar financiamentos externos para os projetos de desenvolvimento almejados (Souza Lima, 1995; Barbosa, 2016). Os primeiros anos da transição do SPI para a Funai foram vistos como promissores para uma mudança efetiva dos rumos da política indigenista estatal. Porém, como apontou Shelton Davis (1978, p. 83):

[...] a política indigenista seria conduzida dentro do quadro do Plano de Integração Nacional [...] a FUNAI, na qualidade de órgão do Ministério do Interior, daria proteção às tribos indígenas, mas essa proteção seria coordenada ao programa mais global para a ocupação e colonização da Amazônia.

Dessa forma, o que se viu foi uma mescla entre a continuidade de algumas práticas, como o assistencialismo, e a retomada de outras, como a “renda indígena”⁷⁰, que remetiam ao período do SPI, mas com uma readequação, em conformidade com as políticas econômicas e sociais desenvolvimentistas e expansionistas da ditadura militar (Souza Lima, 1995; Barbosa, 2016). No que se refere ao campo da educação indígena, também houve uma orientação

⁷⁰ Conforme Davis (1978), a prática de “renda indígena” foi a primeira reintrodução aplicada pela administração do General Oscar Jerônimo Bandeira de Mello à frente da Funai.

ambígua, pois a Funai abriu possibilidades para o ensino bilíngue, mas manteve práticas alicerçadas no integracionismo, civismo e nacionalismo. Os TCCs e as conversas com os autores indígenas aportam, com riqueza de dados, esse período em que a política indigenista passa a ser gestada pela Funai. Neles, observam-se novamente alguns pontos de proximidade entre os povos, mas também diferenças significativas, que refletem tanto como a educação escolar foi conduzida, como também experiências individuais que podem ser compreendidas em escalas ampliadas.

Como foi exposto na primeira seção deste capítulo, o povo Palikur impôs resistência à implementação da escola em suas aldeias e territórios. O rechaço à escola imposta pelo SPI significou também uma resistência a outra política de governo, o agrupamento de famílias que viviam em pequenas ilhas ao longo do rio Urucauá em um único e grande assentamento. A aceitação da escola, e conseqüentemente de outras políticas tutelares, entre os Palikur irá ter maior efetividade a partir da aceitação e conversão dessa população ao pentecostalismo evangélico. Artionka Capiberibe registrou um depoimento, cujo autor é o senhor Nilo Martiniano, que expressa esse momento: “nós éramos os índios mais brabos da região, **ninguém conseguia amansar a gente**. Naquele tempo havia muita desunião, muita briga, o Palikur vivia espalhado, **ninguém conseguia unir, nem SPI, nem o exército, só quem conseguiu foi o evangelho**” (Capiberibe, 2007, p. 146, grifos meus).

O “evangelho” passa a ser o meio que irá impulsionar a escola entre os Palikur. Essa relação escola-evangelho iniciou na década de 1960, com a chegada de um casal de linguistas estadunidenses do SIL, Harold e Diana Green, que também eram missionários evangélicos da Igreja Batista. Hélio Ioiô Labontê explica:

A partir de 1965 que os linguistas do Summer Institute Of Linguistics (SIL), Harold e Diana Green, instalaram-se na aldeia Kumenê e iniciaram seu próprio aprendizado da língua Palikur. Este casal viveu no rio Urukauá por mais de dez anos. Nesse tempo eles estudavam a língua e incentivavam os pais a mandar seus filhos para a escola (Labontê, 2015, p. 25).

Ao chegarem em Urucauá, o casal Green se instalou em uma pequena ilha chamada Mangue, local onde em 1958 o SPI havia tentado instalar uma escola, que logo foi abandonada. Após um período nessa aldeia, o casal se transferiu para a ilha Kumenê, que na época tinha apenas três famílias, entre elas a de Paulo Orlando, que viria a se tornar uma liderança do povo Palikur, juntamente com outras lideranças indígenas da região. A partir de então os missionários linguistas passaram a realizar seu trabalho para tornar o *parikwaki* uma língua escrita. Conforme aponta Ivanildo Gomes (2011), o trabalho dos missionários do SIL estava mais direcionado para o aprendizado do *parikwaki*, para assim realizar traduções bíblicas e posteriormente uma

alfabetização e letramento iniciais dos Palikur. Segundo o mesmo autor, nesse primeiro momento:

os missionários não tiveram permissão para evangelizar, mas tiveram permissão de estudar a língua e traduzir a bíblia na língua Palikur, mas o objetivo delas é querer que todas as pessoas conhecesse o evangelho, então elas começaram a ensinar as pessoas a ler escrever na língua Palikur, para que as pessoas pudessem ler a bíblia e compreenderem a escritura que nela se encontra (Gomes, 2011, p. 14)⁷¹.

A evangelização, desse modo, não era um trabalho direto do casal Green, mas estava implícito em sua ação missionária. Para os pesquisadores Palikur, a evangelização definitiva se deu com a chegada do pastor Glen Johnson⁷². Conforme narra Hélio Ioiô Labontê:

Uns dois ou três anos depois que o casal Green já trabalhava na área veio um pastor missionário da New Tribes of Mission. **O trabalho desse pastor apresentado pelos Green é considerado pelo meu povo como o início definitivo da evangelização.** Foram suas pregações religiosas que exortaram os Palikur a aceitarem Jesus, batizando-se nas águas (Labontê, 2015, p. 25-26, grifos meus).

Hélio vai além, trazendo as memórias de Nilo Martiniano, filho da liderança Paulo Orlando, que foi quem acolheu o pastor Johnson na aldeia de Kumenê:

[...] Eu já tinha quase dez anos e me lembro muito bem quando eles pediram um lugar pro papai que os recebeu. Eles falavam para o papai que tinham um Deus e ele disse que também tinha um Deus e pegou uma estátua que guardava. O americano olhou, agradeceu e disse que um dia o papai iria conhecer Deus de verdade e começou a falar de Deus (...) Quando foi na terceira viagem deles o papai aceitou, ele e o irmão e já contavam mais de nove famílias e a aldeia começou a se formar e esse pastor evangélico americano disse que os índios deveriam se organizar que o Estado ajudaria mandando professores, enfermeiros para ajudar. O papai ficou como uma espécie de dirigente comunitário. Com a introdução do evangelho parou ou diminuiu o costume da aldeia que era só cachaça, ameaças, brigas e tudo que não prestava. Essas coisas não acabaram porque o pecado não acaba (Labontê, 2015, p. 25).

Comentando as narrativas do senhor Nilo, Hélio também concorda que no entendimento de muitos Palikur foi o Evangelho que logrou “pacificá-los” e, conseqüentemente, houve um

⁷¹ O entendimento dos pesquisadores Palikur sobre a atuação do casal Green vai ao encontro da análise feita por Maria Cândida D. M. Barros (1993, p. 27) sobre as formas de atuação do SIL. Segundo a autora, “na estratégia pela tradução, o SIL se encarrega de construir os alicerces de um Igreja Evangélica nos moldes do ideário do tradutor da Reforma: através da tradução da Bíblia na língua vernácula e da formação de um grupo de leitores da Escritura. A manutenção posterior dessa Igreja fica a cargo de outras missões evangélicas, o que tem levado o SIL a trabalhar em dobradinha com a New Tribes Mission. Além da tradução, duas outras atividades são essenciais na estratégia do SIL para implantar uma igreja evangélica: linguística e alfabetização”.

⁷² A informação trazida por Artionka Capiberibe (2007) de que a chegada do pastor Glen Johnson se deu de forma não planejada. Segundo a autora, Glen Johnson e outros missionários da New Tribes Mission se deslocavam para a Argentina quando seu barco quebrou nas proximidades de Oiapoque, tendo que restar um período na cidade. Durante esse tempo, Johnson tomou conhecimento que o povo Palikur ainda não havia sido convertido ao evangelho e passou a realizar viagens periódicas ao território Palikur para fazer pregações e batizados nas águas do rio Urucaú. O poder de sua pregação deixou suas marcas, como é relatado nos trabalhos analisados.

terreno propício “para que o estado pudesse realizar novas tentativas de fazer funcionar uma escola definitiva entre os Palikur” (Labontê, 2015, p. 25), indo ao encontro do relato registrado por Artionka Capiberibe. Dessa forma, com a presença dos missionários linguistas Green e do pastor Johnson, houve um acentuado processo de alfabetização entre os indígenas Palikur. Porém, como o próprio Hélio explica posteriormente, foi somente nos anos de 1970 que a escola implementada pela Funai passou a ter um número considerável de alunos. Em 1973, a escola de Kumenê já tinha, segundo registro da Funai, 181 alunos matriculados. Desses, 73 tinham faixa etária entre sete e quinze anos, e o restante, 105, frequentava o curso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), do qual também participavam os adultos (Labontê, 2015, p. 29).

Se, por um lado, a chegada do pastor Johnson se deu por contingências inesperadas, a presença dos missionários linguistas do SIL entre os Palikur não se deu ao sabor do acaso. Ela é fruto de uma política do Estado brasileiro que inicia ainda no período do SPI e tem continuidade com a Funai. Após uma tentativa fracassada de autorização para a entrada em áreas indígenas, diretamente com o SPI em 1954, no final dessa mesma década o SIL conseguiu firmar um convênio com o Museu Nacional, que passou a vigorar em 1959 (Melatti, [1983] 2007; Barros, 2004). Posteriormente à extinção do SPI, aproveitando os ensejos da mudança, a Funai, dentro de um plano teórico das políticas educacionais (Souza Lima; Barroso, 2013), elegeu o ensino bilíngue como a prática pedagógica que seria referência para mostrar o respeito aos valores e culturas indígenas. Essa política tornou-se obrigatória a partir de 1973, com a criação do Estatuto do Índio, e passou a ser implementada em todas as escolas indígenas (Ferreira, 2001). Para a execução dessa nova política, a Funai buscou no SIL os profissionais para a realização desse trabalho, firmando um novo convênio.

Em consonância ao que apontam os pesquisadores indígenas Ivanildo, Hélio e Ailton, com a aceitação da fé evangélica, foi possível a estruturação da nova escola na aldeia do Kumenê; por conseguinte, as lideranças mudaram o entendimento sobre essa instituição e a presença do Estado brasileiro em seu território, e então incentivaram que os pais matriculassem seus filhos na escola. Porém, a escola recém-instalada ainda tinha muitos desafios. Foi nesse contexto escolar que o egresso Ailton Batista estudou. Durante a conversa, ele fez um emocionante relato desses desafios e dificuldades que enfrentou:

Então, quando eu tinha sete anos, minha mãe matriculou pra eu ir à escola, naquele tempo a escola funcionava numa igreja, na aldeia Kumenê. Uma igreja feita de palha. Só que eu tinha muito medo do não indígena naquela época. Eu não entendia nada do que eles falavam, quando eu chegava lá eu ficava tremendo de medo mesmo. Lembro que minha mãe me levava e

deixava sentado lá na sala de aula dentro daquela igreja. Aí quando a mãe saía, eu via ela saindo, eu saía de lá correndo também. **Não tinha coragem pra ficar, lembro que tinha medo, medo, medo.** Aí, eu disse pra minha mãe: “Não consigo estudar, não consigo mesmo. Não me deixe, por favor, que eu tenho medo!”. Eu não entendia nada do que o professor estava falando lá. Depois, minha mãe conversou com uma professora, Maria de Jesus.

Aí, minha mãe conversou com a professora e ela disse: “Pode deixar, outro ano você vai tentar mais uma vez”. Eu não estudei, desisti. No outro ano, minha mãe tentava mais uma vez, mas dessa vez eu já acostumei com a professora também, que sempre ia à casa da minha mãe brincar comigo, aí sim. **Deu certo e estudei com ela, mas mesmo assim não entendia nada do português. A maior dificuldade que eu tinha era entender o que a professora estava ensinando.** Pra me alfabetizar, conhecer as letras, é muito difícil. Muito difícil mesmo, até pra resolver as atividades, o que a professora está falando, explicando, como é que eu faço. Aí, fico olhando. Eu tive muita dificuldade pra resolver, porque eu não entendia o que ela falava. Aí, só ficava assim, pensando no que ela fala... “O que eu vou fazer? O que ela está mandando eu fazer?”. Eu tentava resolver algumas questões, mas com muita dificuldade mesmo, principalmente a leitura. **Na leitura, eu lia, até aprendi a ler, mas agora, pra entender é difícil, não consigo entender (risos).** O ditado foi uma luta pra aprender a escrever, quando a professora gostava de trabalhar com ditado. Ela falando, pra eu ir escrevendo. Escrevo tudo errado. Mas mesmo assim, estou buscando pra aprender.

Depois que eu passei de lá, já entrei na primeira escola construída pela Funai. Eu já tinha 9 anos, o nome da escola é Escola de Primeiro Grau Urucauí, com a professora Marta Cecília Rocha. Ela aprendeu a falar nossa língua. Ela buscou, aprendeu, falou bem mesmo a nossa língua. Aí sim já não tive muitas dificuldades porque ela falava duas línguas. Falava português, não entendia nada, ela falava na nossa língua, aí a gente entendia. Aí, comecei a aprender a ler, interpretar e entender algumas letras, palavras. Então é assim, com uma professora bilíngue.

[Marta Cecília] era missionária, parece que ela veio lá de São Paulo. Longe. Aí, estudei com ela de primeira, segunda a terceira série, lá que ela saiu da aldeia, mas ela já trabalhou quatro anos na aldeia, aí depois ela saiu, foi embora. Depois, foram entrando outros professores. Estudei com o professor Alcimar Barbosa com a quarta série, já. Já sabia ler mas eu não sabia falar português. Eu posso ler, mas sem entender o que estou lendo, é uma dificuldade que eu tenho muito grande mesmo. Esquisito assim, eu leio mas não sei o que estou lendo. Como se fosse, eu falo uma coisa, mas não sei o que estou falando. Aí, eu continuei estudando, **eu vivia com a minha mãe, mas ela também trabalhava na roça, agricultora ela. Então, tinha de dividir meu tempo pra ajudar minha mãe.** Eu tinha de ir pra roça e na hora da aula eu tenho que voltar da roça e chegar lá, ir pra escola. De manhã, tinha de sair pra pescar, sair no rio. Quando eu chegava em casa, minha mãe já tinha ido pra roça. Então tinha de levar o peixe até a roça. Ela fazia comida, aí eu comia antes de voltar pra estudar.

Mas a primeira vez, quando minha mãe me colocou pra estudar, eu não queria. Não sabia pra quê servia o estudo pra mim. Perguntava a minha mãe: **“Pra quê você me coloca na escola? O que você queria?”.** Ela disse: **“Não, meu filho, te boto na escola porque queria que você aprendesse ao**

menos a somar pra gente vender nossa farinha, nossos produtos no Oiapoque, pra que as pessoas não enrolem ou roubem a gente. É isso que estou querendo”. Minha mãe falou isso pra mim. Eu disse pra minha mãe: “Entendi. Então, é bom estudar pra que as pessoas não roubem a gente, né” (Ailton Batista, egresso do povo Palikur).

O extenso e detalhado relato de Ailton sobre seus primeiros anos de vida escolar dá a dimensão dos desafios e dificuldades vivenciados por uma grande parcela de indígenas. O passado marcado por contatos violentos com não indígenas luso-falantes, como visto anteriormente, permeava e influenciava a disposição em estar na presença dessas pessoas, no caso dos professores. Ailton é enfático ao relatar o medo que sentia em compartilhar o espaço de sala da aula e estar frente a frente com a professora. Outra adversidade que se desdobra é a dificuldade em aprender o português, ainda mais com uma professora que não dominava o *parikwaki*. Há ainda de se destacar o trecho final de sua fala, quando pergunta as razões pelas quais sua mãe insistia em matriculá-lo na escola. Ao buscar que o filho tivesse uma instrução básica para assim não ser roubado no comércio de Oiapoque, podemos supor duas hipóteses que se relacionam ao que tenho exposto até agora. Uma é a mudança de entendimento dos mais velhos sobre a escola, aspecto que meus interlocutores assinalam, porque aqueles passaram a vê-la não como estratégia para escravizá-los, mas como uma forma de se relacionar com o mundo dos não indígenas e, no limite, uma perspectiva de autonomia. E a outra é o reiterado desejo, ou melhor, a persistência, de manter essa autonomia ante as tentativas de controle e governo do Estado brasileiro.

Ademais, gostaria de fazer um comentário sobre o excerto em que Ailton fala da professora que enfim conseguiu que ele aprendesse o português, Marta Cecília Rocha. Como Ailton menciona, Marta Cecília era missionária do SIL. Infelizmente, durante as pesquisas não consegui maiores informações sobre essa professora. Pelos relatos de Ailton, em consonância com sua idade, pode-se inferir que Marta Cecília provavelmente esteve no Kumenê já na década de 1980, no segundo período de atuação do SIL entre os povos indígenas no Brasil. Isso se deve ao fato de que em 1977 a Funai rompeu o convênio firmado com o SIL no início da década (Barros, 2004; Ferreira, 2001). Os motivos para o fim dessa aliança foram desde denúncias do duplo papel exercido pelos missionários linguistas e déficits teóricos de seus trabalhos, até motivações geopolíticas, associando o SIL a políticas conspiratórias, segundo as quais “os membros do SIL foram tomados como agentes da CIA ou geólogos em busca de minerais” (Barros, 2004, p. 78). Após um hiato de alguns anos e várias tentativas, o SIL conseguiu firmar um novo convênio com a Funai em 1983, no qual ficou definido que sua atuação seria a de “manter as atividades assistenciais de linguística, educação, saúde e desenvolvimento

comunitário junto aos grupos indígenas” (Ferreira, 2001, p. 77). Porém, as inúmeras denúncias e contestações foram erodindo o trabalho missionário e conseqüentemente o SIL deixou, na década de 1990, de atuar na educação indígena.

4.2 “*Lekol kheoul*” e a ação missionária do Cimi

Nesse mesmo período dos anos iniciais da Funai, outra instituição missionária iniciou seus trabalhos entre os indígenas do Oiapoque, mais especificamente com os povos Karipuna e Galibi Marworno. Essa instituição foi o Conselho Indígena Missionário (CIMI) da Igreja Católica. O Cimi, criado em 1972 e vinculado à Conferência Nacional do Bispos do Brasil (CNBB), foi um órgão pensado para atuar junto aos povos indígenas no Brasil a partir dos princípios missionários católicos e desde seu princípio atuou junto a povos indígenas em todas as regiões brasileiras. No Oiapoque, seu trabalho iniciou desde a sua criação em 1972, a partir da figura do padre missionário italiano Nello Ruffaldi. Comumente conhecido por “Padre Nello”, o missionário italiano é um personagem central na atuação do órgão, e sobretudo muito reconhecido entre os indígenas por seu trabalho dedicado e contundente. Todos os TCCs analisados que abordam a atuação do Cimi são enfáticos em reconhecer a importância do Padre Nello.

As egressas Lurdimar dos Santos e Sinésia Forte dos Santos e o egresso Francinei Narciso Correia tiveram a oportunidade entrevistar Padre Nello para suas respectivas pesquisas. Lurdimar (Santos, 2018) e Francinei (Correia, 2019) contam que o padre chegou em Oiapoque em 1971 para trabalhar junto ao pároco da cidade. Sua missão era realizar atividades com a juventude local na vila de Clevelândia do Norte e no interior de todo o município. É nesse contexto que o padre irá conhecer as comunidades indígenas e se dará conta de que, em suas palavras, “a primeira descoberta que fiz, que naquela época é que a metade da população era de índio, e hoje aumentou muito a cidade de Oiapoque, e a metade ainda é de povos indígenas” (Correia, 2019, p. 13). No ano seguinte, 1972, o missionário viajou a Brasília e, na ocasião, participou do encontro de fundação do Cimi. Ao regressar para o Oiapoque, já como missionário dos povos indígenas, passou a trabalhar diretamente nas comunidades.

Além das atribuições relacionadas ao sacerdócio, como a realização de missas e batismos. dentre outros, o padre passou a desenvolver atividades de cunho social, em sintonia com as diretrizes do Cimi, as quais podem ser subdivididas em três principais eixos: saúde, organização sociopolítica e educação. Na saúde se destacaram ações para a melhoria das condições de saneamento básico e qualidade da água, com a construção de fossas sépticas e o

uso de filtros d'água (Correia, 2019). A liderança Galibi Marworno Paulo Silva narrou a seu filho Solei Botã como funcionava a ação do Cimi: “ele [Padre Nello] prometeu que quem fizesse um poço ganhava um pote de filtro para colocar água, para ser usado e quem fizesse uma fossa para a família ganhava sandálias para toda a família” (Santos Silva, 2019, p. 29). Nas atividades de organização sociopolítica estava o incentivo à organização de reuniões coletivas para tratar de assuntos internos e negociações com o governo, muito relacionadas à segurança e às garantias territoriais. Essas ações serão melhor abordadas nas próximas seções. E, por fim, a educação, que reunia atividades de alfabetização e ensino escolar, e que são até hoje reconhecidas pelos indígenas como primordiais de um modelo de educação escolar indígena.

No que diz respeito à escolarização, o trabalho do Cimi se diferenciou muito daquilo que o SPI vinha executando, pois envolvia mais a participação dos indígenas, ficando marcado pelo ensino bilíngue português-*kheoul*. A inserção dos indígenas no processo escolar se pautou na capacitação de monitores na língua materna. A formação dos monitores tinha como objetivo que estes auxiliassem os professores não indígenas trazidos pelo Cimi para dentro das aldeias. Dessa forma, o ensino podia ser realizado de forma bilíngue. Nara Aniká dos Santos, na sua pesquisa sobre a escola na aldeia Manga, pontuou que já no início da década de 1980,

para atender as crianças que dominavam apenas a língua portuguesa, foi introduzida a escola *kheoul* (**lekol kheoul**), onde os professores Zildo e Cipriano, preparados pela **irmã Rebeca** (CIMI) para ensinar a língua *kheoul* a fim de prepará-los para o Ensino Fundamental, ofertado na Escola Manga. Esta foi uma das primeiras iniciativas do fortalecimento da língua materna (Aniká dos Santos, 2011, p. 6, grifos meus).

O local onde todo esse movimento relacionado à educação escolar bilíngue iniciou foi na aldeia de Espírito Santo, do povo Karipuna, no rio Curipi. Lá foram formados os primeiros monitores indígenas – Fernando Forte, Genésio Forte, Cleta dos Santos, Gil dos Santos e Zildo Narciso –, como apontou a egressa Lurdimar dos Santos (2018, p. 10). Esses monitores foram formados pela missionária Rebeca Spires, comumente conhecida por “irmã Rebeca” e muito reconhecida e admirada por seu trabalho. Sua chegada, em 1978, se dá a partir de uma demanda direta da liderança da aldeia, cacique Tãgaha. A egressa Lurdimar era jovem na época que os primeiros monitores foram formados e, posteriormente, estudou na escola do Espírito Santo. Porém, durante a conversa, perguntei a ela o que se lembrava da chegada da irmã Rebeca na aldeia e seu trabalho com a língua *kheoul*:

Primeiro, ela [irmã Rebeca] fez uma pesquisa lá na aldeia. Quando foi pedido do Sr. Tãgaha com o padre Nello, eles vieram. A irmã Rebeca que era da Linguística, ela veio. Ela deu aula pros mais velhos, Seu Gil, Presto, finado Adriano, pra fazer o dicionário em kheoul. Ensinaram a escrever o alfabeto e depois que ficou o Genésio e finado Fernando que participou da

oficina. Primeiro, eles fizeram a oficina, deu o curso pra eles prepararem e depois foi implantada a escola. Naquela época, os professores eram todos do Cimi. Não tinha do estado, não tinha da prefeitura. Eu estudei só com os professores do Cimi. Eu lembro que eu estudei só a primeira série com a professora chamada Isonete, que era da prefeitura. Depois, Ensino Médio é só com os professores do Cimi (Lurdimar dos Santos, egressa do povo Karipuna).

Antes de avançar, é necessário fazer alguns apontamentos acerca da língua *kheuol*, falada pelos povos Karipuna e Galibi Marworno. Conforme a pesquisa do indígena Karipuna Estácio dos Santos (2011a), o *kheuol* é uma língua que pertence ao grupo de línguas crioulas de origem francesa. Devido à proximidade geográfica e sobretudo ao intenso fluxo de relações entre as populações indígenas locais e colonos franceses do território da Guiana, o *kheuol* foi incorporado por algumas dessas populações. Porém, o idioma não foi passivamente incorporado. O professor Karipuna Estácio dos Santos explica:

[...] na região do Uaçá o crioulo entrou em contato com outras línguas indígenas, em especial o *Karib* ou *Galibi Antigo*, antigamente falado pelos ancestrais dos Galibi-Marworno. Desse contato resultou uma língua crioula diferenciada do crioulo da Guiana, chamada de *Patuá* ou *Kheuól*, que hoje é a língua materna dos Karipuna e Galibi-Marworno na região do Uaçá (Santos, 2011a, p. 3).

Durante o período do SPI, como visto anteriormente, o uso do *kheuol* nas salas de aula era expressamente proibido, resultando no fato de a língua não ter sido estudada ou documentada. Com a institucionalização da Funai e sua política de ensino bilíngue, o *kheuol* passou a ser objeto de estudo e documentação. Conforme Estácio dos Santos (2011a) pontuou, o primeiro material publicado sobre essa língua foi a gramática *The Grammar of Karipuna Creole*, em 1983. Logo em seguida, em 1984, foi publicado o *Dicionário Creuól*, também fruto de um trabalho realizado pelo SIL entre os anos de 1975 e 1977. O Cimi, com seu trabalho de formação de monitores indígenas bilíngues, também publicou a *Gramática Kheuól* (1984) e o *Dicionário Português-Kheuól. Povos Karipuna e Galibi-Marworno* (1988) (Santos, 2011a). Mais recentemente, principalmente após do ingresso dos indígenas na Unifap, começou a emergir inúmeros estudos sobre o *kheuol*, seja sobre seus aspectos históricos e sociais, seja sobre linguística. Os TCCs da Licenciatura Intercultural Indígena a respeito desse tema são trabalhos que procuram mostrar a importância da língua e também valorizá-la enquanto diversidade dentro do contexto regional. Alguns desses trabalhos estão atrelados ao “Projeto de Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá”, que tinha como objetivo principal “produzir e promover conhecimentos sobre as línguas e culturas crioulas dos povos indígenas

Karipuna e Galibi Marworno, fortalecendo e valorizando suas identidades linguísticas e culturais”⁷³.

Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna que estudou aspectos do *kheuol* a partir de uma prática de cura conhecida como *Pota*⁷⁴, durante as conversas destacou a relação entre estar na universidade e a valorização das línguas indígenas:

Depois que entrei na universidade, eu vi a necessidade de valorizar a língua kheuol na sala de aula, de incentivar mesmo os jovens a falarem, porque a gente já usava muitas palavras da língua portuguesa na língua kheuol entre os mais jovens. Dos anos 2000 pra cá, quando começamos a estudar o módulo [SOMEI], parece que o português ficou muito forte na aldeia. Os professores vinham de fora e, como os alunos tinham muita dificuldade pra falar o português, acabava que em casa o pai incentivava a aprender o português e esquecer um pouco do kheuol. Aí, depois, tudo isso. A gente aprendeu que a nossa língua é importante (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

Esse movimento recente de produção de conhecimentos indígenas acadêmicos de valorização da língua *kheuol* pode ser compreendido como um dos desdobramentos da educação bilíngue iniciada pelo SIL e pelo Cimi nas décadas de 1970 e 1980, respectivamente.

Mas, além da formação de monitores indígena bilíngues, o Cimi fomentou outro projeto, o *Lekol Kheuol* – Escola *Kheuol*, que visava fortalecer o *kheuol* dentro das escolas indígenas, por isso nas séries iniciais somente a língua materna era utilizada em sala. Há poucos dados sobre o *Lekol Kheuol*, porém em uma divulgação do Cimi, em um painel da revista “Em Aberto”, de 1984, do Inep, é informado que naquele ano “as comunidades Karipuna e Galibi-Marworno, atendidas por estas escolas, conta[va]m com 11 monitores e 140 alunos, entre seis e dez anos de idade” (O Cimi, 1984, s/p). O *Lekol Kheuol* iniciou em 1981 e se estendeu para a década seguinte. Alguns autores e autoras dos TCCs analisados estudaram na época do *Lekol Kheuol*. Janina foi uma delas e recordou seus primeiros anos escolares durante a conversa:

*Comecei a estudar em 1994. A gente entrava no pré-escolar com 4, aí tinha o primeiro contato e depois já era matriculado com 5 anos. **Era o Lekol kheuol. A gente estudava só o kheuol, 3 anos só o kheuol, só com os professores indígenas.** Alfabetização também em kheuol. Depois, a partir da primeira série, a gente estudava com professores não indígenas a*

⁷³ Para aprofundar mais sobre o projeto acessar os sítios: <https://www2.unifap.br/indigena/pesquisa-2/projetos-de-pesquisa-concluidos/projeto-valorizacao-das-linguas-crioulas-do-norte-do-amapa/>; <http://projetolinguascrioulas.blogspot.com/2019/12/projeto-de-valorizacao-das-linguas.html?m=1>.

⁷⁴ Conforme Janina define, “o *Pota* é uma prática cultural que envolvem a cura e a causa de algumas doenças. Esta prática não necessariamente está ligada diretamente aos pajés. Os conhecedores de *Pota* podem ser pajés ou pessoas comuns, homens ou mulheres que aprenderam com os pais ou pessoas mais velhas. Na aldeia, os conhecedores de *Pota* são chamados de ‘assopradores’” (Forte, 2017, p. 12).

alfabetização na língua portuguesa (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

Dalson dos Santos também relembrou como foram seus anos iniciais na escola indígena da aldeia Manga:

*No início, quando a gente começou, lá era bilíngue. Era o professor Estácio, era o professor Robersoni, o Professor Emerson, que eram da primeira turma que se formaram em Magistério em 1995. Aí, eles já vieram pra trabalhar com a gente. A gente começava o ensino na língua kheuol mesmo, né, que na época era patois que chamava, aí pra depois, quando a gente começava o português, começava na primeira série, mas no início do Ensino Infantil, que hoje é Ensino Infantil, era só o kheuol. A gente lia e escrevia. Por isso que a gente sabe ler e escrever nessa língua. **Hoje é diferente. Hoje primeiro é o português e depois o kheuol. Aqui na escola. Na época em que nós estudamos, não, era dessa forma. Primeiro, tinha de estudar o kheuol, pra depois, quando chegasse na primeira série, é que iria começar o português, a disciplina portuguesa, a fala. Antes, era só o kheuol mesmo, com professor indígena (Dalson dos Santos, egresso do povo Karipuna, grifos meus).***

Somado à formação de monitores indígenas bilíngues e à criação da *Lekol Kheuol*, o Cimi também produziu diversos materiais didáticos para serem usados nas salas de aula. Esses materiais tornaram-se tão referenciais que ainda hoje são usados, muito em virtude da falta de materiais específicos para as escolas indígenas, que deveriam ser fornecidos pelo Estado. Durante a conversa, Janina, que também foi professora de séries iniciais, comentou sobre essa situação:

*Não, não tem [material] específico. **O material que a gente trabalha a língua indígena, a gente produz. Alguns materiais foram antigos, feitos pelo Cimi na época em que a gente começou a trabalhar e o Padre Nello ainda era vivo, ele tinha uns livrinhos que o Cimi tinha feito, ele mandou de Belém pra gente. Era o material que a gente tinha. Eram umas cartilhas, a gente usava. Aí, a gente vai adequando e montando nosso material pra trabalhar (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).***

Diena Sfair, egressa do povo Galibi Marworno que fez sua pesquisa sobre os usos do *kheuol* e o português na escola indígena da sua aldeia, entrevistou alguns professores, que relataram situações semelhantes à vivida por Janina:

não tem livro em Kheuól, para ensinarmos as crianças, é você mesmo que prepara o livro para mostrar eles tudo em Kheuól, como em Geografia, você mesmo faz seu texto em Kheuól, você produz e mostra para as crianças (Sfair, 2014, p. 16).

Incipientemente alguns novos materiais vêm sendo produzidos, como, por exemplo, os materiais didáticos e paradidáticos⁷⁵ resultantes do *Projeto de Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá*.

4.3 A Constituição Cidadã e os novos caminhos da educação escolar indígena

Os anos de 1990 iniciaram com novas perspectivas relacionadas à educação para os povos indígenas, em virtude da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantia uma educação bilíngue e que fossem respeitadas as especificidades socioculturais de cada povo indígena, dentre outros direitos. Seguindo por esse caminho, os povos indígenas do Oiapoque demandaram e tiveram conquistas no que diz respeito à educação escolar indígena. Ainda auxiliados pelo Cimi, os povos Karipuna e Galibi Marworno conquistaram a realização de um curso de Magistério a nível de ensino médio para a formação de professores indígenas para as séries iniciais (Santos, 2018, p. 15). Durante essa década, muitos indígenas formados no curso de magistério passaram a ser contratados pelo estado do Amapá como monitores de ensino bilíngue e também trabalharam voluntariamente nas escolas indígenas.

As séries iniciais gradualmente passavam a ser um *locus* de atuação de professores indígenas. No entanto, como pontuou Dalson dos Santos, “*da primeira série pra cá, como não tinha quantitativo de professores [indígenas], não eram formados, aí era com os não indígenas que estudávamos. Português, Matemática, Ciências, Geografia, História. Tudo isso era com não indígena*” – grifos meus. Isso significava que muitos conteúdos e práticas pedagógicas eram trabalhados sem a devida especificidade esperada. Nas conversas, perguntei a Dalson se ele lembrava como eram as aulas de História, uma vez que hoje ele é professor e pesquisador nessa área:

Nós estudávamos muito no livro que eles davam pra gente ler, muito escrito no quadro. História do Brasil, História dos Estados Unidos. Depois que a gente veio ver que primeiro a gente tinha de aprender a nossa História, de dentro. Aí, que veio nosso pensamento agora de ensinar primeiro a nossa História, depois pra conhecer os não indígenas.

Na história indígena, até hoje ainda vê nos livros que o índio mora numa maloca, numa oca, que ele é canibal, que ele come outras pessoas... tudo isso está no livro. Aí, eles tentavam ensinar, mas a gente não aceitava esse tipo de ensino deles. A gente ficava quase sem jeito de questionar, porque a gente não tinha muita experiência. E o índio ele só vive de calembê, a

⁷⁵ Esses materiais estão disponíveis em formato digital e podem ser acessados nos sítios: <https://www2.unifap.br/editora/files/2020/02/no-lang-no-mias.pdf>; <https://www2.unifap.br/editora/files/2019/12/no-liv-dji-ixtwa-balibi-marworno.pdf>; <https://www2.unifap.br/editora/files/2019/12/nate-konetma-dji-thavai.pdf>.

mulher de peito pra fora, o índio fica pelado, o índio tem de andar descalço... tudo isso que ensinavam na época do estudo de História. Com o passar dos anos, fomos aprendendo que a realidade não é essa.

Isso [é o] que eles ensinaram pra nós na metodologia deles. Escrevendo bastante no quadro, esse tipo de ensino que eles faziam pra gente. E alguns, que tinham mais algum conhecimento, às vezes questionavam, nossos colegas indígenas, nossos colegas que estudavam conosco. Que não é isso, que eles não concordavam com o que estava escrito nos livros de História, que isso não é verdade.

[Aí] o professor dizia: “Bom, é o que está no livro aqui, então temos de seguir o que está no livro”. A realidade era outra, então era bem difícil, mesmo. A gente não podia questionar. Já em uma das minhas turmas, acho que foi uma das últimas, ainda teve essa repressão dentro das salas de aula, né? Já depois, quando a gente já foi tendo uma visão mais ampla, melhor conhecendo a realidade, fomos brigando por causa disso. Aí, eram muitas outras coisas que eles colocavam lá, dificuldades, que a gente não tinha direito disso, que a gente não tinha direito daquilo, aí a gente ficava só ouvindo o que o professor ensinava. Eu lembro que um professor de História, Neilson Pereira, ele era bem rígido mesmo (Dalson dos Santos, egresso do povo Karipuna, grifos meus).

As memórias de Dalson trazem detalhes para a reflexão. Inicialmente, aparecem as violências simbólicas, que eram efetivadas nas práticas pedagógicas. Partindo da ênfase dada pelo próprio indígena, há de se destacar o uso de “muito livro” e “muito escrito no quadro”, ou seja, práticas que destoavam das pedagogias indígenas e que continuavam impondo um modelo escolar não indígena. Em sequência, era a imposição de conteúdos alheios ou que pouco dialogavam com as realidades locais, como, por exemplo, a “história dos Estados Unidos”. Isso leva a inferir que, além do despreparo de muitos professores para atuar nas escolas indígenas, havia também um apego estrutural ao livro didático, afinal “é o que está no livro aqui, então temos de seguir o que está no livro”. Por fim, o que me parece mais agudo são as violências físicas. Dalson estudou o ensino básico nos anos 1990, e ainda assim persistiam os castigos e as punições dentro de sala de aula. Lilia Ramos, que estudou na mesma escola e na mesma época, também mencionou o uso da violência pelos professores, mas com uma reflexão que remete ao processo histórico vivido:

Me recordo muito forte porque foi uma agressão que eu sofri, uma agressão que vi meus colegas sofrendo. Ainda está impregnado na cabeça de alguns professores que estudaram antes da gente na época do SPI ou que tiveram professores que estudaram [naquela época]. E a gente passou por isso também, como meus outros colegas. Que foi cabo de vassoura na cabeça, que foi milho, que foi ralo. Eu passei por isso, tabuleiro (Lilia Ramos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

Os excertos grifados das falas de Dalson e Lilia permitem analisar como a escola implementada pelo SPI, na qual a tônica do controle dentro das salas de aula se dava pela violência física, permaneceu não somente nas memórias individuais e coletivas daqueles que as sofreram. Conservou-se também enquanto modelo disciplinar que foi sendo reproduzido nas escolas indígenas, mesmo após findado aquele período.

Situações como essas não podem ser minoradas em qualquer contexto que seja; antes, devemos olhá-las com atenção e reflexão para pensar ações que possam superá-las. O que se pode depreender aqui é que provavelmente tenham sido atitudes individualizadas e que não refletiam o momento de avanços que a década de 1990 apontava para a educação escolar indígena. Com as capacitações cada vez mais frequentes e as prerrogativas legais para um protagonismo e autonomia maiores, os indígenas do Oiapoque passaram a se organizar para assumir a escola indígena. No ano de 1995, esses mesmos professores indígenas constituíram a Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque (Opimo) (Vasconcelos dos Santos, 2011, p. 9). A criação da Opimo possibilitou que os professores organizados conseguissem reivindicar e garantir os direitos constitucionais da educação escolar indígena, além de ser um órgão representativo no diálogo com os poderes municipais e estaduais nos temas que envolvem a contratação de professores, seja por contratos ou por concursos públicos.

Os eventos trazidos aqui datam do final das décadas de 1980 e de 1990. Nesse período, o Cimi gradualmente foi deixando de ser um ator que assumia as responsabilidades, por ter analisado e compreendido que os indígenas haviam tomado para si o protagonismo das ações e estavam avançando na luta pelas suas reivindicações. Francinei Correia assinalou essa proposição do órgão:

O Padre Nello em sua entrevista destacou que o papel do CIMI era temporário e, que, à medida em que os povos indígenas iam conseguindo articular, organizar e desenvolver a sua política indígena na educação, saúde e demarcação e homologação das terras, o CIMI sairia de cena por sua vez (Correia, 2019, p. 54, grifos meus).

O Cimi, então, deixou de ser promotor das ações na educação para tornar-se um parceiro e aliado dos indígenas do Oiapoque. Contudo, há de ser feito um destaque semelhante ao que fiz com respeito à atuação do SPI. Como dito no início desta seção e destacado no excerto acima, o Cimi trabalhou em três eixos, educação, saúde e organização sociopolítica, que também acarretaram significativas transformações na organização social e política dos povos indígenas do Oiapoque. Muitos dos TCCs analisados abordam essas transformações a partir da atuação do Cimi, e neles se destacam três principais temáticas: 1) a atuação das lideranças no diálogo com os representantes estatais; 2) a formação de conselhos, associações e organizações

indígenas; 3) a organização política a partir de grandes assembleias que reúnem os quatro povos. Os trabalhos buscam apresentar dados e análises sobre as formas e estratégias de articulação interna, ou seja, entre os quatro povos, trazem também como são construídas as relações com as instituições estatais, nas distintas instâncias – municipal, estadual e federal –, para a garantia e reivindicação das mais variadas demandas: saúde, educação, território, segurança etc.

4.5 O Cimi e a organização sociopolítica indígena em Oiapoque

Desde sua chegada, o Cimi buscou trabalhar a organização política dos povos indígenas do Oiapoque, fomentando o diálogo entre as principais lideranças de cada povo. Surgiram, então, nesse período, duas formas organizativas que perduram até hoje, o conselho de caciques, que foi se transformando e readequando conforme as realidades também mudavam, e as grandes assembleias dos povos indígenas do Oiapoque.

O primeiro conselho de caciques do Oiapoque criado foi a Comissão de Representantes dos Povos Indígenas do Oiapoque (CRPIO). Essa comissão era composta por caciques-representantes de cada um dos quatro povos. Sua principal atividade era representar, articular e lutar pelos direitos indígenas, dialogando ou, algumas vezes, enfrentando as distintas instâncias de governo para fazer valer os direitos vigentes (Silva dos Santos, 2020, p. 11). Interna e localmente, o CRPIO era responsável por organizar as reuniões e assembleias nas quais eram discutidos os problemas, dificuldades e necessidades das comunidades, e de onde saíam as pautas para esses representantes demandarem junto aos governos ou órgãos indigenistas.

As assembleias, por sua vez, passaram a ser pensadas e idealizadas após a participação de duas lideranças, Manoel Primo dos Santos, do povo Karipuna, e Geraldo Lod, do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, na segunda Assembleia Indígena Nacional (AIN), realizada na Missão Kururu, no Pará, no ano de 1974 (Forte dos Santos, 2018, p. 16). Conforme aponta Sinésia Forte dos Santos, “quando nossas lideranças retornaram da Assembleia Nacional, se reuniram com as demais, **juntamente com o Padre Nello**, e nessa ocasião surgiu a ideia de se realizar uma assembleia local dos povos indígenas de Oiapoque” (Forte dos Santos, 2018, p. 16, grifos meus). Assim, essa primeira assembleia foi organizada durante o ano de 1975 e realizada em setembro de 1976, na aldeia de Kumarumã, no rio Uaçá (Forte dos Santos, 2018, p. 16-17). O trabalho de Sinésia Forte dos Santos é dedicado a trazer os fatos e refletir sobre as assembleias indígenas do Oiapoque. No decorrer do texto, a autora vai pontuando como as assembleias eram organizadas antigamente e como são hoje em dia. Elas são consideradas um evento muito marcante da

organização política indígena local, pois é um momento de articulação e que dá o sentido de unidade externa entre os povos indígenas do Oiapoque. Para a autora,

As Assembleias acabaram se tornando o movimento indígena mais forte e organizado dos povos indígenas do Oiapoque, pois é durante as Assembleias que são discutidos os assuntos mais importantes para estes povos, ou melhor, é nas Assembleias que saem todas as demandas que beneficiam as comunidades de todos os povos (Forte dos Santos, 2018, p. 20, grifos meus).

A participação das lideranças indígenas do Oiapoque na segunda AIN, em 1974, e a realização da sua própria assembleia em 1976 possibilitaram aos indígenas tomarem conhecimento e compartilharem os problemas vividos por outros povos e comunidades indígenas do território brasileiro. Dessas experiências, as lideranças dos quatro povos iniciaram uma articulação entre si e com o Cimi, para que pudessem realizar uma Assembleia Indígena Nacional no Oiapoque. Assim, em 1982 lançaram uma carta convite para os demais povos indígenas do Brasil, para que participassem da terceira Assembleia Indígena Nacional, que seria realizada no ano seguinte, na aldeia de Kumarumã, no rio Uaçá (Correia, 2019, p. 17).

A partir de então, iniciou-se uma grande mobilização para organização do evento, contando com a participação dos quatro povos, que tiveram as tarefas e responsabilidades divididas entre si. Como destaca Francinei Narciso Correia, durante o processo de organização da Assembleia, os quatro povos locais decidiram que a organização e execução de todo o evento seria de exclusividade dos indígenas (Correia, 2019, p. 20). As contribuições externas vieram na forma de recursos ou de transporte para o deslocamento dos parentes que vinham de outras partes do país. Nesse sentido, o autor faz uma reflexão acerca do processo de mudança em relação à tutela vigente na época:

É importante destacar que no início da década de 1980 não fazia muito tempo que os povos indígenas de Oiapoque haviam saído da influência de uma política tutelar implantada pelo SPI, assumida posteriormente pela Funai, que não permitia qualquer autonomia e que estabelecia regras e “verdades” ao povo, transmitindo a ideia de que o “mundo do branco” era superior ao vivido nas aldeias. A Assembleia corroborou para desconstruir essa ideia, **representa um marco na história regional e um acontecimento especial para os nossos povos**. Outrossim, **permitiu que houvesse vozes de liberdade e de pensamento autônomo em meio a uma situação política crítica em nosso país, marcada pela ditadura civil-militar do governo brasileiro** (Correia, 2019, p. 20-21, grifos meus).

A decisão pela autonomia na organização da 3ª AIN foi uma prática que perdurou até muito pouco tempo entre as lideranças indígenas no Oiapoque. Muitos de meus interlocutores, em outros contextos que não da pesquisa, comentaram que a autonomia na organização de seus próprios eventos sempre esteve relacionada às formas comunitárias de organização internas.

São momentos em que as lideranças mobilizam a comunidade e todos buscam contribuir de alguma forma para que a atividade ocorra. Podemos dizer que havia uma relação dialética entre a autonomia na organização dos eventos e os trabalhos comunitários. Porém, essa autonomia foi se enfraquecendo nas novas relações estabelecidas, seja com o Estado, seja com organizações não governamentais e também religiosas.

Uma análise sobre o enfraquecimento da autonomia e as relações com instituições e atores não indígenas foi feita por Domingos Santa Rosa, que em suas memórias comenta que umas das formas de enfraquecimento da autonomia se deu pela incorporação de lideranças a serviço público:

O governo, para enfraquecer esse movimento, começou a observar onde estava o poder entre as lideranças: quem tinha mais influência nas aldeias, quais eram os principais líderes. **Começaram a estudar isso e a montar estratégias para tomar conta da situação, para aliar-se a essas lideranças e dominar sem causar um impacto maior que despertasse a visão dos caciques de que aquilo era uma estratégia para influenciar na política interna.** E eles conseguiram isso. A partir de meados dos anos 1980 para início dos anos 1990 o governo conseguiu este plano que foi contratar as principais lideranças das Terras Indígenas como servidores e funcionários (Santa Rosa, 2020, p. 35, grifos meus).

Nesse mesmo sentido, Jéssica Silva dos Santos, indígena Galibi Marworno que pesquisou as formas de organização política dos povos indígenas do Oiapoque, fez uma reflexão pertinente sobre a autonomia e o poder de organização das comunidades indígenas nesses eventos. Se inicialmente as comunidades realizavam as reuniões e assembleias de forma autônoma, mobilizando a força de trabalho e o espírito comunitário para sua organização, posteriormente registrou-se a presença de parceiros que passaram a destinar recursos para o apoio a essas atividades. Para a autora, isso criou “certa dependência desses órgãos para a realização das assembleias, e sutilmente foi tirando a autonomia dos indígenas em realizar as assembleias com recursos próprios” (Silva dos Santos, 2020, p. 14).

Retornando à 3ª Assembleia Indígena Nacional, ela foi realizada no fim do mês de abril de 1983, em Kumarumã, e contou com a presença de indígenas de vários povos da região norte⁷⁶. Após as celebrações de acolhida, cerimônia de abertura e apresentação dos participantes, os trabalhos da 3ª AIN iniciaram. Foram debatidos vários temas e compartilhadas experiências e apreensões entre os participantes. As preocupações referentes às questões

⁷⁶ Estiveram presentes na AIN em Kumarumã representantes dos povos Tembé, Krahô, Parakanã, Karajá, Bakairi, Pareci, Rikbaktsa, Munduruku, Miranha, Tikuna e Tukano (Correia, 2019).

territoriais, como segurança e demarcação, foram os principais temas abordados naquela assembleia. Conforme afirma Francinei,

Os debates e denúncias sobre os enfrentamentos vivenciados nos territórios indígenas foram compartilhados na plenária, sendo que a discussão circulava acerca das invasões e demarcações de suas “reservas”. Alguns problemas mostravam-se mais brandos enquanto outros extremamente preocupantes (Correia, 2019, p. 34).

Os representantes dos outros povos relataram os problemas enfrentados em seus territórios: invasões, assédios, violências. Por outro lado, o relato da experiência dos povos indígenas do Oiapoque com a autodemarcação dos seus territórios, em plena ditadura civil-militar, também foi louvada e serviu de exemplo e inspiração àqueles que enfrentavam dificuldades (Correia, 2019, p. 51). Vale lembrar que um ano antes, em 1982, Geraldo Lod, liderança Galibi Kali’na Tilewuyu, já havia conseguido a demarcação e titulação do território que compreendia sua aldeia, em negociação direta com os militares.

Um tema que se desdobrou da preocupação com o território foi o da atuação da Funai, que em alguns casos operava em favor dos interesses governamentais e/ou privados em detrimento dos interesses indígenas. Alguns relatos significativos foram feitos pelas lideranças Munduruku do estado do Amazonas, que expuseram os problemas com a prospecção de petróleo, por parte da Petrobras, sem sua permissão, sequer sua consulta foi realizada, mas com anuência do órgão indigenista. Como assevera Francinei:

Ficou claro nas palavras dos parentes que a Funai mais uma vez ia de encontro aos interesses dos povos indígenas, demonstrando conduzir contraditoriamente suas ações de apoio, apesar de ser o órgão responsável pela defesa dos povos originários. Na Assembleia houve inúmeras denúncias e reclamações sobre o órgão indigenista, instituição governamental que não estava cumprindo com a sua função (Correia, 2019, p. 37).

Não é demasiado pontuar que a substituição do SPI pela Funai não significou transformações positivas para os povos indígenas no Brasil. Pelo contrário, denotou a troca de um modelo tutelar repressor-explorador por um modelo tutelar dissimulado, que serviria a interesses militares e empresariais muito bem estabelecidos. Como Davis (1978) pontou, a política indigenista da Funai, a partir da década de 1970, estava toda ela pautada nas políticas desenvolvimentistas do governo militar.

4.6 Do *Fam que fam* à Amim, as mulheres indígenas no movimento indígena local

O outro tema destacado por Francinei sobre a 3ª AIN é a presença das mulheres na organização e na participação durante a própria Assembleia. Conforme o autor, as mulheres

foram importantes na organização do evento, estando presentes em todas as etapas. Ademais, algumas também puderam participar na plenária, expressando suas opiniões e experiências sobre os temas debatidos (Correia, 2019, p. 43). Essa participação era ainda tímida e esporádica. Naquele momento, a principal atuação das mulheres indígenas se dava de forma “silenciosa”. Conforme aponta o autor, “refere-se a uma forma singular e própria de acompanhar e, quando possível, em troca de olhares e cochichos, aconselhar os homens nas discussões políticas entre si” (Correia, 2019, p. 47).

Esse mesmo comentário foi feito por Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna, durante as conversas. Ariana pesquisou a trajetória política das mulheres indígenas do Oiapoque e me contou como era a participação das mulheres nas instâncias públicas da política indígenas:

Quando existia Assembleia, as mulheres nunca participavam, ficavam só escondidas lá atrás e na cozinha. Mulher não tinha direito de chegar ao salão onde tinham as reuniões dos homens, mulher não participava de reunião. Era proibido. Elas não tinham essa liberdade desde aquela época lá. Conversavam com os maridos em casa, à noite, sentados à mesa na hora da comida, na cama. Mas lá na reunião, Deus o livre, elas não se colocavam no meio, porque não podia. Não era autorizado. Então, elas ficavam na cozinha. Mulher era na cozinha, cozinhar. E os homens ficavam debatendo e resolvendo os problemas nessa época (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna).

Nesse sentido, a AIN em 1983 pode ser vista como um momento de abertura, no qual as mulheres indígenas do Oiapoque adentraram no espaço público-político que até então era privilégio e quase exclusividade dos homens. Em seu trabalho, “As índias vão à luta: a trajetória da Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão e sua contribuição para o movimento indígena do baixo Oiapoque”, Ariana apresenta como se iniciou a mobilização das mulheres indígenas do Oiapoque até a criação de um movimento organizado, a Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM). O objetivo principal do trabalho é “ênfatisar a trajetória histórica do movimento das mulheres indígenas do município de Oiapoque/AP, acompanhando o desenvolvimento e consolidação da Associação de Mulheres Indígenas em Mutirão” (Santos, 2015, p. 6). É um documento que registra a história da organização política das mulheres, mostrando sua importância e contribuição para o movimento indígena local e regional.

A reunião de mulheres indígenas enquanto um movimento político inicia com a presença da missionária católica Rebeca Spires, a serviço do Cimi, na década de 1980. Segundo Ariana, as primeiras conversas foram iniciadas em 1980:

Foi uma conversa entre as mulheres quando a irmã Rebeca chegou. Ela chegou, e as mulheres começaram a se animar. E nessa época elas começaram a se reunir. Acho que Irmã Rebeca foi a pessoa que começou a

unir as mulheres das aldeias, das comunidades indígenas Palikur, Karipuna e Galibi Mar'worno (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna).

No princípio eram encontros direcionados pela liturgia católica, para que as mulheres pudessem ter espaços de encontro exclusivos. Desse movimento nasceu o *Fam que fam* (Santos, 2015, p. 23), que na língua *kheuol* significa “mulher com mulher”. Ariana comentou que foi uma reconhecida anciã Karipuna quem cunhou esse nome e seus motivos:

A Tia Xandoca que é a autora do Fam que fam. [Ela disse] “Bora fazer nosso encontro *Fam que fam*? Por quê? Porque aqui a gente conversa mulher com mulher, a gente conversa assuntos de mulher, que a gente não conversa com homem. Só nós mulheres, a gente tem aquela liberdade de falar, uma fala pra outra o que está acontecendo em casa, o que está acontecendo na comunidade, o que está acontecendo com nossos filhos”. Era esse sentido aí. Eu ficava só na butuquinha escutando lá, falavam muito sobre as parteiras, sobre os partos caseiros, em casa. Eles tratavam muito desse sentido do parto, era muito legal. E os remédios caseiros também. Então, ***elas tinham esse diálogo de Fam que fam, mulher com mulher, contavam uma pra outra o assunto que estava acontecendo na sua vida, na sua casa, com seu esposo.*** Algumas conseguiam, outras ficavam mais fechadas (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

Há de se ressaltar que a existência de espaços exclusivos ou majoritariamente de mulheres indígenas do Oiapoque não é algo que passou a existir a partir da iniciativa agregadora do Cimi, na pessoa da irmã Rebeca. Esses espaços existem historicamente e são cotidianamente vividos. Como se verá adiante, os encontros que se iniciaram com o *Fam que fam* fazem parte de um processo político que culminou com a criação de uma associação de mulheres, a Associação de Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM). Desde que cheguei em Oiapoque, sempre me inquietou saber por que a Amim se chamava “Associação de Mulheres Indígenas em Mutirão” e não “Associação de Mulheres Indígenas do Oiapoque”, por exemplo. Durante minha conversa com Ariana, pude compreender o porquê do “Mutirão”, que incide diretamente na existência histórica dos espaços de mulheres.

Segundo Ariana, o “Mutirão” presente no nome da Amim refere-se à prática dos trabalhos coletivos conhecida como *maiuhi*. Para ela, Mulheres Indígenas em Mutirão diz respeito às práticas cotidianas das mulheres:

Nós mulheres sempre nos reunimos para trabalhos. A gente nunca faz sozinha um trabalho. A gente sempre se reúne em grande quantidade, em conjunto de mulheres. É por isso que é “em Mutirão”, a gente faz o mutirão. ***A gente faz a união para um trabalho, seja lá qual for: seja um trabalho na roça, seja trabalho em casa, tecendo artesanatos, costurando, lavando roupas no rio ou igarapé, a gente está sempre unidas, trocando conversas, então sempre é em mutirão; nunca é sozinha. É por isso que a gente decidiu por Mutirão*** (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

É possível, dessa forma, compreender que a organização política indígena das mulheres não é algo recente. Pelo contrário, está presente na vida cotidiana, seja nas margens dos eventos públicos, seja na esfera da vida privada ou nos *maiuhi* – mutirões. O que se percebe a partir da década de 1980 é a emergência das mulheres na política indígena com a confluência de práticas de participação “tradicionais”, os mutirões e a organização de base da Igreja Católica.

A partir dos encontros do *Fam que fam*, as mulheres indígenas foram demandando atividades que resultaram em oficinas de corte e costura oferecidas pelo Cimi. Essas oficinas ocorreram na sede do Cimi em Oiapoque e não contaram com muitas mulheres, pois a maioria não tinha autorização de seus maridos para sair das aldeias. Ariana aponta:

Em 2005, a irmã Rebeca conseguiu tirar algumas mulheres, das mais antigas, que na época não eram tão velhinhas, ela conseguiu tirar as que tinham um pensamento mais aberto, que conseguiam dialogar com maridos mais abertamente. Ela conseguiu trazer umas quatro mulheres, só: Tia Xandoca, Tia Hilária, Dona Joaquina e tinha uma Dona Alice. E essas mulheres em si participavam já da igreja católica, então ela teve mais facilidade de trazê-las (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

Permito-me aqui lançar mão da metáfora da árvore, usada de forma recorrente por minhas interlocutoras, para assumir que essas senhoras – Dona Xandoca, Dona Hilária, Dona Joaquina e Dona Alice, todas Karipuna, somadas à Dona Elza Galibi Marworno e Dona Julieta Palikur – foram simultaneamente sementes e raízes da futura associação, pois lançaram a ideia e deram as bases para tal. Assim, do *Fam que fam* vai se gestando a ideia de criar uma associação, que virá ser a Amim. De acordo com Ariana (Santos, 2015, p. 23), a ideia concreta de uma associação de mulheres veio de dentro da Funai. Porém, as indígenas tomaram para si a decisão e o protagonismo de criá-la.

Em maio de 2006 foi criada a Amim, que, desde então, tornou-se referência na organização política das mulheres indígenas do Oiapoque. Conforme a autora afirma, a Amim “facilitou mais os encontros das mulheres, pois, atualmente elas realizam reuniões, assembleias, oficinas e cursos. Todos esses eventos ajudam na aproximação e nos encontros interculturais de mulheres indígenas de várias etnias do Brasil” (Santos, 2015, p. 24). Embora decididas e convictas de sua associação, as mulheres indígenas enfrentaram algumas dificuldades no início de sua trajetória, desde questões burocráticas até preconceitos dos próprios homens indígenas. Ariana comenta:

Logo no início, a gente teve um pouco de dificuldade porque associadas tinham pouquinhas, não eram muitas associadas, acho que eram mais ou menos 20. Projetos em si, a gente não fazia na época, não tinha. A gente não tinha aquela habilidade, aquele conhecimento. A gente não tinha nem o conhecimento em internet pra procurar editais e essas coisas. As associadas

eram poucas, a gente não tinha como fazer nada. E tinha outras associações também, mas a gente não era muito ligada uma com a outra. Não tinha aquela ajuda de uma ajudar a outra, porque as outras também estavam enfraquecidas (risos). A Amim passou um tempo só pelo nome (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna).

Lilia Ramos lembrou que a Amim era frequentemente desacreditada:

Foi muito difícil pra legalização da Amim, muitos caciques na época ainda estavam com aquele pé atrás de que: “Vocês não vão conseguir porque a APIO afundou e vocês são mulheres, são uma associação que não vai ter força, que não tem nosso apoio”. Tiveram uns que chegaram a falar pra gente: “A gente não acredita nesse potencial que vocês têm”. Ou seja, o movimento indígena deu o espaço pra gente, mas tinha uma liderança que era contra a gente. Uma boa parte deles (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna).

Não obstante, no decorrer dos anos, a Amim foi se fortalecendo e agregando mais mulheres em suas atividades. Conforme apontou Ariana em seu trabalho, o espectro etário das mulheres que participam da Amim é muito amplo:

O público de mulheres que participam dos encontros é bem diverso, ou seja, participam mulheres idosas, senhoras e jovens e é de admirar o que essas mulheres conseguem construir em união. O poder que elas têm nos dias atuais se torna uma grande força para superar as coisas negativas que elas sofreram no passado, quando não podiam expressar suas ideias e sentimentos. Hoje elas não ficam em silêncio ou somente cuidando das comidas nos encontros e assembleias indígenas. **Essas são as mulheres que nos anos 1970 só olhavam de longe as reuniões dos homens e agora estão atuando significativamente na construção de um movimento indígena plural e mais forte** (Santos, 2015, p. 24, grifos meus).

Esse excerto mostra como a criação da Amim possibilitou às mulheres indígenas compartilhar do protagonismo, da liderança e da tomada de decisões entre os indígenas do Oiapoque. Se, como disse logo acima, as anciãs Xandoca, Hilária, Joaquina, Alice, Elza e Julieta, entre tantas outras, foram as sementes e as raízes da Amim; hoje as jovens são os frutos dessa associação. Dentre os TCCs analisados, alguns são de pesquisadoras egressas que fazem parte da Amim, estão à frente dela, liderando e gerindo seus projetos e atividades. Ariana dos Santos foi presidente e vice-presidente em duas gestões distintas, Lilia Ramos foi coordenadora financeira, Renata Lod é a atual coordenadora executiva e Janina dos Santos Forte é a atual presidente. Essas jovens mulheres indígenas carregam o legado daquelas que as precederam e durante as conversas fizeram análises sobre a associação. São reflexões loquazes, mas que devem ser trazidas nesse espaço. Ariana fez uma reflexão sobre o empoderamento que a Amim possibilitou às mulheres:

*A Amim, ela foi uma luz para as mulheres se unirem e articularem mais. Antigamente, a gente não tinha essa articulação. Antigamente, não tinha mulheres enfermeiras, mulheres professoras, mulheres diretoras, mulheres caciques... não tinha. A Amim, ela foi e é um espelho para a união das mulheres, pra que elas consigam sair da comunidade pra enfrentar uma universidade, pra ter um emprego fora da cidade. Ela deu uma luz pras mulheres. Foi um caminho para as mulheres. Essa união, rede, que teve das mulheres aqui da região do Oiapoque foi muito boa. Coisa que não existia antes. A Amim deu essa união pra gente. A partir desse momento, deu um caminho pra gente: “Tu vai ter um norte, tu consegue fazer isso, tu consegue fazer isso. Tu, mulher. Tu é capaz de fazer isso”. Então, a Amim somos nós, mulheres. A gente conseguiu se desprender um pouco das nossas comunidades e sair pra fazer um estudo, pra ter uma formação. Ela encorajou a gente. E hoje ela é muito bem-vista por todas as mulheres que continua sendo um espelho. Nós estamos à frente, ela deu um tipo de poder pras mulheres, nesse sentido, entendeu? **Nesse sentido de que a gente pode, a gente quer, a gente consegue.** Hoje, as mulheres conseguem enfrentar seus maridos (risos). Pela Amim, as mulheres conseguem enfrentar os maridos, antes, não. A Amim deu um empurrão: “Marido, é isso, vou sair pra estudar. Tu vai me apoiar ou não vai?”. A Amim é um espelho mesmo pra nós, mulheres. Ela é um fruto que a gente se iniciou e hoje está uma árvore muito grande. Uma árvore com bastante frutos, e a gente percebe que ela está ajudando muitas mulheres em vários sentidos. Hoje, está ajudando as mulheres em vários sentidos: na saúde, na educação, no desenvolvimento, na cultura, na arte. Ela está ajudando em tudo e é hoje um pilar nosso. Através dela a gente consegue nossos projetos pra gente avançar na vida. E se depender das mulheres, a Amim não vai terminar, não (risos) (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Janina ponderou sobre o atual momento em que a Amim se encontra, não somente sendo referência para as mulheres, mas para os indígenas da região e para as outras associações e organizações indígenas que buscam realizar projetos e atividades:

***Eu acho que a Amim hoje é uma das associações que trabalham com os quatro povos, com as mulheres, e acho que é a que mais consegue controlar. É também uma das associações que hoje está melhor regularizada, tem pernas pra ajudar, fazer os trabalhos, tem feito bons trabalhos e outras associações têm se espelhado muito na Amim. E também, nós falamos na CCPIO, a gente tem sentido um bom reconhecimento pelo trabalho que a gente faz com as mulheres, pelo trabalho que a gente ajuda no CCPIO, ajuda nas decisões também. Então, acho que a Amim hoje tem um papel muito forte. Hoje pra todas as reuniões a gente é chamada, a gente participa, a gente é ouvida e sempre que a gente pode, a gente ajuda também nas comunidades – não só as mulheres, mas toda a comunidade no geral. Acho que o trabalho da Amim tem surtido um grande efeito, sabe?** (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Por fim, ressalto a fala de Lília Ramos, que destacou a força política que a Amim conquistou através da captação de recursos para projetos com financiadores e também tratou do trabalho conjunto com parceiros não indígenas da sociedade civil organizada. Essa força refletiu

diretamente durante a pandemia de Covid-19, quando a Amim pôde ajudar as comunidades com o fortalecimento dos conhecimentos indígenas no cuidado com a saúde das pessoas:

*Hoje a Amim trabalha oficinas de medicinas tradicionais, trabalha o corte e costura e ela trabalha a política das mulheres indígenas dentro da comunidade e trabalha fortemente a parte cultural. E fala da importância de manter firme a cultura, especialmente nesse momento pandêmico que a gente está vivendo hoje, a gente percebe que antes da pandemia chegar a gente conseguiu realizar cinco oficinas de plantas medicinais dentro das cinco regiões, que a Amim proporcionou através dos projetos da embaixada da Noruega, do Canadá. A gente foi trabalhando com um pouquinho de cada, da TNC, ajuda do Iepé, e a gente foi trabalhando essas oficinas. Por incrível que pareça, a gente trabalhou essas oficinas dentro das cinco regiões, jamais imaginávamos que iríamos nos deparar com o invisível que é o Covid-19, que chegou e a gente aprendeu várias formas de fazer o chá caseiro dentro das comunidades, e a gente ouviu hoje muitos relatos com a chegada da pandemia que **a gente viu o quanto essas oficinas possibilitaram conhecimento para a juventude e para as mulheres e o retorno da valorização dos remédios tradicionais nas comunidades.** Vejo como um momento histórico pra gente e hoje falo pras meninas da importância de a gente fortalecer esse projeto e levar cada vez mais à frente. A idosa passando pra jovem, não só a jovem mulher, mas pros homens também, que precisam aprender. Então, mostrar pra juventude e pros idosos e dizer pra eles: **“Olha, repassar conhecimento é o importante, porque você não deixa morrer a raiz, você fortalece a identidade”.** Você garante a identidade do seu povo (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

A criação da Amim, além de fazer parte do processo de mobilização e organização das mulheres indígenas, está inserida em um contexto em que esse modelo de organização dos povos indígenas do Oiapoque passou por um período de transição, senão de reconfiguração. Como dito anteriormente, na década de 1970 foi criado o CRPIO enquanto instância de representatividade das lideranças indígenas. O CRPIO esteve ativo até os anos 1980; entretanto, no início da década de 1990, com a nova Constituição, outros parceiros e um horizonte de possibilidades, os indígenas do Oiapoque deram passos para outras formas de organização.

Após as duas décadas de atuação do CRPIO, as lideranças indígenas viram a necessidade de criar uma associação que estivesse apta a gerir recursos de projetos oriundos da esfera pública e privada. Como resultado dessa demanda foi criada em 1992 a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO), que passou a representar os indígenas junto às entidades de governos e organizações não governamentais. A partir de então, a Apio buscou:

[...] firmar convênios com o Governo do Estado e a Prefeitura de Oiapoque para as áreas indígenas. Isso permitiu desenvolver vários projetos como a construção de escolas, alojamentos de professores, construção e reformas de postos de saúde, pagamentos de salários dos professores, monitores, merendeiras, agentes de saúde, dentre outros (Silva dos Santos, 2020, p. 15).

Contudo, o aumento das atividades e projetos, as burocracias e a falta de capacitação levaram a diretoria à tomada de decisões equivocadas, a uma má gestão dos recursos e, conseqüentemente, à inadimplência, ocasionando o encerramento definitivo das atividades da Apio em 2009.

Para Jéssica Silva, o período imediato após a extinção da Apio acarretou duas principais conseqüências. Primeiramente, a desarticulação entre os quatro povos levou a uma convivência “politicamente distanciada”; nesse período as lideranças de cada povo buscaram se articular entre si para encontrar alternativas e soluções aos problemas enfrentados e até mesmo para rearticular o movimento indígena (Silva dos Santos, 2020, p. 16). Disso resultou uma “explosão” de novas associações e organizações regionalizadas por povos⁷⁷. É nessa mesma época que nasce a Amim, conforme comentado acima.

É também durante essa fase de “convivência politicamente distanciada” que as lideranças retomaram a ideia de um conselho de caciques inspirado do antigo CRPIO da década de 1970. Assim, em 2011 foi criado o Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque (CCPIO). Esse Conselho é composto por todos os caciques e cacicas das aldeias das três Terras Indígenas⁷⁸ e tem uma atuação externa em questões políticas relacionadas a “educação, saúde, território, meio ambiente e cultura” (Silva dos Santos, 2020, p. 17). Em sua atuação local, dentro das comunidades, o trabalho converge em “aproximar as comunidades e povos, estabelecendo diálogos por meio das grandes assembleias indígenas ordinárias e reuniões extraordinárias” (Silva dos Santos, 2020, p. 17).

Como os autores apontam, o CCPIO é, atualmente, a maior instância de representatividade dos indígenas do Oiapoque. Com isso, são muitos compromissos a serem realizados, a agenda das lideranças é preenchida durante todo o ano com inúmeras reuniões, encontros e atividades, dentro das comunidades ou fora delas, em Oiapoque, Macapá e até mesmo em Brasília. São encontros setorizados, que além de contar com a presença das lideranças reúne os profissionais indígenas de cada área – saúde, educação, território etc. Além

⁷⁷ Jéssica Silva dos Santos (2019, p. 8) elenca as associações e organizações criadas nesse período: “AMIM (Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão), criada em 2006; OPIMO (Organização dos Professores Indígenas do Município do Oiapoque), criada em 2006; AIPA (Associação Indígena Palikur), criada em 2009; AIKA (Associação do Povo Indígena Karipuna), criada em 2010; CCPIO (Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque), criado em 2011; AIRO (Articulação Indígena do Rio Oiapoque), criada em 2016; AIPGM (Articulação do Povo Galibi-Marworno), criada em 2018 na aldeia kumarumã; OIJO (Organização Indígena dos Jovens de Oiapoque), criada em 2017”.

⁷⁸ O organograma do CCPIO é definido por uma diretoria que conta com coordenador, vice-coordenador, secretário e vice-secretário, eleitos em assembleia ordinária. Todos os membros devem ser caciques ou vice-caciques de aldeia.

desses encontros, existem as grandes assembleias, que são organizadas em dois modelos. Há a assembleia de avaliação e a assembleia geral. Conforme Sinésia Forte dos Santos:

[...] a “Assembleia de Avaliação” que acontece todos os anos, na qual participam somente as lideranças e pessoas da comunidade. Nesse momento é realizada uma avaliação de como foi o ano com relação as políticas de governo aplicada aos povos. Na ocasião todas as lideranças e outros indígenas, falam um pouco sobre as problemáticas internas, enfrentadas pela comunidade. A outra Assembleia que acontece é a **“Assembleia Geral”, que geralmente ocorre de dois em dois anos, é um momento onde são convidados vários órgãos que representam os povos indígenas, como as secretarias de governo e organizações não governamentais (ONGs), muitas delas parceiras dos povos indígenas** (Forte dos Santos, 2018, p. 16, grifos meus).

Esses encontros geralmente reúnem um grande número de indígenas de todas as três Terras Indígenas. Não há mais a restrição apenas às lideranças, pelo contrário, é incentivada a participação de todos que desejarem, desde os mais idosos aos mais jovens, homens e mulheres. Também participam os representantes das associações e organizações indígenas, que têm tido cada vez mais respaldo junto às lideranças. A organização das duas modalidades de assembleia, “de avaliação” e “geral”, ainda persiste. Porém, cada vez mais, durante a assembleia de Avaliação têm sido abertos espaços para a participação de convidados não indígenas. Esse pode ser compreendido como um reflexo do envolvimento, cada vez mais intrínseco dos indígenas, nas políticas públicas, em cargos políticos e nas relações político-partidárias.

Aqui, todavia, se faz necessária uma reflexão. Se for considerado o período atual, mais precisamente os recentes anos da pandemia de Covid-19, observamos um processo muito semelhante ao que Jéssica chamou de “convivência politicamente distanciada”. Até antes da pandemia, os encontros, as reuniões, as atividades e principalmente as assembleias ocorriam regularmente, possibilitando que as contradições e as diferenças fossem postas na mesa, dialogadas, para que ao final se chegasse a acordos de convivência, e assim a unidade era reafirmada até o próximo desafio. Porém, a interdição imposta pela pandemia e a restrição a grandes concentrações de pessoas impossibilitaram durante todo o ano de 2020 e praticamente de 2021 que os eventos ordinários ocorressem. Isso ocasionou a desarticulação e enfraqueceu os acordos internos. Passou a haver desavenças entre comunidades e principalmente entre os povos. Não foram poucos os interlocutores que, ao refletiram sobre a pandemia, consideraram que ela, além de trazer os problemas de saúde e as perdas dos entes queridos, também impactou seriamente na organização e coesão interna dos quatro povos.

Nos últimos meses, os indígenas vêm buscando alternativas que contemplem os protocolos sanitários para, assim, garantir a saúde das pessoas e gradualmente voltar a realizar esses eventos de diálogo e tomada de decisões conjuntas. As atividades são realizadas

procurando atender a todos os interessados, mas com atenção às aglomerações. Infelizmente, a região ainda vem sofrendo com surtos da doença, o que leva ao cancelamento ou remanejamento das atividades já programadas. Gradualmente os grandes encontros vão sendo realizados. Em março de 2023, momento em que escrevo essas linhas, acaba de ser realizada a 29ª Assembleia de Avaliação dos Povos Indígenas do Oiapoque. Essa foi a primeira após a pandemia e evidenciou o quanto fazia falta para a organização política local. A assembleia contou com aproximadamente quinhentas pessoas, que durante quatro dias discutiram os problemas e desafios que se impuseram nesse período nos mais diversos temas: saúde, educação, soberania e segurança alimentar, vigilância e governança territorial.

4.6.1 Notas acerca da ação missionária

Os TCCs, juntamente com os registros das conversas com meus interlocutores, apresentam um grande conjunto de ações realizadas pelo Cimi em Oiapoque ao longo de três décadas – 1970, 1980 e 1990. Essas ações não são específicas e exclusivas de sua atuação com os indígenas do Oiapoque. Muito pelo contrário, o surgimento do Cimi é o desdobramento de transformações ocorridas dentro da Igreja Católica a partir do final da década de 1950, com o intuito de “torná-la” mais próxima de seus fiéis e das populações mais necessitadas. Essas transformações ganharam terreno principalmente na América Latina, foram pensadas e debatidas em eventos eclesiais ocorridos no continente. Em 1955 ocorreu no Rio de Janeiro um encontro de bispos latino-americanos que deu origem à Conferência Episcopal Latino-americana (CELAM). Ainda que muito presa a concepções do desenvolvimento (Leone, 2017), a Declaração Final do encontro já dava indícios de transformações na orientação e atuação de clérigos, missionários e seculares católicos para com os povos indígenas. Um desses indícios é a sugestão do ponto 89, item “b”, que sugere a criação, na América Latina, de instituições católicas “de caráter etnológico e indigenista, que, ao desenvolver um trabalho sério e bem-organizado, contraria os perigos decorrentes de instituições similares de inspiração não católica”⁷⁹ (Celam, s/p, 1955, traduzido por mim).

É na década de 1960, no entanto, que a virada da ação missionária católica para com os povos indígenas irá se consolidar de forma mais concreta. O evento que marca essa mudança é o Concílio Vaticano II, realizado em Roma entre os anos de 1962 e 1965. O Vaticano II buscou

⁷⁹ No original: “de carácter etnológico e indigenista, que desarrollando una labor seria y bien organizada, contrarreste los peligros que dimanan de análogas instituciones de inspiración no católica”.

transformar uma Igreja Católica já desgastada, abrindo suas portas para renovações teológicas, litúrgicas e pastorais que a aproximassem de seus fiéis. Nesse sentido, como afirma Rosângela Borges (2021, p. 14), “na América Latina o Concílio produziu um processo acelerado de renovação eclesial, abrindo as fronteiras da Igreja para o campo social, pressionada pela própria conjuntura social, política e econômica da década de 1960”. Aproveitando os ares de renovação do Vaticano II, em 1968 os bispos latino-americanos reunidos para a Celam em Medelim, Colômbia, avançaram nas transformações da Igreja Católica no trabalho eclesial e missionário com os povos indígenas. Para Miguel Leone, “Medelim reinseriu as leituras indigenistas numa perspectiva muito mais radical, associando a ‘ajuda’, a ‘promoção’ e a ‘melhoria econômica’ à ‘luta pela libertação’ destes povos”⁸⁰ (Leone, 2017, p. 58, traduzido por mim). É da Celam-Medelim/1968 que emergem as Pastorais Indigenistas nos países latino-americanos, bem como a Teologia da Libertação, base teológica de seus trabalhos.

No Brasil, a Igreja Católica passou a articular ações para contemplar essas novas transformações, o Cimi tornou-se a instituição que passou a concentrar as ações missionárias, mas não foi a primeira dessas experiências. Ieda Marques de Carvalho (2002) assinala duas experiências anteriores ao Cimi que podem ser compreendidas dentro desse espectro de atuação. A primeira, anterior ao Vaticano II, ainda em 1953, com a atuação das Irmãs de Foucauld⁸¹ junto ao povo Tapirapé, em Mato Grosso. E a segunda, já sob os auspícios do Vaticano II e da Celam-Medelim 1968, a criação da Operação Anchieta (OPAN) em 1969. Conforme pontua a autora, “a ação da OPAN foi planejada com base em levantamentos da realidade indígena, evitando os vícios e estruturas das missões tradicionais, o que se constituiu em alicerce para a organização e definição das linhas de ação do CIMI” (Carvalho, 2002, p. 144). Outro evento, esse não eclesial, que incidiu na criação, mas principalmente na nova atuação missionária, foi o “Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul não Andina”, também conhecido como o “Encontro de Barbados”, ocorrido na ilha caribenha em 1971. Um dos pontos da sua “Declaração” final questionava as missões religiosas e a evangelização de cunho colonialista. A problematização feita em Barbados contribuiu e reforçou a reformulação da ação missionária da Igreja Católica. De acordo com Miguel Leone (2017, p. 60):

o novo campo de ação indigenista católica encontrou algum respaldo na voz do conhecimento antropológico e acadêmico. Nas décadas seguintes, muitas

⁸⁰ No original: “Medellín reinsertó las lecturas indigenistas dentro de una perspectiva mucho más radical, asociando la “ayuda”, la “promoción” y el “mejoramiento económico” con la “lucha por la liberación” de esos pueblos”.

⁸¹ Congregação fundada pela Irmã Madalena de Jesus em 1939, na Argélia. Sua designação formal é Fraternidade das Irmãs de Jesus de Carlos de Foucauld, inspirada no beato francês Charles de Foucauld.

das diretrizes do Encontro de Barbados acabaram se refletindo nas ações indigenistas de muitos grupos cristãos na América Latina⁸² (traduzido por mim).

A criação do Cimi em 1972 é alicerçada nos eventos e experiências da década de 1960 e esteve estreitamente relacionada às Pastorais Indigenistas. Durante a década de 1970, os principais eixos de ação da Pastorais Indigenistas foram: a) formação de lideranças e professores indígenas; b) fomento de assembleias indígenas para promover o intercâmbio e a organização política indígenas; c) articulação pelos direitos territoriais. Essas pastorais se consolidaram nos demais países latino-americanos e seguiram diretrizes semelhantes. Mesías e Rodriguez (2017) realizaram uma análise das representações e dos trabalhos da Igreja Católica com o povo Mapuche, no Chile, a partir das proposições dos encontros Vaticano II e Celam-Medelim/1968. Por sua vez, Miguel Leone (2017) apresenta um estudo comparativo das ações da Igreja Católica no Paraguai e no Brasil no período de 1955 a 1988, por meio do trabalho realizado pelo “Equipo Nacional de Misiones” (ENM) no Paraguai e pelo Cimi no Brasil. O ENM foi fundado ainda em 1969 e tinha como objetivos de trabalho enfrentar “os problemas atuais do mundo indígena e as legítimas aspirações das próprias comunidades indígenas”⁸³ (Leone, 2017, p. 59), e serviu de modelo para a criação de seu correlato brasileiro. Para Leone (2017), a atuação do Cimi e do ENM no Brasil e no Paraguai, respectivamente, foram casos emblemáticos das Pastorais Indigenistas na América Latina. O estudo comparativo permite analisar as Pastorais Indigenistas enquanto um “novo tipo de indigenismo eclesial”, relacionado em redes transnacionais que demonstram trabalhos correspondentes às particularidades locais e nacionais.

Em relação ao Brasil, pode-se pontuar semelhanças no trabalho realizado pelo Cimi. Durante minhas pesquisas não encontrei trabalhos que fizessem um estudo comparativo da atuação do Cimi entre povos ou regiões. Há, porém, vários que relatam a atuação do Cimi e podem direcionar a esse “padrão” de atuação. Ieda Marques de Carvalho (2002) traz o contexto de criação do Cimi, sua estrutura organizacional e seu trabalho de assessoria aos povos indígenas no território brasileiro. Maria do Carmo Teixeira (2008), em sua dissertação, apresenta a criação e atuação da Pastoral Indigenista no Brasil, com especial atenção à atuação

⁸² No original: “el nuevo campo de acción indigenista católico encontró cierto respaldo en la voz del saber antropológico y académico. En las décadas siguientes, muchos de los lineamientos del Encuentro de Barbados acabaron plasmándose en las acciones indigenistas de muchos grupos cristianos de América Latina”.

⁸³ “los actuales problemas del mundo indígena y las legítimas aspiraciones de las propias comunidades aborígenes”.

do Cimi na Regional Norte I⁸⁴. Os trabalhos que apresentam detalhes da ação missionária, que se assemelham ao que é apresentado nos TCCs das e dos pesquisadores indígenas do Oiapoque, são os referentes ao Cimi e aos povos indígenas em Roraima. Na dissertação de Joseânia Sousa Pereira (2017a), a ênfase está na criação do Conselho Indígena de Roraima (CIR), uma organização que reúne as lideranças indígenas daquele estado e se assemelha ao CCPIO das lideranças indígenas do Oiapoque. Vasconcelos (1996), por sua vez, detalha alguns projetos econômicos relacionados à geração de renda que também são correspondentes aos projetos do Oiapoque. Ainda na comparação entre o Oiapoque e Roraima, pode-se elencar a formação de professores indígenas promovida pelo Cimi, que se desdobrou em organizações formais de professores, a Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR) em 1989 (Vasconcelos, 1996) e a Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque (OPIMO) em 1995.

No entanto, a ação missionária a ser destacada, que está documentada em todos os textos, seja nos TCCs, seja na bibliografia consultada, é a formação das lideranças para a organização política e a realização das assembleias indígenas. De fato, as assembleias indígenas fomentadas pelo Cimi a partir da década de 1970 foram eventos marcantes, que proporcionaram a articulação dos povos indígenas no Brasil e também uma virada na relação política entre os indígenas e as instituições do Estado brasileiro, da mesma forma que com a sociedade brasileira como um todo. Gersem Baniwa (2007) assevera que essas assembleias indígenas articuladas pelo Cimi contribuíram para fortalecer o movimento indígena. Nesse mesmo sentido, Maria Helena Matos (1987) pontua que as assembleias indígenas da década 1970 contribuíram para a emergência do movimento indígena no Brasil em razão de serem espaços coletivos de articulação política e compartilhamento de experiências, problemas e desafios. Essas dinâmicas foram muito bem descritas pelo pesquisador Galibi Marworno Francinei Correa, em seu trabalho sobre a 3ª AIN, ocorrida na aldeia de Kumarumã em 1983.

4.7 Saindo das aldeias em busca de outras oportunidades

Outra condição do processo de escolarização dos indígenas do Oiapoque refere-se àqueles que não estudaram nas escolas indígenas, em suas comunidades. Há um número considerável de indígenas que realizaram seus estudos nas escolas urbanas do município de

⁸⁴ Regional Norte I é uma das onze subdivisões administrativas de atuação do Cimi, que corresponde aos estados do Amazonas e Roraima. As demais Regionais são: Norte II, Amazônia Ocidental, Rondônia, Tocantins/Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Nordeste, Leste e Sul.

Oiapoque, em outros municípios do estado do Amapá, ou até mesmo em outros estados da Federação. Entre meus interlocutores da pesquisa, a maioria estudou nas escolas indígenas, porém há alguns que foram escolarizados fora de suas comunidades, desde o ensino fundamental ou já no ensino médio. As razões para que as crianças e jovens fossem matriculados nas escolas urbanas orbita(ra)m no entendimento de que o estudo escolar nas escolas urbanas proporcionaria melhores condições e oportunidades para seus filhos.

Durante minhas conversas, essas pesquisadoras e pesquisadores narraram como foram essas experiências escolares, marcadas pelos desafios e preconceitos, mas também pela superação. Um deles é o professor Galibi Marworno Oberto Gabriel, que saiu da aldeia de Kumarumã ainda muito jovem para morar com sua família em Oiapoque. Nessa época, Oberto tinha 5 ou 6 anos e logo foi matriculado na escola municipal:

Comecei a estudar aqui [em Oiapoque] no Joaquim Nabuco. Fiquei até fazer 9 anos de idade. Não sabia falar bem o português, porque costumava falar só kheuol e tal. Tinha uma dificuldade muito grande em me relacionar com os meninos, porque a gente não falava direito, então na época, eles ficavam bagunçando, falavam que a gente não sabia falar e ficávamos calados porque não sabia como responder. Sabia em kheuol, mas eu tinha meus amigos, colegas meus que me defendiam, que a gente brincava e eram só meus vizinhos. Aí, fui aprendendo com eles muito rápido. Passou pouco tempo, aprendi. Logo no início em que eu entrei foi que senti essa dificuldade. Até mesmo pra a falar na escola era tudo português, mas aí tinha de aprender escrever, ler aos poucos (Oberto Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno, grifos meus).

O caso do professor Oberto ocorreu entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, mas o fluxo de indígenas em Oiapoque sempre foi constante, como as histórias vêm mostrando. Assim, o deslocamento de famílias para a cidade em busca de trabalho ou por outras razões acarretava que seus filhos estudassem nas escolas não indígenas. Outra situação de estudos na sede municipal ocorreu com as irmãs Galibi Kali'na Tilewuyu Kássia e Renata Lod. Durante a conversa, Kássia detalhou não apenas como foram os anos escolares, mas também as razões pelas quais acabou estudando em Oiapoque:

Acabei fazendo todo o meu processo escolar aqui no Oiapoque. Não por uma escolha minha, mas das demandas da vida da minha mãe. [Quando] as meninas ficaram maiores e no [aldeia] Galibi tinha só até 4ª série, aí a mamãe teve que trazer a Priscila pra estudar aqui. Aí, eu já fiquei de forma fixa nesses dois anos, vim com a Priscila pra ela estudar. Aí, já fui dando continuidade nos estudos e logo em seguida, bem próximo, a Renata veio também. Então acabou que as meninas conseguiram estudar até a quarta série lá [na aldeia], menos eu. Eu e os dois irmãos mais novos já estudamos aqui. Mas assim, a gente sofreu um impacto enorme, porque a gente tinha todo um processo de convivência na aldeia que no Oiapoque a gente tinha uma característica indígena muito grande. E a gente sabia que não só a

característica, as condições financeiras eram muito precárias. E a gente sabia que às vezes a gente ficava limitado em relação a amizades, essas coisas por causa disso. Mas assim, nunca sofri um racismo que me deixou abalada quando criança por eu ser indígena. Mas com o tempo, já vim perceber. Talvez, eu não consegui ter um olhar crítico naquela época. Com o tempo, vim perceber que aquela era uma coisa que talvez a gente não sofria aquele racismo, mas a gente era meio que excluído, sabe? Eu acho que aquilo meio que mexia um pouco com a nossa autoestima. Mas fora isso, a gente tinha uma convivência muito grande dos parentes indígenas aqui e eu concluí o Ensino Fundamental I no Caetano, fui pro Nabuco, que era já algo meio que automático, Nabuco foi para o Fundamental II e o Ensino Médio, e concluí o Ensino Médio em 2009 (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, grifos meus).

A situação vivida por Kássia e suas irmãs difere da experiência de Oberto. Os indígenas da aldeia Galibi no rio Oiapoque possuíam – e possuem – uma dinâmica de trânsito intensa com a sede do município. Como comentado anteriormente, muitas jovens da segunda geração Kali'na foram viver com famílias de militares e estudaram em escolas fora da aldeia. Quando retornaram ao Oiapoque, passaram a viver na cidade e conseqüentemente seus filhos e filhas também estudaram nas escolas urbanas. Como Kássia comentou, essa não foi a regra, pois suas irmãs chegaram a estudar as séries iniciais na escola da aldeia.

O fato de alguns jovens Galibi Kali'na Tilewuyu terem estudado na escola indígena não significou que eles estudaram em uma “escola diferenciada”, muito pelo contrário, a escola indígena da aldeia Galibi foi demanda pelo seu líder, Geraldo Lod, para ser uma escola aos moldes da educação convencional. Esse é um tema de reflexão presente nos TCCs das pesquisadoras Galibi Kali'na Tilewuyu, bem como nas conversas. Conforme Renata Lod, desde o início de sua fundação, o Geraldo Lod “nunca aceitou o ensino bilíngue na escola, pois sempre entendeu que na escola se devem aprender coisas dos não índios, para os índios poderem negociar com os não índios” (Lod, 2018, p. 8). Havia o entendimento das antigas lideranças de que a escola era o local de aprendizado dos conhecimentos do mundo dos não indígenas; entre eles, o ensino da língua portuguesa. Por outra parte, a cultura e os conhecimentos Galibi Kali'na Tilewuyu eram aprendidos no cotidiano da vida. Durante a conversa, ela lembrou de uma frase sempre dita pelo então cacique Geraldo: “A gente não quer escola pra gente aprender o que a gente já sabe; a gente quer ir à escola pra gente aprender aquilo que a gente precisa lidar”.

Essa escolha por parte do antigo cacique acarretou um distanciamento da língua Kali'na Tilewuyu; atualmente apenas os velhos, a primeira geração nascida no Brasil, ainda a falam. Renata Lod novamente relata:

Os *tampokô* e *nopokô*⁸⁵ aprenderam o Português devido à necessidade de se comunicar com a sociedade não indígena e também o Patoá para se comunicarem com os outros indígenas da região. Os índios Kali'na que migraram falavam também o francês e o Patoá holandês, mas não transmitiram para seus filhos, assim como seus filhos não transmitiram a língua indígena para seus filhos, tendo a transmissão da língua se restringido a primeira geração daqueles que protagonizaram a migração (Lod, 2019, p. 8).

Dessa forma, há entre essa segunda geração de Galibi Kali'na Tilewuyu um sentimento de lamento por não terem repassado aos seus filhos a língua Kali'na Tilewuyu. Em contrapartida, as estudantes indígenas, juntamente com outros integrantes da comunidade, têm buscado resgatar a língua através da recuperação e do resguardo de práticas culturais Galibi Kali'na Tilewuyu e também com o intercâmbio entre os parentes que vivem na Guiana Francesa. Ainda que a geração das jovens pesquisadoras se ressinta de não ter aprendido a língua Kali'na Tilewuyu e outras práticas culturais que foram se perdendo, as autoras convergem quanto à reflexão de que a migração foi um evento singular e que, mesmo havendo as transformações acima relatadas, isso mostra a grandeza das suas famílias, que buscaram melhores condições de vida.

Seguindo a discussão sobre o estudo em escolas urbanas, outro egresso que fez seus estudos em escolas não indígenas foi Francinei Narciso Correia. Francinei é filho de mãe indígena e pai não indígena. Sua mãe era monitora bilíngue, formada pelo Cimi, e seu pai era professor na escola estadual de Kumarumã. Porém, após um acidente doméstico, sua família decidiu sair da aldeia para superar o trauma. Foi então que Francinei passou a conhecer o estado do Ampá: “*como a gente saiu da aldeia, a gente começou a morar em várias cidades, pra onde meu pai ia, onde mandavam dar aula de EJA*”. Nessa itinerância, Francinei frequentou várias escolas e teve muitas experiências. Durante a conversa, indaguei sobre os desafios enfrentados pelo fato de estar trocando de escola com certa frequência e se ele havia vivido situações de preconceito e racismo. Esperando uma resposta afirmativa, me surpreendi com seu relato:

*Nas regiões em que eu morei, não tinha tanto preconceito porque a gente era tudo muito parecido, né. No interior de Matapi, Vila Velha de Caciporé, que é no interior, aldeia Manga. Em Santana, na cidade de Santana, eu não sofri preconceito. Eu estudei a pré-escola em Macapá. **Mas a gente é criança, a gente não vê esse preconceito: todo mundo é igual... comecei a sentir o preconceito quando comecei a estudar aqui na cidade [de Oiapoque] em 2001. Quando a gente saiu definitivo do interior e veio morar cá pra cidade, quando fui estudar a 4ª série no Joaquim Caetano. A partir daí que comecei a sentir preconceito. Principalmente por parte dos professores que não queriam, não conheciam e não sabiam como me tratar. Aí, senti preconceito, eu era sozinho e os meus colegas não queriam***

⁸⁵ Palavras na língua Kali'na que significam, respectivamente, ancião e anciã.

*se envolver, ficar comigo. Então, foi um momento difícil. E a gente pensou que vai melhorar, mas quando passei pro Joaquim Nabuco piorou, né. Piorou bastante também. Foi mais no Fundamental, da 4ª a 7ª série, sofria exclusão dos alunos, xingamentos, piadinhas, **mas eu não desisti de estudar, sempre me foquei nos meus estudos e não deixava isso me abalar** (Francinei Narciso Correia, egresso do povo Galibi Marworno, grifos meus).*

A resposta de Francinei me surpreendeu pois imaginava que nos locais em que há uma presença indígena menor, o estranhamento e as manifestações de preconceito fossem maiores ou mais explícitas, porém o que se deu foi o contrário. Francinei enfrentou situações de preconceito e racismo em Oiapoque (!), uma localidade indígena em sua origem e história, e o município demograficamente mais indígena do Amapá. Essa parece ser uma dinâmica comum a municípios com essas características, quanto maior a presença indígena, maiores são as manifestações de racismo, quando poderiam ser locais modelo para outras sociabilidades.

Os excertos grifados das memórias de Oberto, Kássia e Francinei destacam os desafios que os indígenas enfrentam ao estudarem em escolas urbanas, não indígenas. As dificuldades com a língua portuguesa, a socialização e a relação com os colegas, os estranhamentos da vida na cidade em relação à vida na aldeia. Por fim, o preconceito e o racismo praticados por professores e alunos, por serem indígenas.

Infelizmente, esses desafios fazem parte do cotidiano de milhares de estudantes indígenas que frequentam escolas fora de suas aldeias, de sul a norte do Brasil. Dickel (2013), em sua dissertação em Educação, relata as relações interétnicas entre alunas e alunos Kaingang e não indígenas em uma escola no município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Além das interações entre os alunos, a autora destaca a relação entre os alunos Kaingang e seus professores. Relações que eram pautadas por preconceções exotizantes e estereotipadas dos indígenas, que acarretam manifestações de racismo e preconceito. Nessa mesma discussão, Rezende (2003) em estudo realizado sobre as percepções da comunidade escolar não indígena sobre alunos indígenas Xavante em Campinópolis, Mato Grosso, e Santos e Secchi (2013) em trabalho acompanhando estudantes dos povos Arara e Gavião em escolas urbanas, em Ji-Paraná, Rondônia, relatam inúmeras situações de preconceito e racismo, sejam eles explícitos, velados, físicos ou simbólicos. Santos e Secchi (2013) expõem ainda práticas de silenciamento e ocultamento das identidades e pertencimentos étnicos, que as crianças indígenas realizavam, a fim de evitar serem alvos dessas violências.

Alguns dos meus interlocutores narraram também suas experiências escolares no ensino médio fora de suas comunidades. As razões para cursarem o ensino médio em escolas não indígenas também variam, entre a oportunidade por meio de concessão de bolsas até busca por

um ensino de melhor qualidade. Dentro desta segunda razão estão aqueles que são filhos de professores ou agentes de saúde indígenas que têm condições de viverem na cidade, mas principalmente pelo fato de que o Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI) é uma modalidade irregular e com muitas lacunas, podendo levar mais que o dobro de tempo médio para um aluno concluir o ensino médio.

O professor Oberto, após estudar nas escolas de Oiapoque, foi contemplando com uma bolsa para estudar o ensino médio e técnico na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal,⁸⁶ no estado do Pará. Dentre suas lembranças, Oberto falou da diversidade existente dentro do internato, com colegas de várias regiões e estados brasileiros:

*Então, foi assim quando eu estudei lá em Castanhal. A gente foi estudar pra lá porque a gente era filho de agricultores. Então, foi um convênio que a Funai fez com o governo federal pra gente estudar pra lá na época. Pra nós era bom também, porque a gente mexia com terra, trabalhava. Entrei em 1986, e saí em 1989 de lá, **passei quatro anos e sofri bastante preconceito, porque lá é aluno que vem de tudo quanto é lugar, não é só do Pará: vinham do Maranhão, vinham de Goiás, vinham do Amazonas, do Acre, do Mato Grosso, de Roraima e de Rondônia e do Amapá. Esses vinham até do Sul também, não sei se é Santa Catarina ou Paraná. De Minas, vinham dois ou três alunos. São sotaques diferentes, a realidade pra lá é diferente, chegavam aqui no Pará, na escola, e se deparavam com várias situações. Pessoal que é daqui do Pará e Amapá principalmente a gente é quase o mesmo sotaque, os mesmos costumes e mesmas gírias de falar, enfim, mesmo ritmo. Já o pessoal do Amazonas é diferente; pessoal que vem lá de Rondônia, do Acre, é diferente porque o povo de Rondônia a maioria é do Sul (Oberto Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno, grifos meus).***

Nessa diversidade toda, também havia indígenas de outros povos, que acabavam se relacionando e criando vínculos. Contudo, as dinâmicas de convivência e socialização entre os jovens estavam permeadas de preconceitos, de tensão, como o excerto grifado acima já aponta e é reforçado no trecho abaixo:

*Os indígenas também vinham de Maranhão, vinham do Amazonas, não era só do Pará e Amapá. Vinham do Acre, do Mato Grosso, os indígenas estudavam pra lá. **Encontrei o Caubi [Wajãpi], fiz amizade com ele. Conheci também lá... mais um indígena que conheci lá do Imperatriz. Carlos Sompré. Ele é da etnia Gavião.***

*Tinha nós no meio deles, lá. Mas a maioria era no nosso nível: pessoal que vinha da Guaitetuba, Moju, Mocaju, Altamira... esses lugares aí. Só gente do nosso nível mesmo, aqui de Macapá alguns. **A gente não se misturava muito com eles e eles não se misturavam muito com a gente, porque sabe como é que é o preconceito do povo. E a gente, como indígenas, sofremos alguns preconceitos, algumas discriminações, algumas exclusões. Mas a***

⁸⁶ No ano de 2008, a Escola Agrotécnica de Castanhal passou a fazer parte da rede de Institutos Federais de todo o país, transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *campus* Castanhal.

gente não ligava pra isso, pois sabia como era o ritmo do povo da cidade, sabia mais ou menos como era o ritmo da cidade lá fora, quando chegou lá a gente pegou o ritmo da cidade e o preconceito a gente fingia que não estava acontecendo, porque se fosse ligar pra esse tipo de coisa, gera conflito e confusão, brigas enfim. Como a gente assistia eles entre eles brigando. Não com indígena. Quando eles mexiam com a gente, a gente disfarçava pra evitar esse tipo de coisa. Saía briga entre eles mesmos (Oberto Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno, grifos meus).

A experiência do professor Oberto, além de estar mais distante no tempo, retrata uma realidade própria dos internatos, onde os jovens convivem com as regras da instituição, mas também com as dinâmicas, códigos e “normas” dos próprios internos. Novamente, vemos as estratégias de silenciamento dos próprios indígenas para a preservação da sua integridade física. Outra situação que difere nas motivações, mas não passa longe dos desafios enfrentados, é a da egressa Ariana dos Santos. Cansada de esperar pela regularidade do Somei, Ariana optou por sair da sua comunidade e concluir o ensino médio em Macapá:

Quando foi pra fazer o primeiro ano, eu pedi pro meu irmão, pro Dionísio, me levar pra Macapá porque queria terminar meu Ensino Médio, eu já estava com uma idade avançada e lá na aldeia era o módulo. Às vezes, vinha professores e às vezes não vinha. Aquilo atrasava nossa vida, atrasava tudo. Aí, acho que com mais ou menos 16 ou 17 anos eu saí da aldeia e fui estudar em Macapá, mais ou menos em 2001. Eu pedi pra ir pra lá com ele, aí ele me aceitou e levou para concluir o Ensino Médio. Aí, chegou lá, ele me colocou numa escola pública, primeiro fui fazer na escola Roraima, fiz o primeiro ano. Aí, ele me tirou do Roraima e me colocou na escola Meta, que também era uma escola pública, mas uma Escola para Jovens e Adultos. Eu fiz logo o segundo e o terceiro e concluí em 2003. Depois, eu retornei pra minha aldeia, pro Manga, fiquei com minha mãe um tempinho e parei o estudo. Eu fiquei mais ou menos uns sete anos parada [até ingressar na universidade] (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

Tadeu Lopes Machado, professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, na ocasião da sua pesquisa de tese, recentemente concluída, aborda a educação escolar indígena entre o povo Palikur, seu processo histórico, conquistas, dilemas e problemas. Nesse contexto, um dos interlocutores de Tadeu também foi Ailton Batista, que falou sobre a saída dos jovens Palikur, em especial seus filhos, para estudarem na cidade de Oiapoque ou Macapá, e as consequências tanto para os jovens como para as famílias:

É muito triste o que está acontecendo com meu povo, Tadeu. O governo não tem compromisso nenhum para a educação na aldeia. Os jovens não querem mais ir pra escola, porque sabem que ninguém vai se formar, aquilo ali não vai levar a lugar nenhum. Não tem professor do SOMEI suficiente para todos os alunos, e aí fica muita disciplina para trás. Mas o aluno não pode avançar para outro ano sem notas das disciplinas que não estudou. Aí a saída é mandar os jovens para a cidade. Nós estamos pagando muito caro para que nossos filhos fiquem no Oiapoque. Agora fiquei sozinho com a Zélia e Makuk na

aldeia, mas é o jeito, senão ninguém ia se formar aqui na aldeia, se fosse esperar pela educação do SOMEI (Machado, 2022, p. 247, grifos meus).

A problematização feita por Ariana, Ailton e o docente Tadeu, e que também compartilho, concentra-se em questionar: qual a efetividade do ensino médio modular (SOMEI) para os indígenas de Oiapoque quando na realidade acaba sendo praticamente uma formalidade que o estado tem que cumprir? As respostas apontam que não há efetividade, levando àquelas famílias que têm condições materiais a matriculem seus filhos nas escolas urbanas, fato que acarreta outros desafios aos jovens.

Retomando a conversa com Ariana, quando comentava sobre os desafios de estudar fora da aldeia, principalmente na capital, Macapá, jocosamente ela me respondeu que “*a única dificuldade que eu tive foi pegar ônibus. Eu me perdi (risos)*”. Contudo, logo na sequência, tornou seu semblante sério para complementar:

*E preconceito. Tinha muito preconceito comigo e com a minha irmã. Eu briguei na escola, horrores. Briguei muito. Briguei com professor, briguei com os alunos, porque ficavam me chamando de todo jeito porque era indígena. **Eu era, não, como sou indígena.** Ficavam falando: "Sua índia-onça"; "sua índia-cobra"; "tu é sapatona?". **Eles queriam me beijar e eu não deixava.** E aí senti muita dificuldade nesse sentido. Na [escola] **Roraima que era rebelde, e eu sofria o preconceito, sofria assédio, então foi bem complicado, mas eu era brava (risos).** Eu não relaxava com ninguém. **O professor: "Mas tu é mesmo sapatona?"**. Eu digo: "Até o senhor está duvidando de mim? Me respeita, professor, vou lá na direção contar que o senhor está me chamando de sapatona!".*

Agora, na aula, eu não tinha vergonha. Eu ia mesmo na frente, apresentava e mostrava pra eles o quanto eu era inteligente, entendeu? Eu estudava muito, varava a madrugada estudando pra não decepcionar meu irmão lá. Eu brigava muito com eles porque ficavam falando: "Quem quer fazer trabalho com a índia?". Eu digo: "Não preciso de ninguém pra fazer trabalho, faço sozinha! Não nasci com vocês". Eu era muito rebelde. Minha mãe dizia: "Ih, menina, tu não pode brigar muito assim". Eu digo: "Não tô nem aí! Tem polícia, chamo a polícia ali" (risos) (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

As memórias de Ariana possibilitam refletir sobre vários pontos. Primeiramente, e novamente, o preconceito e os estereótipos pelos quais indígenas passam ao frequentarem os ambientes não indígenas, como nesse caso, escolas urbanas. Ademais, observamos a vulnerabilidade a que mulheres indígenas estão expostas ao saírem de suas comunidades. Estão suscetíveis ao acoso, abuso e violências simbólicas e físicas de seus corpos, não apenas nas ruas, mas dentro do ambiente escolar (!), que em tese deveria ser um local “seguro” às crianças e jovens. O outro ponto refere-se à dedicação e ao esforço que indígenas – e outros segmentos sociais, como negros e pessoas de classes menos abastadas – têm de realizar para não apenas

se destacarem em suas atividades, mas também para serem reconhecidos profissional e intelectualmente. Nesse sentido, Mariana Paladino (2006), em sua tese sobre trajetórias sociais e escolarização de indígenas Ticuna em contextos urbanos no Amazonas, assevera que não foram raras as situações em que estudantes indígenas associavam seus estudos, em contextos fora das comunidades, à luta e ao sofrimento. Anteriormente, Francinei Correia também havia destacado algo nesse sentido, quando narra que apesar dos preconceitos vividos no ensino fundamental, *“eu não desisti de estudar, sempre me foquei nos meus estudos e não deixava isso me abalar”*. Do mesmo modo, Paladino (2006) afirma que a luta e o sofrimento estão relacionados à superação e, conseqüentemente, a alcançar a conclusão dos estudos. A autora comenta que durante sua pesquisa:

Foi frequente escutar alguns estudantes se auto-elogiarem, relembrando as falas de seus próprios professores da cidade: relatando as situações em que estes destacaram para “toda a turma” que eles – “sendo Ticuna” (ou “apesar de serem Ticuna”) – seriam “melhores alunos”, “mais interessados”, com “melhores notas” que o restante dos alunos (não-indígenas) (Paladino, 2006, p. 243).

Os relatos de meus interlocutores mostram que os indígenas são levados a estudar em escolas urbanas, fora de suas comunidades, em decorrência de trajetórias e escolhas familiares, da oportunidade de bolsas e da busca por um ensino de melhor qualidade. Isso aponta para refletir tanto a qualidade como os desafios a serem superados pela educação escolar indígena. Ademais, os relatos, juntamente com os dados da literatura, apontam para situações de preconceito e racismo enfrentados pelos indígenas no ambiente escolar fora de suas comunidades, acarretando não somente um empenho maior para superar as dificuldades escolares, mas também os desafios sociais que se apresentam.

4.8 Escolarização e educação escolar indígena nos anos 2000

A promulgação da Constituição Federal em 1988 trouxe a garantia de direitos a uma educação escolar específica e diferenciada. Na década de 1990, ocorreram as primeiras adequações e políticas pensadas para a efetiva concretização da escola indígena, entre elas a construção do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998. No Amapá, após sua mudança da condição de Território Federal para Unidade Federativa, foi criado em 1991 o Núcleo de Educação Indígena (NEI), que passou a ser o responsável pelas políticas de educação e cultura referentes aos povos indígenas de todo o estado – incluindo os da TI Parque do Tumucumaque, no norte do Pará.

No entanto, é nos anos 2000 que os povos indígenas do Oiapoque passam a visualizar novas perspectivas para a escolarização de suas crianças e jovens. Foi nessa década que a educação escolar indígena no Oiapoque deu “um salto para o futuro”, nas palavras do professor Galibi Marworno Oberto Gabriel (2011, p. 13). Nos anos 2000, tem-se a consolidação da educação escolar indígena a partir da organização interna e das reivindicações junto ao estado do Amapá. Um documento que registra e materializa essas novas perspectivas, é o “Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque”, elaborado em 2009. Nesse documento estão descritos objetivos que os povos indígenas do Oiapoque elaboraram como projetos de futuro para suas comunidades. O Plano de Vida está organizado em seis eixos: Saúde, Educação, Produção e outras atividades, Território e Meio Ambiente, Cultura e Movimento Indígena. O eixo que interessa aqui, “Educação”, apresenta oito objetivos a serem trabalhados:

- 1 – Ampliar e reestruturar a infraestrutura física e administrativa das unidades de educação escolar indígena;
- 2 – Garantir a manutenção da infraestrutura física e administrativa e dos materiais necessários ao funcionamento das unidades de educação escolar indígena;
- 3 – Garantir a formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio e superior;
- 4 – Garantir o acesso e permanência de professores indígenas em cursos universitários;
- 5 – Garantir a produção, distribuição e utilização de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português;
- 6 – Garantir o deslocamento de estudantes indígenas para as unidades de ensino escolar indígena;
- 7 – Garantir o apoio político-pedagógico para o funcionamento das unidades escolares indígenas, em respeito à realidade de cada povo indígena;
- 8 – Garantir a distribuição regular e de qualidade da merenda escolar, de acordo com os padrões alimentares de cada povo indígena (Apio, 2009, p. 41-48).

Desde então, o Plano de Vida vem servindo como um “guia” para que as comunidades e suas lideranças demandem a efetivação de seus direitos, e a aplicação de políticas públicas. Nesse sentido, frente a inúmeras negociações, na primeira década dos anos 2000 os indígenas conseguiram, no âmbito da educação escolar indígena, a aprovação do ensino modular nas aldeias do Oiapoque, a criação de escolas de ensino fundamental nas aldeias menores, a estruturação das escolas nas aldeias maiores e, inclusive, um concurso público específico para professor indígena. A realização desse primeiro e único concurso específico ficou marcado por ações judiciais. Conforme aponta o professor Karipuna Walter Vasconcelos:

Uma das ações importantes da organização [Opimo] foi impetrar um mandado de segurança contra o Estado [do Amapá], anulando o concurso realizado para atender as comunidades indígenas, que a maioria dos aprovados foi não índios e exigiu que fosse realizado um concurso específico para professores indígenas do Amapá e Norte do Pará, uma vez que já estava aprovada a categoria professor indígena conforme resolução nº 068/2002 do CEE/AP (Vasconcelos dos Santos, 2011, p. 9).

Como exposto no primeiro capítulo, a criação e a implementação do primeiro curso de graduação em Oiapoque, o CEEI, em 2007, ofertado pela Unifap na modalidade modular, também é decorrente da mobilização de professores e lideranças indígenas, e é um evento marcante dos anos 2000. O ingresso dos indígenas na universidade e posteriormente sua formação no ensino superior capacitaram e legitimaram esses egressos-professores a buscarem melhorias para a educação escolar indígena. O professor Walter, que ingressou na primeira turma da Licenciatura Intercultural, lembrou como os professores da sua comunidade, em conjunto com outras, tomaram a frente para que a escola indígena avançasse:

Terminando a primeira turma, quando nós concluímos a primeira turma, eu achei a necessidade, falando pela nossa escola indígena, eu consegui mobilizar os colegas que a gente tinha de implantar o ensino regular de 6º ano devido ao atraso do SOMEI, do ensino modular (o professor [não indígena] entrava atrasado, saía adiantado, pra concluir uma série eram 2 anos). Aí, muitos alunos casavam e abandonavam e era uma situação meio complicada. Aí, já tínhamos um grupo em 2013 onde tinham professores da área de Exatas, área de Humanas e da área de Linguagem. Digo: "É o momento da gente implantar logo o 6º ano aqui. Vamos gradativamente implantar o ensino regular". Aí, quando foi em 2013, o Kumarumã também acompanhou a gente, a Escola Indígena Estadual Camilo Narciso. E o Manga na escola Jorge Iaparrá também acompanhou a gente. E a gente foi assumindo até a gente concluir o 9º ano. Quando terminamos o 9º ano, já estávamos com um grupo maior de professores formados pela universidade: "Não vamos parar por aqui, bora assumir agora o Médio!" (Walter Vasconcelos dos Santos, egresso do povo Karipuna).

A abertura de novas escolas indígenas de ensino fundamental, a realização de concurso público e o ingresso e formação de professores indígenas no ensino superior acarretaram uma gradual e constante mudança de perfil dos docentes nas escolas indígenas, que passaram a ser na sua maioria os próprios indígenas. Isso significou mudanças nas escolas indígenas. Desde então, os e as professores(as) indígenas passaram a ter um papel central nos temas relacionados à educação escolar indígena, como a elaboração da estrutura curricular e das práticas pedagógicas, que incidem nas discussões sobre cultura e diversidade dentro das aldeias. O professor Karipuna Dalson dos Santos, durante a conversa, lembrou como a escola indígena de hoje tem elementos curriculares que na sua época de estudante não havia:

A gente conquistou muito, conquistou duas disciplinas que foram Cultura Indígena e a Língua Materna, a gente conquistou pra acrescentar à matriz

curricular. Entendeu? Não existiam. Por exemplo, na Cultura Indígena, você vai aprender tudo sobre o seu povo. Sobre a vida do seu povo, dessa aldeia e onde ela é localizada, o nome dessa comunidade, das Terras Indígenas que existem no município do Oiapoque, as lutas que nós já tivemos, a gente fala sobre movimento indígena, sobre os projetos que nós conquistamos, como o Plano de Vida, o PGTA. Foi uma conquista que nós tivemos pra acrescentar à matriz curricular, a qual a gente não estudava. Eu não estudei esse tipo de conteúdo. Agora, meus filhos já estudam, pois tem a disciplina. Isso foi preparado, isso vem do nosso professor enquanto indígena saber elaborar nossos conteúdos pra poder ensinar nossos alunos. Por isso, quando iniciam as aulas, a gente começa logo com a Cultura Indígena, e tem de inserir a Língua Materna, depois vem o Português, Matemática, que são de suma importância também (Dalson dos Santos, egresso do povo Karipuna).

As disciplinas de Cultura Indígena e Língua Materna na matriz curricular levaram os professores a buscarem nos conhecimentos e nas histórias indígenas subsídios para ministrá-las. Em seu TCC, Dalson buscou avaliar a importância do registro das histórias orais e memórias coletivas como patrimônio a ser usado nas escolas indígenas. Para ele:

À medida que nós indígenas registramos as trajetórias vivenciadas, possibilitamos que o conhecimento ou a educação possam ser vistos numa perspectiva interdisciplinar e intercultural [...] Essas histórias e memórias, que representam parte de nosso patrimônio cultural, devem ser registradas e reconhecidas no processo educacional, garantindo a revitalização de nossa identidade e o protagonismo indígena na história (Santos, 2019, p. 11).

O autor aponta, ainda, que atualmente a escola indígena tem papel no fortalecimento e na revitalização do patrimônio cultural das comunidades indígenas. E no centro desse duplo processo educação-fortalecimento está o professor indígena. Para isso, conforme afirma Dalson:

Nós professores indígenas devemos nos empenhar para buscar conhecimentos, promover pesquisas e, ao mesmo tempo, abandonar o lugar da acomodação, porque o resultado de nosso engajamento no processo de revitalização do patrimônio cultural permeia a nossa própria atuação enquanto professor pesquisador indígena.

A atuação em nossa comunidade não tem data para finalizar, se traduz em protagonismo contínuo, vigilante e permanente. A cada dia que passa surgem novas mudanças em nossa comunidade, sejam elas positivas ou negativas (Santos, 2019, p. 14).

Dalson traz, como exemplo da atuação dos professores no sentido de fortalecer e revitalizar a cultura, a ressignificação de datas comemorativas do calendário oficial, mas que foram impostas pelo processo civilizador brasileiro. O autor comenta como os professores repensaram o “7 de setembro”, passando de uma data que expressa o patriotismo brasileiro para um momento de apresentações culturais que se mantêm “viva[s] na memória da comunidade, a

riqueza e complexidade de nosso patrimônio cultural, valorizando a trajetória histórica de nossos antepassados Karipuna” (Santos, 2019, p. 16).

Nesse mesmo sentido, vale destacar o trabalho da indígena Karipuna Naia Forte dos Santos, que fez um resgate das comemorações do “Dia do Índio” a partir dos relatos dos mais velhos. Conforme a autora, na aldeia Manga, a data passou a ser comemorada a partir dos anos 1970, após sua fundação. Até os anos de 1980, era organizada pela comunidade. A celebração se dava com a apresentação do ritual do Turé, que era organizado pelo pajé da comunidade. Nos anos de 1990, com a estruturação e fortalecimento da escola indígena, essa comemoração passou a ficar sob responsabilidade da escola, que vem mantendo essa data dentro das atividades do calendário escolar. As celebrações buscam envolver a comunidade toda, mas muitas vezes acabam se restringindo aos professores, alunos e pais. Ainda é realizada a apresentação do Turé, agora sem o caráter ritual, mas como símbolo cultural (Forte dos Santos, 2016).

De fato, os anos 2000 trazem conquistas e avanços para a educação escolar indígena. Gradativamente, as aldeias tiveram o avanço nas séries escolares. As escolas passaram a ser ocupadas por professores indígenas. O ensino fundamental nas aldeias é todo ele ministrado por indígenas, porém, o ensino médio ainda conta com professores não indígenas do Somei. Atualmente são quatro as aldeias que possuem Ensino Fundamental e Ensino Médio completos, Santa Izabel, Kumarumã e Manga, mencionados por Walter, e também a aldeia Kumenê, do povo Palikur.

Neste capítulo e no anterior busquei apresentar e analisar como as pesquisadoras e pesquisadores indígenas trazem memórias suas, de seus anciãos e de suas comunidades, escrevendo e inscrevendo-as enquanto história indígena. Os TCCs lidos e as conversas realizadas remetem a memórias de períodos pré-coloniais, coloniais, republicanos, até o tempo presente. Frente à diversidade de narrativas sobre esses processos históricos, optei por usar a escolarização como fio condutor de minha redação. Com isso, pude observar como a escola foi usada como estratégia de agrupamento, assimilação e civilização dos indígenas do Oiapoque. No entanto, seu “êxito” levou décadas para ser logrado. Nesse longo período foi rechaçada, incorporada, ressignificada e, por fim, desejada pelos povos indígenas do Oiapoque. Como visto ao longo do capítulo, a inserção da escola não foi homogênea na região, sendo que cada povo teve uma relação própria com a instituição escolar, por vezes conflituosa, por outras com certa harmonia e desejo. Esse caráter ambíguo faz parte do processo histórico pelo qual as comunidades indígenas do Oiapoque passaram, sendo objeto de reflexão das e dos pesquisadores indígenas.

O pesquisador Galibi Marworno Solei Botã, no final de seu trabalho, fez uma sintética reflexão que exprime uma perspectiva da introdução da escola entre seu povo:

Da confiança e confidente narrativa de seu Paulo e das pesquisas que enquanto professor indígena venho desenvolvendo, posso afirmar que a **educação escolar se destaca enquanto um espaço de empoderamento do povo Galibi. A escola entre o meu povo nasceu “civilizadora”, “integracionista” e “nacionalizadora”**. Nasceu também opressora, vigilante e ameaçadora. O “castigo”, a “palmatória”, a “educação para o lar” e para a “agricultura” foram caminhos obscuros da história da escola não indígena institucionalizada com o governo do Estado do Pará nos anos de 1930 e nos anos 1940 com a escola do SPI. Contudo, **surgiram enfrentamentos, questionamentos e avaliações sobre o significado da educação escolar** (Santos Silva, 2019, p. 31, grifos meus).

Entre os Karipuna do rio Curipi, a escola foi mais bem recebida, ou até mesmo desejada pelas lideranças de então. Para a egressa Nara Anika dos Santos, a escola na aldeia de Santa Izabel fomentou nas famílias Karipuna um desejo que seus filhos estudassem, isso ocorria devido a fatores como estreito contato com a população não indígena, mas também havia outro motivo:

A escola era uma novidade, a grande maioria das pessoas ficou curiosa em conhecer e aprender aquilo que a professora trouxe de fora. Os pais faziam suas atividades diárias enquanto que os filhos iam para as aulas, onde aprendiam a ler, escrever, conhecer os números e fazer continhas (Aniká dos Santos, 2011, p. 3).

Nesse mesmo sentido, Antonela Tassinari (2003) afirma que a escola e os ensinamentos escolares para os Karipuna foram apreendidos como algo a ser valorizado, compreendido como “o que vem de fora” é positivo. A autora também considera que a escola foi melhor aceita entre os Karipuna em virtude de estratégias de relação de parentesco com não indígenas, que no caso da escola se materializou na relação com a professora Verônica Leal. Isso, ademais, possibilitou a eles “repensar sua própria história e participar de forma ativa em redes de sociabilidade mais abrangentes” (Tassinari, 2003, p. 357). Em outro espaço, a mesma autora faz uma reflexão acerca das diferenças da presença da escola entre Karipuna e Galibi Marworno:

O que parece ter ocorrido é que a escola no Uaçá, não tendo um professor tão constante, nem um funcionamento permanente, ficou muito mais sujeita às imposições do SPI do que no Curipi. Entre os Karipuna, a autoridade da professora era respaldada por aquela dos próprios líderes da comunidade, enquanto no Uaçá o que aparecia era a autoridade do Inspetor dos Índios, Eurico Fernandes. Isso explica o caráter mais impositivo e coercitivo que a escola parece ter adquirido no Uaçá (Tassinari, 2001, p. 183).

Entre o povo Palikur, como visto, a introdução da escola teve mais resistência e foi ainda mais tardia. Isso, no entanto, é compreendido entre os pesquisadores, professores e lideranças

Palikur como o fato que possibilitou ao povo Palikur manter sua língua, entre outras especificidades culturais. Hélio Ioiô Labontê, em seu TCC, fez uma reflexão nesse sentido:

De acordo com o que foi visto neste trabalho de conclusão de curso, eu acredito que o fato de ter resistido à escola na aldeia, aliada a outras questões, como por exemplo, o trabalho dos missionários com alfabetização e escrita Palikur pode ter contribuído para a manutenção da nossa língua e também para a criação de um modelo de escola que esteja mais ligado com a história do povo Palikur e de como nós vivíamos e nos educávamos antigamente. Então, é preciso sempre afirmar que a resistência dos nossos antigos foi boa, porque representou muito para a manutenção da cultura e da língua Palikur (Labontê, 2015, p. 38, grifos meus).

Logo em seguida, o autor continua fazendo outra reflexão, agora a partir das afirmações de Tassinari:

Se acreditarmos no que foi descrito por Tassinari, vamos perceber que a escola Karipuna, recebida com pouca resistência e que sempre assumiu o ensino monolíngue em língua portuguesa pode ter causado um impacto diferente e até pior na cultura indígena. **Por isso, defendo o ponto que o povo Palikur, que foi por muito tempo discriminado por não ter a bandeira e nem a escola, foi o que melhor recebeu a escola estatal, porque esta instituição quando veio nos encontrou com a língua fortalecida** pelos trabalhos que já tinham sido realizados pelos linguistas missionários com as gramáticas e traduções da língua (Labontê, 2015, p. 38, grifos meus).

O que vemos nos excertos acima é uma ressignificação Palikur daquilo que, sob a ótica estatal, seria visto enquanto signos do atraso e da oposição à civilização. Para os Palikur foi a resistência dos antigos que possibilitou às gerações de hoje manterem sua língua e cultura.

No caso do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, como dito anteriormente, o desejo pela escola sempre esteve relacionado ao processo de migração para o Brasil, o “país dos índios” e onde estes tinham direitos e acesso a políticas de saúde e educação, por exemplo. Não é demasiado lembrar o primeiro pedido de Geraldo Lod quando visitado pelo governador do Amapá, “*ele [Janary Nunes] apertou minha mão e me perguntou o que nos seria mais necessário aqui e eu lhe respondi: ‘a escola’*” (Vidal, 2023, p. 20). Essa escola, por conseguinte, na visão de Geraldo, deveria ser um espaço para os jovens aprenderem sobre esse mundo não indígena e assim poderem saber viver nele quando necessário. O fato de não ter sido uma escola bilíngue e tampouco específica e diferenciada acarretou transformações socioculturais para os Galibi Kali'na Tilewuyu. Ainda que a geração das jovens pesquisadoras se ressinta de não ter aprendido a língua Kali'na e outras práticas culturais que foram se perdendo, as pesquisadoras convergem quanto à reflexão de que a migração foi um evento singular e que, mesmo havendo as transformações acima relatadas, mostra a grandeza das suas famílias, que buscaram melhores condições de vida. Como afirma Renata no encerramento do seu trabalho, “a vinda para o Brasil

significou muito mais que uma mudança de espaço, trouxe uma reelaboração de identidade” (Lod, 2018, p. 26).

Em face das imposições, resistências, desejos e contradições que marcam a introdução da instituição escolar entre os indígenas do Oiapoque, há que se destacar que a escola indígena de hoje mudou e se transformou. As comunidades têm uma margem maior de autonomia e podem decidir alguns dos rumos que desejam para o ensino dos seus jovens e crianças. Ao longo das últimas décadas muitas conquistas foram obtidas. Essas conquistas, no entanto, não são de forma alguma definitivas e tampouco são plenamente efetivas. Muitos desafios se interpõem para a construção de uma educação escolar indígena efetivamente diferenciada, específica e bilíngue. Constantemente há questionamentos e reflexões acerca da efetividade da educação escolar indígena bilíngue, específica e diferenciada, se ela realmente tem sido concretizada da forma como foi concebida e projetada, como apresentada no Plano de Vida, por exemplo. Tadeu Machado (2022), ao trazer vários depoimentos de professores Palikur que refletem sobre a escola indígena dentro das comunidades, questiona se a escola indígena do Kumenê é de fato uma educação diferenciada. Conforme o autor, para seus interlocutores a “educação diferenciada” existente na escola do Kumenê passa longe do que é previsto legalmente. Ao contrário, para os indígenas Palikur, essa educação diferenciada não lhes interessa, pois “compreendem que ela os incapacita, atrasa a vida dos alunos, não consegue atender às necessidades reais da comunidade” (Machado, 2022, p. 271).

Por fim, retomando um dos escopos deste trabalho, volto as lentes do itinerário da escolarização para a presença das e dos indígenas no ensino superior. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do *Campus* Binacional da Unifap é consequência desse processo. O ingresso, a formação e a conclusão do curso possibilitaram a muitas e muitos indígenas retornar às suas comunidades para dar aula e pensar a educação escolar indígena. Porém nem todos seguiram o magistério, os imponderáveis da vida levaram alguns a tomarem outros caminhos. É a isso que o capítulo que segue dedicar-se-á, às trajetórias de minhas e meus interlocutores pós-universidade.

Figura 11: Parede do *Campus Binacional* pintada com grafismos dos discentes Apalai e Waiana.



Autor: Vinícius Cosmos Benvegnú (2023).

CAPÍTULO 5 – TRAJETÓRIAS PÓS-UNIVERSIDADE: OCUPAR E CONQUISTAR NOVOS ESPAÇOS

Neste que é o último capítulo da tese trago as trajetórias vividas por alguns de meus interlocutores após a conclusão do curso de graduação da Licenciatura Intercultural Indígena, os caminhos que os estudantes indígenas tomaram após concluírem seus cursos de graduação. Esta parte está embasada nas conversas que tive com minhas e meus interlocutores indígenas egressos, que, não é demasiado lembrar, foram quatorze. No decorrer do diálogo, busquei saber o que elas e eles passaram a fazer após terem concluído a graduação, quais os rumos escolhidos a partir das possibilidades e oportunidades que se apresentaram. Com isso, busco compreender como o conjunto desses caminhos e escolhas podem ajudar a pensar os desdobramentos da presença indígena nas universidades brasileiras, e como podem contribuir para a melhoria das políticas públicas que incidam também em oportunidades àqueles que concluem o ensino superior.

No que se refere às trajetórias de meus interlocutores, pude verificar que elas são bem heterogêneas e não necessariamente seguem apenas um rumo. E, em certa medida, refletem as trajetórias dos demais egressos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Assim, para fins de organização e redação textuais, defini, arbitrariamente, quatro “caminhos” que agrupam trajetórias que se assemelham: 1) trajetórias dos professores indígenas, que abrange aqueles discentes que já eram professores quando ingressaram na Licenciatura Intercultural Indígena e que seguiram lecionando e também aqueles que passaram a atuar no magistério, lecionando ou trabalhando em outras funções dentro das escolas indígenas de suas comunidades, após concluírem a graduação; 2) trajetórias dos egressos que buscaram qualificar seus estudos ingressando em cursos de pós-graduação – especializações, mestrados e doutorados –; 3) trajetórias de egressos que reingressaram na universidade em outros cursos de graduação ou em outras formações; e 4) trajetórias de egressos que se ocuparam de outras atividades desvinculadas diretamente do universo acadêmico. Como mencionei acima, a opção por um desses caminhos não acarreta a exclusão dos outros, pelo contrário, na maior parte dos casos há uma sobreposição dos caminhos dentro de uma mesma trajetória. Como será visto na sequência, muitos dos meus interlocutores, após concluírem a graduação, seguiram mais de um desses caminhos, conforme as oportunidades foram surgindo.

5.1 O ofício de professor indígena

Com a prerrogativa da educação escolar indígena específica, diferenciada e bilíngue depois de 1988, as escolas indígenas passaram, cada vez mais, a contar com professores indígenas nos seus quadros. Como dito no capítulo anterior, nos primórdios desse novo período, esses quadros eram ainda muito reduzidos. Os indígenas aptos a assumirem a educação escolar indígena eram aqueles que tinham participado das formações de monitores indígenas bilíngues e dos cursos de ensino médio-técnico em Magistério, ambos promovidos pelo Cimi. Isso lhes capacitou a assumirem a educação básica das séries iniciais. Porém, o restante do ensino fundamental e médio continuava sendo ministrado por professores não indígenas. Nesse contexto, duas situações se interpunham, a necessidade de ter mais professores indígenas qualificados para trabalharem no novo modelo escolar indígena, mas também a urgência de formação de nível superior para esses professores se qualificarem. Essa não era uma situação particular dos indígenas do Oiapoque, mas de várias regiões do Brasil. Assim, no final da década de 1990 e princípios dos anos 2000, passam a surgir os primeiros cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas de nível superior (Nascimento, 2022). Uma vez mais, não é demasiado lembrar que os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena foram pensados para formar e qualificar professores indígenas que já atuavam nas escolas das aldeias. Sendo assim, muitas dessas licenciaturas disponibilizavam vagas apenas para ingresso daqueles que já atuavam no magistério, ou então estes tinham prioridade nos processos seletivos.

Na Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap no *Campus* Binacional do Oiapoque essa também foi a “regra” inicial. Vale lembrar o professor Walter Vasconcelos, que participou do GT interinstitucional que criou o CLII, quando afirmou que ficou definido que a primeira turma de ingressantes seria composta apenas de professores já atuantes. Após o primeiro processo seletivo, esse pré-requisito foi suprimido, mas se manteve um modelo avaliativo que priorizava os professores. A seleção, além de prever uma prova dissertativa e uma entrevista, também contabilizava a experiência no magistério. Assim, para cada ano de magistério em escolas indígenas, comprovado por meio de declaração das secretárias de educação municipal ou estadual, eram computados dez pontos extras à nota final do certame. Isso acarretou que, por quase uma década, o perfil de discentes da Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap fosse composta por professores. Esse perfil reflete nos egressos pesquisadores-autores dos TCCs lidos. Dos 28 TCCs lidos, dez egressas e egressos já eram professores ao ingressarem no curso. Esse número aumenta para dezoito professoras e professores quando se constata sua atuação ao término da graduação. Partindo desse quantitativo de professores ingressantes e atuantes após concluírem a graduação, trago as histórias de alguns de meus interlocutores durante a pesquisa. São as histórias de suas formações e atuações como professores nas escolas indígenas.

Muitos dos discentes formados na Licenciatura Intercultural Indígena já estavam presentes nas salas de aula das escolas indígenas desde o período em que o Cimi tomou para si a responsabilidade pela educação escolar entre os indígenas Karipuna e Galibi Marworno. Antes mesmo de serem professores, foram monitores bilíngues das escolas, auxiliando professores não indígenas nos processos de alfabetização. A professora Karipuna Lurdimar dos Santos, da aldeia Espírito Santo, foi uma dessas professoras que construíram sua caminhada no magistério muito cedo. Em seu TCC, ela comenta que é professora na escola da comunidade desde 1985, “quando iniciei meus estudos no ensino bilíngue com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), desde então atuei como monitora na escola e auxiliei na escrita da língua “patuá”, hoje reconhecida como Kheoul” (Santos, 2018, p. 2-3). A partir dessa apresentação, perguntei se ela poderia detalhar melhor como havia sido sua trajetória desde a época de monitora até se tornar professora efetiva da escola:

Lurdimar: O primeiro curso que eu fiz em 1985, aqui na paróquia [na sede municipal de Oiapoque]. Porque os monitores tinham uma oficina assim, tinha um curso, uma seleção. Não só eu [fiz o curso], tinha mais uns colegas. Mas, todos desistiram depois. Desistiram, não estudaram mais. No curso, eu aprendi a trabalhar com as crianças, tipos de brincadeiras. A gente fazia a cartilha na língua. No curso do padre [Nello], que ele dava, aprendia a escrever na língua.

Vinícius: Aí, a senhora terminou o curso e voltou pro Espírito Santo e começou a trabalhar como monitora.

Lurdimar: Sim. [Todos os professores] eram todos não indígenas. Por isso que o finado Padre Nello falou que tinha de ser, porque as crianças tinham muita dificuldade de aprendizagem, porque lá no Espírito Santo não se fala português. Ninguém fala português lá. É só quando vem o pessoal de fora. Mas acho que antes deles virem, eles entendiam, mas não falavam. Então, por isso a gente fez esse curso pra trabalhar com as crianças na língua, a gente alfabetizava na língua – e até agora.

Vinícius: E daí há quanto tempo a senhora ficou trabalhando como monitora?

*Lurdimar: Acho que em princípio até meio de 1990. Em 1992 eu trabalhava pela prefeitura como professora de séries iniciais. **Só que [na época] do Cimi, ganhava uma gratificação só. Os primeiros professores trabalhavam de graça. Depois que começaram a dar a gratificação de 5 reais, de 25 reais. Era dinheiro! Mas a gente trabalhava bastante. Depois, fomos contratados pela prefeitura.***

Vinícius: Mas era o Cimi que dava essa gratificação?

*Lurdimar: Era o Cimi que dava, **depois fomos contratados pela prefeitura e a gente ganhava entre 200, 250, 100 reais. Era esse que era o trabalho. Depois passou e veio a Associação de Povos Indígenas e nós fomos contratados de novo. E a gente continuava estudando. Eu fiz o Magistério em 2004 no Manga. Aí, nós terminamos em 2006. Em 2006 nós entramos pelo Estado em julho.***

Vinícius: A senhora fez o concurso?

Lurdimar: O primeiro concurso específico, nós passamos (Lurdimar dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

A trajetória da professora Lurdimar até 2006 pode ser analisada como uma sinopse dos principais eventos ocorridos na escolarização das comunidades Karipuna a partir dos anos de 1980. Desde a presença do Cimi como instituição promotora de uma educação diferenciada, pautada no ensino bilíngue, não somente com o trabalho em sala de aula, mas também com a formação de professores indígenas, até o ingresso de professores no quadro de servidores do estado do Amapá por meio de concurso público. Um destaque que fiz nos trechos grifados é o detalhe da remuneração. Independentemente de não ser acolhido formalmente pelo Estado como um profissional atuante em sala, os monitores indígenas tiveram seu trabalho reconhecido pelo Cimi mediante uma remuneração, muitas vezes simbólica, mas legítima. Com o avanço nas lutas, reivindicações e reconhecimento do professor indígena, o Estado foi demandado e se responsabilizou pela contratação e conseqüentemente pela remuneração desses profissionais.

Após ingressar no quadro de professores da rede estadual de educação, a professora Lurdimar passou quase uma década tentando ingressar no ensino superior. Conforme ela narrou, foram inúmeras tentativas até conseguir:

*Tentei fazer umas cinco vezes [ingressar na Licenciatura Intercultural Indígena], não conseguia passar. Até que em 2013 eu fiz e passei. Estudei em 2013 e em 2018 coleei grau. Aí, eu já era professora funcionária pública e aí, até agora eu estou trabalhando e acho que mudou muito, né? A gente continua estudando, estudando e vai melhorando o conhecimento da gente e até agora estou trabalhando, vou ser aposentada, **tem mais de 37 anos que eu trabalho na Educação** (Lurdimar dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

O relato de Lurdimar aponta para ver como a demanda pelo acesso ao ensino superior entre os indígenas “atendidos” pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap era grande, uma vez que uma professora com muitos anos de experiência na educação teve que realizar várias tentativas para ingressar na graduação. Isso se deve ao fato de que as vagas estavam divididas proporcionalmente entre os quatros povos indígenas do Oiapoque – Karipuna, Galibi Marworno, Galibi Kali’na Tilewuyu e Palikur – e também para os povos indígenas das TIs Parque do Tumucumaque e Paru d’Este e Wajãpi. Dessa forma, por haver muita demanda para um número de vagas limitado, a pontuação extra para professores não bastava.

Outros professores já atuantes, por sua vez, conseguiram acessar a universidade logo no primeiro processo seletivo, o professor Galibi Marworno Oberto Gabriel foi um deles. Contudo, sua trajetória também está constituída pela formação no curso de magistério do Cimi, e outras experiências acadêmicas antes da Licenciatura Intercultural Indígena. Depois de finalizar o ensino médio-técnico na escola federal em Castanhal, no Pará, ele retornou ao Oiapoque no

início da década de 1990. À época, Oberto não teve muitas oportunidades e passou um ano em Caiena, na Guiana Francesa. Após voltar de lá e sem muitas perspectivas, recebeu o convite para fazer a formação em magistério:

Em 91 estava por aqui e fui pra Caiena. Quando voltei, em 92 praticamente oficializou o Primeiro Magistério Indígena. Eu já estava indo embora pra Caiena e o Carlos Malaquias me convidou: "Bora, se quiser entrar aí". Aí, entrei em 92 com eles aí, o Nordevaldo, o Carlos Malaquias, que é meu primo, mais o professor Manoel já falecido. Palikur não tinha. Era um pessoal Karipuna, o Estácio, o Valter, o Daniel, filho do finado Vavá, o Iranilso do Espírito Santo, o Iudes, a professora Lídia, a Lucileia, que é minha esposa, também estava estudando aí. [As aulas eram] numa sala aí da Paróquia. Vieram dois ou três professores pra dar esses cursos pra nós, e o professor Agenor também, que era casado com uma professora. Ela lá de Fortaleza, e ele era lá do Rio Grande do Sul. Só que eles casaram e moraram em Fortaleza. Eles vieram pra cá, o casal, dar aula pra nós. Então, eles davam todas as aulas pra nós, eles dois. Depois, veio mais um, que era na área de Matemática, de Biologia, de Química e de Física. Eles vieram e foi assim, eles passaram 92, 93 e 94. Três anos em que se concluiu e em 95 fizemos nossa colação de grau, onde recebemos diploma em janeiro (Oberto Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno).

Após concluírem o curso de Magistério, conforme o professor Oberto, os novos professores indígenas da primeira turma foram contratados e alocados para trabalhar nas escolas indígenas:

Logo teve o contrato administrativo e todos nós entramos pelo governo do Estado. Em 1995 mesmo, se não me engano. Acho que sim. Acho que trabalhamos três meses pela prefeitura, depois já teve o contrato e a gente entrou. Na época, [o governador] era o [João Alberto] Capiberibe. Aí, tinha muita carência de professor lá. As comunidades indígenas... foi um prato cheio pra nós, todo mundo entrou rápido, contrataram e pronto. Ficamos trabalhando, todos nós. Logo em seguida fomos fazer o concurso do Estado. Fomos tudinho: Eu, Lucileia, Nordevaldo, Fernando, Manoel, a Lígia. Pessoal dos Karipuna também. Do Kumarumã, só passou eu. Daí, Karipuna só passou o Roberson, o Eliseu e o Válter. Os outros não passaram (Oberto Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno, grifos meus).

Já professor atuante, Oberto voltou então para sua aldeia natal, Kumarumã. Após alguns anos lecionando, foi indicado para ser diretor da escola. Entrementes suas atividades na escola, Oberto também iniciou uma faculdade de Pedagogia em virtude de demandas do estado do Amapá para a qualificação do seu quadro de professores:

Entre no curso de pedagogia em 2001, em Macapá. Foi quando o governo mandou todos os professores que só tinham o nível médio ingressarem no superior, fazerem Magistério. Quem não tivesse, ia perder muita coisa. Todo mundo tinha de ingressar, porque senão, salário, não sei o que mais. Eles faziam um negócio, não sei se tu lembra, que eles mandavam pra um tipo de

Especialização, alguns professores se especializavam numa disciplina pra depois poderem trabalhar com Ensino Médio – com língua portuguesa, matemática. Então, quem não tinha essa Especialização na época, só tinha Ensino Médio não podia trabalhar de quinta a oitava série, só até quarta série mesmo. Sei que tinha muito professor em Macapá, e foi através de concurso, vestibular. Eu fiz, eu passei e estudei.

[Mas] encontrei uma dificuldade imensa, porque eu não tinha hábito de ler. Então, estava acomodado, somente acompanhando trabalhos burocráticos, documentos simples do dia a dia e projetos simples também. O resto era mais politicagem, enfim. Mas estudar profundamente, não. Acabei não concluindo, fiquei pendente em quatro disciplinas por causa da distância e perdi. Tinha de repor e não sabia pra onde correr. Trabalhar ficava difícil, longe...fiquei reprovado porque tinha de estagiar pra Santana⁸⁷. Achava muito ruim pra ir, sair daqui de Oiapoque e cheguei em Macapá... ainda fui umas vezes, mas não concluí tudo.

*Por isso que eu não concluí, não fui fazer a colação por causa disso. Digo: "Vou tentar fazer depois". Eu ainda fui até lá algumas vezes pra tentar, mas aí não tinha mais, estava sendo ofertado pra lá do Laranjal do Jari. **Fiquei pensando e desisti: "Eu não vou pra lá, não. Não sei o que vai acontecer daqui pra frente"**. Foi então que pintou o Intercultural e fui fazer porque tinha de ter Ensino Superior (Oberto Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno, grifos meus).*

Oberto, infelizmente, não concluiu a graduação em Pedagogia em virtude das dificuldades de deslocamento entre Oiapoque e Macapá. Todavia, a implementação de um curso de nível superior em Oiapoque foi a oportunidade para cursar uma graduação, e por ser professor há quase dez anos, ele foi um dos selecionados da primeira turma. Durante toda sua graduação atuou como professor e diretor da escola Camilo Narciso, cargo que assumiu dez anos antes, em 1997. Após concluir a Licenciatura Intercultural Indígena, deixou a direção da escola, mas segue trabalhando como professor em Kumarumã.

A trajetória do professor Karipuna Walter Vasconcelos, da aldeia Santa Isabel, é semelhante às vivências dos professores Lurdimar e Oberto. O professor Walter trabalhou como monitor e também participou da formação em Magistério oferecida pelo Cimi:

A gente estudava o Magistério. Só que a gente ganhava uma ajuda do Cimi pra trabalhar como monitor. E aí, a gente retornava à aldeia nesse período [letivo], a gente ficava trabalhando. A maioria do grupo ficava trabalhando, não tinha pra todos. Muitos se destacavam melhor... e aí passava, e mês de julho a gente retornava novamente pra fazer mais um módulo lá [na casa paroquial], tinha alimentação e estadia. A gente tinha tudo na verdade, ficava lá. E a gente concluiu em 1995. Dos 40, nós formamos 13 professores indígenas com Magistério específico.

⁸⁷ Santana é demograficamente o segundo maior município do estado do Amapá. Está localizado na margem norte da foz do rio Amazonas e faz parte da zona metropolitana de Macapá.

A gente concluiu, pra você ter uma ideia da carência que tinha de professores nessa comunidade: nós concluímos em 1995 e em 1995 mesmo todos foram chamados através de processos administrativos. Porque não tinha professores nas comunidades indígenas, e ainda assim não supriu. Tiveram de entrar professores não índios que já atuavam nas comunidades e nós que fomos contratados. Em 1996, saiu o concurso do Estado e eu tive a felicidade de ser aprovado. Passei em 1996, eu e mais dois colegas Karipuna, Roberson e Eliseu, e o Oberto, Galibi Marworno (Walter Vasconcelos dos Santos, egresso do povo Karipuna, grifos meus).

É interessante ressaltar que o concurso realizado pelo estado do Amapá, em que os professores Oberto e Walter, juntamente com os professores também Karipuna Roberson e Eliseu, foram aprovados, foi um concurso geral para professores da rede estadual, não havia nenhuma especificidade para professores indígenas, tampouco para atuar nas escolas indígenas. Conforme o professor Oberto, “só tinha especificado que seria no Oiapoque. Aí, vinha pra cá e fazia a distribuição” das vagas nas escolas estaduais. Um concurso específico para professores indígenas atuarem nas escolas indígenas da rede estadual seria realizado apenas dez anos depois, em 2006, como visto no capítulo anterior. Nesse sentido, é necessário fazer um comentário acerca da relação entre a realização de concurso público para professores e sua contratação. Após o concurso de 2006, nunca mais houve outros concursos específicos para professores indígenas. Nesses dezessete anos que se passaram foram inúmeras as reivindicações pela realização de novos pleitos. Independentemente da orientação político-partidária dos governos eleitos, houve apenas promessas e expectativas. A cada novo período, um boato sobre a realização de concurso específico para professor indígena se renova.

Convivendo nesses últimos anos com os indígenas, passei a compreender algumas dinâmicas políticas locais. O Amapá e principalmente seus dezesseis municípios dependem de recursos oriundos de verbas de emendas parlamentares. Isso acarreta dinâmicas de distribuição de cargos e negociações para a troca de apoios políticos aos parlamentares que conseguem e destinam os recursos, nas mais variadas áreas sociais. Na educação, infelizmente, não é diferente. Há uma evidente “economia política dos cargos de professores”, que mobiliza parlamentares e políticos – do Legislativo, mas também do Executivo – a negociarem apoio político em troca de cargos de professores e demais funções escolares nas escolas indígenas. Nesse sentido, minha leitura é que a não realização de novos concursos pode ter razões orçamentárias, porém está intimamente relacionada a questões políticas. A manutenção das vagas de professores indígenas por meio de contratos possibilita ao governo do estado realizar negociações e barganhas com interesses políticos com as lideranças indígenas. Esse *modus operandi* se estende para o nível da educação municipal, que é responsável pela educação básica fundamental. No nível municipal, a situação é pior, pois nunca houve concurso para professores

indígenas, o que torna a distribuição e cessão de contratos uma moeda de troca para fins políticos. Essas barganhas se acentuam e ficam evidentes em períodos de eleições ou quando os governos, estadual e municipal, necessitam do apoio político das lideranças ou em eventos em que é necessária a aprovação dos indígenas a projetos que incidem direta ou indiretamente nos seus territórios. Aqui, não é demasiado relembrar as reflexões de Domingos Santa Rosa (2020) sobre as estratégias estatais para a cooptação e enfraquecimento do movimento indígena local, por meio da contratação de lideranças para cargos nas esferas de governo e, nesse caso, através da distribuição de contratos de professores.

Retomando o foco, é preciso voltar às trajetórias de Oberto e Walter no magistério, que são muito semelhantes. Ambos fizeram o curso de Magistério do Cimi e, logo após sua conclusão, foram aprovados no concurso público do estado do Amapá. Do mesmo modo que Oberto, Walter também assumiu o cargo de diretor da escola da sua comunidade. E como foi mais densamente descrito no segundo capítulo, ambos participaram do GT-ASI de criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap, e fizeram parte da primeira turma de ingressantes do curso em 2007. Conforme lembrou Walter:

Em 2007 foi o primeiro vestibular. Aí, eu tive a felicidade de estar nesse grupo em que foram aprovados 30. Só quem atuava como professor indígena que fez. Pra você ver uma ideia foram 30, mas todos professores. 10 Karipuna, 10 Galibi Marworno, 5 Palikur e distribuiu o restante para o Parque e Wajãpi, completando os 30 (Walter Vasconcelos dos Santos, egresso do povo Karipuna).

Consequentemente, Walter e Oberto também fizeram parte da primeira turma de formandos da Licenciatura Intercultural Indígena no ano 2011. Além dos trabalhos e das conversas com Walter e Oberto, li e analisei outros seis TCCs de egressas e egressos dessa primeira turma, que já atuavam como professores nas escolas de suas comunidades: Estácio dos Santos, Ivanildo Gomes, Karina dos Santos, Miriam Jaqueline dos Santos Jean-Jacques, Nara Aniká dos Santos e Rufino de Castro Pastana.

Outros egressos que também atuam como professores tiveram trajetórias distintas das relatadas até o momento. O professor Palikur Ailton Batista é um deles. Durante a conversa, Ailton me contou sobre sua trajetória escolar até se tornar professor. Um percurso demorado e com longos intervalos, marcado pela superação e principalmente pela parceria e apoio mútuo entre ele e sua esposa, a também egressa e professora Zélia Martins. Ailton retomou seus estudos já adulto, com sua família constituída:

Meus filhos estavam estudando e a gente não estudou, nem Zélia, nem eu. A gente trabalhava, fazia roça, fazia farinha, vendia aqui no Oiapoque.

*Depois, eu pensava que já não tinha experiência pra estudar, que tinha esquecido tudo que tinha aprendido naquele tempo. Abandonei por muito tempo, 14 anos, e quando voltei a estudar, 30 anos. Fiquei 15 anos parado. Aí desanimei, pensei: "Não sei se vou conseguir". **Aí, naquele tempo era meu irmão Ivanildo Gomes diretor da escola Moisés Iaparrá. Ele falava comigo: "Volta a estudar, pense no futuro. Hoje tu trabalha na roça, eu sei que tu é bom de saúde pra trabalhar, mas com tempo a gente vai envelhecendo e enfraquecendo; quando enfraquece, não pode mais trabalhar na roça com trabalho pesado. Aí, a gente pode sofrer sem sustento"**.*

*Então, ele falou comigo e eu falei com Zélia: "O que que a gente vai fazer? Será que a gente vai conseguir aprender, desenvolver nosso conhecimento?". E ela disse: "Bora tentar! Você estuda, eu não vou estudar, vou cuidar dos nossos filhos em casa, fazer comida, preparar tudo. Aí, você tenta pra gente estudar". Eu disse: "Não, a gente vai estudar nós dois. Eu estudo, você estuda, e nós vamos conseguir". Eu falei pra ela, e ela pensou, pensou, falou: "Vamos matricular". **Ela tinha a terceira série e eu a quarta.** Ela pensou: "Será? Eu vou tentar? Bora tentar!". Mas ela disse: "Mas eu não vou levar a sério, não. Eu vou só matricular, ver alguns dias e se eu não conseguir, eu desisto". Eu disse: "Tudo bem, tenta, eu vou tentar também". Eu falei com o meu irmão, pra gente se matricular no quinto ano, EJA, pra avançar mais. Ele matriculou e falou comigo: "Fala pra Zélia que ela também vai conseguir" (Ailton Batista, egresso do povo Palikur, grifos meus).*

Essa primeira parte do relato de Ailton dá a dimensão de como a escola foi vivida entre os Palikur da sua geração. Muitos estudaram as séries iniciais do ensino fundamental e depois tiveram que deixar os estudos em virtude das contingências da vida cotidiana, de suas famílias e seu sustento, entre outros motivos. Aqueles que seguiram os estudos são exceções, ou suas famílias tinham mais condições, ou eram filhos de lideranças ou então saíram da aldeia para concluir o ensino básico. Outro ponto do relato são os diálogos entre Ailton e Zélia para retomarem seus estudos juntos, fato que vai descortinando a forte parceria do casal. Assim, após deliberarem e decidirem continuar os estudos, Ailton e Zélia seguiram:

Em 2004 que a gente voltou a estudar, porque eu concluí o Ensino Médio em 2008 e Zélia não concluiu o dela porque faltaram dois professores, muitos anos em que chegam poucos professores que trabalham com as disciplinas. Era o SOME naquele período. Aí, ela não concluiu o dela, o Ensino Médio, mas eu consegui concluir em 2008.

Quando voltei eu fiquei com muita vergonha dos meus colegas. Foi um tempão pra eu estudar, no meio dos jovens, e eu adulto, e eles estudavam bem, eu pensava que sabiam mais do que eu. "E eu agora?". Aí, tudo bem, fui tentar. Entrei, fiquei o primeiro dia na escola sentado e calado, só o professor falando comigo e eu balançando a cabeça assim, olhava pra mim, balançava a cabeça e só chamava meu nome. Comecei e tinha dificuldade no primeiro dia.

Eu entrava às 18h e saía 21h. Imagina como eu saí da roça pra estudar naquela época, trabalhava e chegava todo cansado, olhava o professor escrevendo. Lá eu cochilava (risos). Cochilava muito! Ah, que sono que me pega à tarde. Quando a gente trabalha o dia assim, no sol, senta um pouco, aquele sono já pega a gente, cansado. Mas eu consegui, no final do ano o professor disse: "Você vai passar pra outro ano". Eu tinha boas notas, consegui ter um aprendizado bom. Eu fiquei mais alegre, eu já tinha acostumado com meus colegas da sala de aula, tinha amizade com eles. E assim eu fui estudando, consegui concluir Ensino Médio (Ailton Batista, egresso do povo Palikur, grifos meus).

Nesse trecho da conversa aparece outra característica comum entre os estudantes da geração de Ailton. Sendo adultos com família constituída, os estudantes tinham que organizar seu tempo entre os estudos e as atividades domésticas e familiares, uma das principais era a abertura e o cuidado com as roças, fonte de recursos das unidades familiares. Outro ponto a ser destacado é o encontro geracional em sala de aula. Esses adultos que retomaram posteriormente seus estudos, encontraram-se em sala de aula com os jovens. O que num primeiro momento poderia ser um encontro “negativo”, pela vergonha em estar retomando os estudos, ao final converteu-se em um encontro propositivo de trocas. A essa altura, Ailton já havia concluído o ensino básico – fundamental e médio. Conforme seu relato, as oportunidades foram aparecendo, e o que no princípio era uma dificuldade, se transformou em motivação. Somado a isso, o debate doméstico entre ele e Zélia, sobre continuar ou não, seguia e dava suporte a ambos. Assim foi que surgiu a oportunidade de cursar o Magistério na própria aldeia, em Kumenê:

Em 2008 eu tive um processo seletivo para curso Magistério na aldeia Kumenê. Aí, tinha um processo seletivo, tinha de passar numa prova, de Português e Matemática. As duas disciplinas. Eu disse: "Vou fazer". A Zélia disse: "Não vou fazer". Eu disse: "Bora, nós dois vamos fazer! Talvez você vá conseguir passar e eu não vou conseguir. Ou eu vou conseguir e você não vai conseguir. Mas um de nós tem de sair pra conseguir essa vaga. Vamos lá!". Então ela acreditou: "Então vou fazer também". Mas ela sempre falava: "Eu vou fazer, mas eu não vou conseguir". Ela sempre não acredita nela mesma (risos). E eu não, eu sempre acreditava: "Vou fazer e vou fazer, tenho certeza que vou passar". E ela sempre assim: "Eu vou fazer, mas eu sei que não vou passar, sei que não vou conseguir". A gente fez, graças a Deus, saiu meu nome, fui aprovado e ela também foi aprovada, passou. Passamos os dois. "Que bom que passamos os dois, aí a gente vai estudar". Falei: "Vamos levar a sério, vamos estudar até o fim". Quatro anos de Magistério lá na nossa aldeia mesmo.

A gente tinha de estudar de manhã, à tarde e à noite. A gente saía 21h. A gente entra 8h, saía meio-dia, tinham alimentos que eles davam, a gente comia, e aí 13h30 a gente volta; 16h tem intervalo, e aí 18h a gente saía da aula, 19h tinha de voltar de novo e 21h estávamos liberados. Era muito, muito estudo. Então, sempre busquei a melhor forma para poder avançar. A gente dividia as tarefas, a gente sobrevivia da farinha, da agricultura, a plantação da cana-de-açúcar, abacaxi, cará, e tudo isso. No sábado não tinha aula e no domingo a gente tinha de trabalhar. Segunda até sexta a

gente tinha de estar todos os dias estudando. Mas a gente conseguiu. Eu e ela conseguimos também (Ailton Batista, egresso do povo Palikur, grifos meus).

Novamente, vemos como a exigência dos estudos se interpunha às atividades domésticas e à renda familiar. O curso de magistério demandava ainda mais dedicação dos estudantes e fez com que muitos ocupassem os momentos de descanso para cumprir as atividades não acadêmicas. Ailton iniciou a nova etapa de formação, para atuar como professor, seguindo os conselhos de seu irmão mais velho, Ivanildo Gomes, sem deixar de existir o debate entre ele e Zélia sobre a continuidade dos estudos. Contudo, após iniciar o curso de magistério, surgiu a primeira oportunidade para iniciar os trabalhos como professor, tanto para ele como para Zélia. Essa oportunidade trouxe tranquilidade para a família, pois os trabalhos e a geração de renda oriundos da roça não seriam exclusivamente necessários:

No ano de 2009 veio o processo seletivo pra contrato administrativo. O diretor Ivanildo avisou a gente de que teria um processo seletivo pra professores que estão cursando magistério. Mesmo a gente ainda não concluindo, a gente vai fazer processo seletivo pra ser contratado pra trabalhar na sala de aula. E agora? Eu falei: “Vou fazer”. E a Zélia falou a mesma coisa pra mim: “Eu não vou fazer” (risos). Falei: “Bora fazer, a gente tem de prestar, nós dois!”. A gente fez. De novo saímos os dois. Eu fui contratado, e ela foi contratada! Agora, sim, a gente foi ter um melhor sustento pra nossa família estudar. A gente conseguiu, e fomos dar aula de manhã e à tarde estudar Magistério. Quem trabalha de manhã, estuda à tarde, quem trabalha à tarde, estuda de manhã. A gente dividia tudo, como a gente faz.

*Eu dei aula pra primeira série. E Zélia na primeira série também, eu acho, eu lembro assim. Eu não sabia planejar, a gente não chegou nos estágios, mas o diretor disse: “tem os professores já trabalhando muito, tem o Passinho, o Henrique, o Nonato, o Adonias. Eu vou falar pra eles ajudarem no planejamento de vocês”. Quem me orientou foi o Adonias, me chamou pra planejar, pra dar o conteúdo, ter objetivo, metodologia: “É dessa forma que você vai trabalhar com as crianças do primeiro ano”. Aí, já comecei aprendendo com ele. Até concluir o Magistério, eu já sabia planejar. Já tinha melhores ideias pra dar aula pra crianças também. Eu dava aula de bilíngue, falava um pouco português com eles e um pouco o Palikur. Mesmo não falando bem o Português com alunos, mas eu sei que eu dei uma ideia de como eles podem entender o português. **Quando a gente concluiu o Magistério, recebi meu diploma, aí veio a Licenciatura Intercultural** (Ailton Batista, egresso do povo Palikur, grifos meus).*

Ailton concluiu o curso de magistério e ingressou no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap atuando como professor do ensino primário, na escola da aldeia. Ele ingressou no CLII em 2013 e concluiu em 2018. Após sair da universidade, ele seguiu atuando no magistério. Por ter começado a atuar mais tardiamente, Ailton não faz parte do quadro de professores concursados. Ele trabalha sob a vigência de contratos. Em uma das últimas

oportunidades de conversa, ele me contou que ficou um tempo sem atuar na escola pois seu contrato havia encerrado e não fora renovado. Isso ocorreu durante o período da pandemia, quando, por motivos de saúde pública, as aulas foram suspensas e infelizmente o governo do estado do Amapá cancelou todos os contratos vigentes até o retorno das atividades escolares. Essa ação acarretou o cancelamento dos contratos de muitos indígenas que atuavam como professores nas escolas de suas comunidades, e conseqüentemente estes se viram desempregados de um momento para o outro. Com a retomada das atividades escolares aos poucos, o estado passou a recontratar os professores, mas em número reduzido. Ailton foi um desses professores recontratados, atuando com as crianças pequenas na escola do Kumenê. Sua esposa Zélia, que atuava como professora após concluir a graduação, também teve o contrato interrompido durante a pandemia, foi outro caso de professor recontratado, porém, nesse caso, para atuar na escola de uma aldeia menor, nas cercanias do Kumenê. O apoio mútuo, as tomadas de decisão e a jocosidade entre o casal continuam, se estendem agora para a atuação como professores. Na última vez que estive na aldeia, encontrei Ailton; ao perguntar onde se encontrava Zélia, ele me respondeu que estava na aldeia dando aula, para na sequência complementar: “ela vai todos os dias de canoa e remo. Eu já falei que levo ela no motor, mas ela não quer. Me disse que assim já faz o exercício dela”, finalizando com uma risada contida, porém espontânea.

Outra trajetória que gostaria de destacar é a da egressa Karipuna Janina dos Santos Forte. Após concluir o ensino médio, Janina tentou o ingresso na Licenciatura Intercultural Indígena e não conseguiu; então, fez a formação para professores indígenas bilíngües oferecido pela prefeitura municipal. Esse tema surgiu durante a conversa, quando perguntei se ela havia estudado o ensino médio e magistério concomitantemente, ao que ela me respondeu e contou sua trajetória de professora:

Não, era médio normal. Quando terminei ensino médio em 2010, 2011, eu fiz o processo seletivo aqui pra Licenciatura, não passei. No final de 2011 pra 2012, eu comecei a fazer um curso na prefeitura, que era formação de professores do Lekol Kheuol. Da língua indígena. Nós fizemos com o professor Estácio. Era o Estácio na época e o pessoal do município mesmo, os pedagogos do município, a gente teve uma formação de 2 anos, foram 360 horas. Aí, logo depois, a gente foi contratado pelo município, pra trabalhar nas escolas que eram municipais. [O pré-requisito era] ser falante da língua e ter feito o curso.

A gente fez o processo seletivo [para a Licenciatura Intercultural Indígena] em 2012 e começou a estudar em janeiro de 2013 na época. Quando comecei a estudar aqui, já saí do contrato do município. Quando foi no final, já em agosto de 2013, fui chamada de volta pro município. Trabalhei mais um ano pro município, aí saí de novo, parei de trabalhar pro

município, acabou nosso contrato e passei a trabalhar no Espírito Santo, mas passei a trabalhar como monitora do programa "Mais Educação", que é um programa do governo federal. Eu trabalhava com turmas do 5º ano e ensino médio. Trabalhava com interpretação de textos e redação, essas coisas. Era o Português. Trabalhei um ano, e em 2015 eu fiz o processo seletivo do estado e comecei a trabalhar no estado. Do ensino infantil ao 5º ano (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna).

Janina faz parte de uma segunda geração de jovens formados por professores indígenas mais velhos, que já eram professores-formadores. Como ela narra, sua formação no magistério e atuação como professora do ensino básico é concomitante à sua graduação na Licenciatura Intercultural Indígena:

[Eu] já trabalhava pelo município. Trabalhava na aldeia que fica bem em frente à minha, que é a [aldeia] Jõndef. Trabalhava lá com séries multisseriados de 1º ao 5º ano. Lá, eram 8 alunos de 1º ao 5º ano, e tinha uns 7 alunos do ensino infantil. Como era eu e mais um professor, ele ficava com o 1º ano e eu ficava com 2º, 3º e 4º ano. Ficava com três turmas. A gente faz o planejamento normal. Primeiro, a gente avalia o conhecimento do aluno, pra saber o que ele realmente sabe. E como o ensino do município é precário nas escolas indígenas, geralmente os alunos têm muita dificuldade. A gente trabalha principalmente com a alfabetização mesmo. Alfabetização, eles começam a ler nas duas línguas (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna).

Após concluir a graduação, Janina tinha a perspectiva de continuar trabalhando na escola de sua aldeia, Espírito Santo, porém outras oportunidades surgiram e ela tomou outros caminhos ao ingressar no Mestrado em Letras da Unifap, em 2019. Esse caminho será narrado na próxima seção. Janina concluiu o mestrado em 2021 e, no ano seguinte, surgiu outra oportunidade fora da escola indígena. Foi o processo seletivo para professor substituto no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do *Campus* Binacional, do qual ela participou e foi aprovada⁸⁸. Depois de nove anos desde o ingresso como discente, Janina retornava, em julho de 2022, como docente do curso⁸⁹. Quando a encontrei, ela havia ingressado recentemente, nem havia dado aulas ainda, porém tive a oportunidade de conversar com ela dias antes de escrever essas linhas e pude perguntar como ela avaliava essa nova experiência:

Logo de início, eu não tinha pretensão de dar aula em uma universidade. Na minha formação, eu sempre quis me formar pra trabalhar dentro da escola indígena, principalmente para implantar o ensino regular dentro da minha comunidade (do 6º ao ensino médio). Eu vim pra universidade pra me

⁸⁸ Nesse mesmo processo seletivo, outros três egressos da Licenciatura Intercultural Indígena do *Campus* Binacional foram aprovados, Maria Sônia Aniká, Priscila Barbosa de Freitas e Fabrício Narciso dos Santos. Fabrício foi chamado para assumir a vaga, enquanto Maria Sônia e Priscila, por terem sido aprovadas na segunda colocação, não assumiram.

⁸⁹ Janina e tampouco Fabrício não foram os primeiros egressos a assumirem vagas como docentes do CLII. A professora Edilena dos Santos foi a primeira, assumindo uma vaga de docente substituta em 2019.

formar e trabalhar na comunidade. Eu nunca tive pretensão de trabalhar aqui na universidade. Mas, por exemplo, hoje eu quero estar na universidade. Eu quero fazer um concurso, passar e ser professora efetiva pra trabalhar na universidade. Porque eu percebi muito a dificuldade dos alunos indígenas, dos nossos parentes indígenas com relação à língua portuguesa. Pois percebi que a questão da língua ainda é uma barreira para os acadêmicos. E eu vejo que tive muitos relatos de alunos que falaram: “Poxa, professora, eu queria estudar mais com a senhora. Mais com professor indígena, porque professor indígena sabe da nossa dificuldade enquanto falante de língua portuguesa”.

Mas está sendo uma experiência muito boa voltar para o curso onde a gente se formou e estar dando aula para nossos parentes – eu falo parentes, não parentes indígenas, mas no meu caso, por exemplo, a minha mãe, que já foi minha aluna, minha irmã, os meus tios que estão fazendo universidade e eu dei aula pra eles, sou professora deles. Mas a gente encontra também algumas dificuldades, até porque eu estou há quase 10 anos como professora, mas nas séries iniciais, trabalhando com ensino infantil até o 5º ano. Eu já tive experiências com ensino médio, com ensino fundamental II, mas é bem diferente trabalhar na universidade, com um público bem mais avançado (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

O relato de Janina leva à reflexão sobre como é transformadora a abertura de oportunidades para que os indígenas ocupem espaços onde até então eram impensáveis a sua presença. Como está ressaltado no excerto grifado, após retornar à universidade como docente, ela ampliou os horizontes de possibilidades de sua atuação como professora. Isso, além de tudo, gradualmente vai transformando as percepções dos outros indígenas, ao ver que é possível que indígenas ocupem esses espaços, como, por exemplo, de professor universitário, como Janina também comentou:

Tem sido uma experiência muito boa, porque a gente percebe que os nossos parentes indígenas reconhecem a gente. Eles sentem orgulho quando veem a gente lá na frente dando aula. Então, é um incentivo pra que, quando eles saíam da universidade, da graduação, eles façam um mestrado, um doutorado e que eles voltem pra que a gente possa ocupar esse espaço que é nosso no curso da Licenciatura Intercultural Indígena. É nosso como acadêmicos, como professores, é nosso como coordenação... e a gente tem sim a capacidade de estar aqui na universidade dando aula e não só sermos alunos; mas ser professor, ser coordenador de curso. Então, tem sido uma experiência muito boa, e eu pretendo futuramente fazer um doutorado (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

Outro destaque do relato de Janina sobre sua experiência como docente do CLII diz respeito à diferença que os professores indígenas podem fazer quanto à assistência aos discentes, principalmente terem, na maior parte das vezes, uma compreensão e sensibilidade maiores sobre as realidades indígenas:

Então, hoje, já comigo lá dentro, eu passo tudo pras lideranças, tudo o que está acontecendo. Qualquer reunião que tem da CCPIO e que tenho uma oportunidade, eu falo: “Olha, está acontecendo isso dentro do curso”; “Tem acadêmicos que não estão estudando e estão só bebendo, são de tal aldeia”. Tenho passado essas informações: “Pra julho, não tem bolsa, a gente tem de correr atrás”. Porque pra eles [lideranças], está tudo certo: os alunos vêm, saem da aldeia e vêm pra universidade, chegam, estão com bolsa garantida.

Porque a gente conhece todo mundo, sabe as comunidades onde eles moram, sabe quem são as lideranças, então a gente faz esse papel pra melhorar, pra tentar melhorar a questão dos cursos, pra que os alunos não faltem em aula. Porque às vezes acontece alguma coisa e a coordenação de curso não sabe o que fazer.

Pra eles [discentes] sentirem que mesmo aqui, fora do território indígena, tem liderança. Mesmo que eles não estejam na comunidade, eles podem ser penalizados e pra que eles sintam também isso. Senão, como diz o pessoal, é “terra sem lei”. Eles [discentes] fazem o que querem, não vão pra aula, ficam reprovados nas disciplinas. Tentar mostrar pra eles também que as lideranças estão lá dentro [da universidade] (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

Os contundentes relatos de Janina mostram que há muito a ser feito para ampliar a presença indígena nas universidades. Como ela falou acima, não é somente como alunos que os indígenas querem – e devem – estar dentro das universidades. Mas também como professores, gestores, servidores e técnicos. Quem ganha com a presença indígena em todos os espaços da universidade não são apenas os próprios indígenas, mas também as instituições e consequentemente a sociedade brasileira, que poderá se desfazer de estereótipos e preconceitos que remontam ao período colonial e parecem perenes.

As trajetórias descritas aqui até o momento mostram como o coletivo de professores indígenas foi sendo constituído no período que remete à década de 1980 até os anos 2000. São mulheres e homens que foram sendo formados para trabalhar com o ensino bilíngue de crianças e jovens, e acabaram construindo suas trajetórias a partir das mudanças sociais que permitiram aos indígenas serem donos de seus próprios projetos escolares. Contudo, essas não são as únicas trajetórias existentes entre meus interlocutores, os discentes e egressos da Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap. Entre os ingressantes no curso, muitos nunca haviam tido experiência nas salas de aula das escolas indígenas, tampouco no magistério. Mas na universidade foram aprendendo e, após concluírem ou até mesmo nas vésperas de conclusão, passaram a dar aulas. Essa é a trajetória do egresso Galibi Marworno Francinei Correia. Francinei nunca havia dado aulas antes da Licenciatura Intercultural Indígena, foi já prestes a concluir a graduação que ele teve sua primeira oportunidade:

Eu consegui um trabalho provisório, pra falar a verdade, pelo município, pra trabalhar numa aldeia chamada aldeia Paramuwaká em 2018. Eu consegui [lecionar] antes [de me formar] porque falaram que podia ter 70 a 80% do curso, e aí me deram uma declaração [a coordenação do curso]. É porque não tinha ninguém pra trabalhar, nenhum professor, ninguém. Procuraram todas as pessoas e não tinha. O que eles encontraram, não queriam ir pra lá porque era muito distante, não tinha energia, não tinha internet. E como na época eu era solteiro, já fui.

Mas eu falava que eu era formado pela Intercultural, ensino médio, projetos maiores, e falei com professores aqui da UNIFAP, e falaram que no caso de emergência não impede que você possa ir, trabalhar lá. Apesar de não ter a formação, você vai conseguir trabalhar lá. Vai pra trabalhar no ensino infantil, de 1º ao 5º ano. Eu não tenho formação pra isso, que é a Pedagogia e o Magistério. Ainda não tinha essa formação. E eu fui. No início, foi difícil, morava na escola. Não tinha energia, passei um ano sem energia. (Francinei Narciso Correia, egresso do povo Galibi Marworno, grifos meus).

O excerto grifado mostra uma relação complexa existente entre a demanda das comunidades por professores e a oferta, além dos desejos pessoais. Por um lado, há as aldeias menores, que em sua maioria são compostas por pequenos grupos familiares, com uma infraestrutura singela no que se refere à energia elétrica e acesso à comunicação. Além disso, em alguns casos, essas comunidades são distantes das aldeias-referência – Manga, Santa Izabel, Kumarumã e Kumenê. Nessas aldeias, quando há a escola, são escolas municipais de ensino básico multisseriadas – ou seja, em uma mesma sala de aula, o professor deve trabalhar com alunos de distintas idades e níveis escolares, conforme a explicação da egressa Janina. Na outra ponta está a formação dos professores, que não segue uma distribuição por aldeias. Ocorre que durante o processo seletivo para ingresso na Licenciatura Intercultural Indígena não há mecanismos e tampouco prerrogativas para que a seleção contemple indígenas de aldeias específicas ou predeterminadas. Isso acarreta que muitas vezes os indígenas ingressantes são oriundos de algumas poucas aldeias, geralmente as maiores e com melhor infraestrutura, incluindo a escola. Consequentemente, cada egresso irá buscar atuar na escola da aldeia onde vive. Dessa forma, muitas vezes há a demanda por professores nas escolas das aldeias menores, porém as vagas não são preenchidas, pois, como relatou Francinei, as pessoas não têm interesse em ser lotadas nessas comunidades em virtude das distâncias e das condições de infraestrutura. Isso acarreta que as escolas das aldeias menores não funcionem em sua plenitude. Janina, quando comentava sobre sua experiência na pequena aldeia Jõndef, enfatizou essas situações:

[O ensino municipal] é precário tanto no pessoal quanto na estrutura física, essas coisas. O município na verdade não dá muito suporte pras escolas indígenas. É difícil. Hoje mesmo lá no Jõndef, a escola está caindo aos pedaços! O município prometeu que vai ajeitar e tudo, até agora nada. E

passa tempo sem merenda, a merenda que vai pras escolas é a mesma merenda que vai pras escolas daqui, não é uma boa alimentação. Quando vai, é muito pouco. O que vale pra segurar os alunos pra um mês – na verdade, o mês já acabou (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna).

No entanto, as vagas que são criadas para essas escolas acabam sendo a oportunidade para professores jovens, solteiros e recém-graduados, como ocorreu com Francinei, que foi lecionar na aldeia Paramuwaká, pois além de estar concluindo a graduação e buscando um trabalho, também nunca havia lecionado.

O fato de nunca ter lecionado se deve a sua trajetória. Francinei cursou o ensino médio regular sem curso de magistério. E logo após terminar essa etapa, em 2010, tentou ingressar no curso de graduação em História da Universidade Federal do Pará, mas infelizmente não conseguiu passar. Assim, retornou ao Oiapoque e passou a frequentar a aldeia onde nasceu e a participar de encontros e reuniões do movimento indígena:

Sempre gostei bastante de participar nos movimentos maiores de assembleias gerais. E eu sempre participava como ouvinte, quando não era com o pessoal da organização, organizar os planejamentos. Aconteceu um fórum na aldeia Espírito Santo, nesse dia me chamaram pra digitar a ata. E eu fui. Aí, viram que eu participei da ata. E no próximo encontro que eu fui, me chamaram de novo. No próximo que eu fui, me chamaram. Todas as reuniões que eu fui, tanto da aldeia Kumenê, lá da aldeia Galibi dos Kali'na, todas elas praticamente eu quem digitei (Francinei Narciso Correia, egresso do povo Galibi Marworno).

Foi então nesse período que lhe despertou a vontade de cursar a Licenciatura Intercultural Indígena:

*Em 2011/2012, eu comecei a querer terminar meus estudos, e em 2012 me inscrevi no Intercultural, mas eu já estava a par do que estava acontecendo, porque sempre participei do movimento indígena, das reuniões e assembleias e me inscrevi pra Intercultural. **Eu não era uma pessoa que estava longe e não sabia o que estava acontecendo. Eu sabia o que estava acontecendo aqui na região, nos povos indígenas.** As lutas, movimentos... (Francinei Narciso Correia, egresso do povo Galibi Marworno, grifos meus).*

O trecho grifado conduz a um ponto sobre o ingresso no curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Como visto, Francinei não era professor ao concorrer à vaga no curso, logo não tinha o “bônus” na pontuação final do processo seletivo. Porém, a participação no movimento indígena local lhe proporcionou um conhecimento que contribuiu nas etapas avaliativas. Ademais, o fato de ter vivido muito tempo fora da aldeia, ter prestado o vestibular na UFPA, e estar familiarizado, primeiramente com a língua portuguesa, mas também com lógicas e práticas dos processos seletivos para universidades também favoreceram para seu

ingresso. Nesse sentido, é relevante comentar que nos últimos anos o processo de ingresso no curso de Licenciatura Intercultural Indígena passou por reformulações. A etapa dissertativa continua existindo, porém as entrevistas foram repensadas. Antes o candidato era avaliado a partir de um tema específico, atualmente é avaliado o envolvimento do candidato na vida comunitária e a sua participação no movimento indígena. Essas transformações trouxeram mudanças também no perfil dos ingressantes, que são em média mais jovens e envolvidos em outras esferas cotidianas que não a escola. Isso não deixa de ser algo positivo, que traz diversidade ao curso, mas também é um ponto a ser pensado sobre as novas demandas indígenas para com a universidade. Estes elementos conduzem às seções que seguem.

5.2 Ocupando novos espaços, a busca pelos cursos de pós-graduação

O ingresso sistemático de estudantes indígenas no ensino superior, ainda que aquém de suas demandas, deve ser lido como um passo significativo para a promoção da diversidade nos espaços de produção de conhecimento acadêmico. Compilações como as organizadas por Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso (2013), Ana Elisa de Castro Freitas (2015) e Antônio Carlos Souza Lima (2016) trazem avaliações acerca da presença de estudantes indígenas nos espaços universitários na primeira década dos anos 2000. Mais recentemente, Rita Gomes Nascimento (2022) também fez uma ampla análise do panorama das duas primeiras décadas, juntamente com projeções e perspectivas para o futuro.

Dentre os inúmeros aspectos e análises apontadas nessas compilações, há de se destacar o papel que as licenciaturas interculturais indígenas tiveram, e ainda têm, enquanto principal “porta de entrada” de indígenas nas universidades. O elevado número de vagas exclusivas para estudantes indígenas deixa evidente a importância desses cursos para que a presença indígena no espaço universitário esteja para além das cotas e reservas de vagas. Todavia, há outro apontamento que gostaria de destacar, o qual dialoga com os dados que trago para esta seção. Refere-se à busca dos estudantes universitários indígenas pela qualificação na pós-graduação. Passadas praticamente duas décadas das licenciaturas interculturais indígenas, os egressos desses cursos – e também de outros, mas em menor quantidade – têm buscado ir além do ensino superior completo. A demanda por vagas nos cursos de pós-graduação – especializações, mestrados e doutorados – pode ser analisada por distintas perspectivas, que dialogam entre si. Primeiramente, há uma notória apropriação dos indígenas dos espaços universitários conquistados. Ainda que essas conquistas sejam constante e cotidianamente contestadas, é inegável que os indígenas – lideranças, estudantes e o movimento indígena como um todo –

têm se territorializado cada vez mais nas universidades brasileiras. Dessa forma, ao se apropriarem dos espaços, práticas e lógicas acadêmicas durante os períodos de suas graduações, os estudantes indígenas têm almejado ir além, buscando se qualificarem também com as pós-graduações. Esse movimento no rumo das pós-graduações também está relacionado à avaliação e ao desejo de que aqueles professores indígenas formados nas primeiras turmas de graduação pretendiam e devem ser os formadores das novas gerações de professores indígenas dentro das universidades (Nascimento, 2022, p. 168).

O ingresso nos cursos de pós-graduação tampouco é simples e fácil, senão mais difícil e ainda mais restrito aos estudantes indígenas – e outras minorias. Conforme aponta Rita Nascimento (2022, p. 91), as experiências de cotas e reservas de vagas nas pós-graduações brasileiras são “recentes e tímidas”. São poucos os cursos de pós-graduação que já possuem vagas destinadas a indígenas e com processos seletivos específicos, quando muito alguns optam pela reserva de vaga, no entanto, submetendo o candidato indígena ao processo seletivo universal. Nesse sentido, destaco o próprio Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), do qual faço parte:

[...] foi o primeiro Programa de Pós-Graduação em Antropologia no Brasil a criar vagas reservadas para estudantes indígenas em seu processo de seleção. Instituído em 2010, o PPGAS já acolheu cerca de vinte e cinco indígenas de diferentes procedências étnicas e regionais da Amazônia a partir da seleção diferenciada. Outra conquista inédita do Programa foi o reconhecimento ao direito do aluno indígena de escrever sua dissertação ou tese na língua vernácula (UFAM, 2020).

Rita Nascimento (2022) destaca outras experiências de pós-graduações com políticas afirmativas como os Mestrado e Doutorado em Antropologia do Museu Nacional da UFRJ e da UFPE, além do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas, ofertado pela Universidade de Brasília. Mariana Paladino (2016), por sua vez, no levantamento que fez sobre a produção bibliográfica indígena em programas de pós-graduação, apontou que em 2013 eram “23 as IES que conta[va]m com indígenas em seus programas de pós-graduação, distribuídos por 41 programas diferentes de 20 áreas distintas”, sendo que as três áreas com mais estudantes eram Educação, Antropologia e Linguística (Paladino, 2016, p. 105).

Feitos esses sucintos comentários, parto para as experiências de/na pós-graduação referentes às egressas e aos egressos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap. Há uma certa similaridade entre o contexto local dos egressos indígenas do Oiapoque e um contexto ampliado dos egressos indígenas no Brasil. Nos últimos anos, um número maior de indígenas tem buscado o ingresso em cursos de pós-graduação. Mesmo entre os egressos das

primeiras turmas do CLII, foram poucos os que cursaram alguma modalidade de pós-graduação logo após terem concluído a graduação. Um desses casos foi o do professor Karipuna Walter Vasconcelos dos Santos, que cursou uma Especialização em Filosofia para o Ensino Médio, oferecido pela mesma Unifap. Conforme o professor comentou: “*logo depois que terminei o curso [Licenciatura Intercultural Indígena], 2012 ou 2013, eu acho. Já tem um tempinho que terminei ela. Então assim, é um pouquinho complicado estudar e não ter essas ferramentas pra te auxiliar*”. A ferramenta a que Walter se refere é basicamente a infraestrutura para o estudo virtual, uma vez que as aulas eram on-line. Para isso, ele contava com o auxílio de outro colega, também indígena e egresso do CLII e que vivia na cidade de Oiapoque, para repassar os conteúdos e enviar as atividades.

As especializações são ainda os principais cursos de pós-graduação que os egressos indígenas do CLII acessam, por dois motivos principais. Seus processos seletivos são mais acessíveis e menos burocráticos, e nos últimos anos por terem cursos de especialização sendo oferecidos pela Unifap no *Campus* Binacional do Oiapoque. Infelizmente não obtive dados quantitativos precisos de quantos egressos do CLII cursaram ou estavam cursando pós-graduação no momento da escrita. No entanto, consegui mapear alguns deles, que cursaram ou cursavam, nas três modalidades – especialização, mestrado e doutorado. Conforme meu levantamento, eram 38 egressas e egressos indígenas do CLII que ingressaram em cursos de pós-graduação. Desses, 22 se matricularam em especializações, quinze em mestrados e apenas um em doutorado. Nas especializações, foram dois em Filosofia para Ensino Médio da Unifap e vinte em Estudos Culturais e Políticas Públicas também da Unifap, no *Campus* Binacional do Oiapoque. No que se refere aos mestrados, foram sete ingressantes no Mestrado de Letras da Unifap, quatro no Mestrado em Educação também da Unifap e quatro no Mestrado em Antropologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Quanto ao Doutorado, há apenas um ingressante no Doutorado em Antropologia também da UFPA. Esses dados podem ser conferidos na tabela abaixo. É interessante notar que as áreas de ingresso do mestrado e doutorado dos egressos do CLII se assemelham às principais áreas de ingresso de indígenas apontadas por Mariana Paladino anteriormente – Educação, Letras e Antropologia. Na sequência, trago os relatos de alguns dos meus interlocutores que ingressaram na pós-graduação.

Tabela 4: Egressos do CLII em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

NÚMERO	EGRESSO – POVO	MODALIDADE	ANO DE INGRESSO	CURSO/UNIVERSIDADE
1	Ailton Batista (Palikur)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
2	Brigele Quaresma dos Santos (Karipuna)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
3	Carlos Alberto Maciel Malaquias (Galibi Marworno)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
4	Claudia Renata Lod Moraes (Galibi Kali'na Tilewuyu)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
5	Clebson dos Santos Forte (Karipuna)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
6	Dalson dos Santos (Karipuna)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
7	Dieimisom Sfair dos Santos (Karipuna)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
8	Edilan dos Santos (Karipuna)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
9	Emerson Vidal Amaral (Karipuna)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
10	Estácio dos Santos (Karipuna)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
11	Erlis dos Santos Karipuna (Karipuna)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
12	Henrique Batista (Palikur)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
13	Luiz Wallac Oliveira dos Santos (Karipuna)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
14	Miriam J. dos Santos Jean Jacque (Galibi Kali'na Tilewuyu)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
15	Oberto Maciel Gabriel (Galibi Marworno)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
16	Oscar Miranda da Paixão (Galibi Marworno)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
17	Pedro Nunes Vidal (Karipuna)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
18	Rodinaldo dos Santos (Karipuna)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
19	Sérgio dos Santos Silva (Galibi Marworno)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
20	Yaneric Narciso Monteiro (Galibi Marworno)	Especialização	2019	Estudos Culturais e Políticas Públicas – Unifap
21	Fabrcício Narciso dos Santos (Karipuna)	Especialização	2013	Filosofia para o Ensino Médio - Unifap
22	Walter Vasconcelos dos Santos (Karipuna)	Especialização	2013	Filosofia para o Ensino Médio - Unifap
23	Gelson Pastana Maciel (Galibi Marworno)	Mestrado	2019	Letras – PPGET/Unifap
24	Giselia Maciel Gabriel (Galibi Marworno)	Mestrado	2019	Letras – PPGET/Unifap
25	Jaciara Santos da Silva (Galibi Marworno)	Mestrado	2019	Letras – PPGET/Unifap
26	Janina dos Santos Forte (Karipuna)	Mestrado	2019	Letras – PPGET/Unifap
27	João Alexandre Bertiliano Charles (Galibi Marworno)	Mestrado	2019	Letras – PPGET/Unifap
28	Maria Sônia Aniká (Karipuna)	Mestrado	2019	Letras – PPGET/Unifap

29	Nordevaldo dos Santos (Galibi Marworno)	Mestrado	2019	Letras – PPGLT/Unifap
30	Nara Anika dos Santos (Karipuna)	Mestrado	2023	Educação – PPGEDU/Unifap
31	Fabrcio Narciso dos Santos (Karipuna)	Mestrado	2023	Educação – PPGEDU/Unifap
32	Erlis dos Santos Karipunas (Karipuna)	Mestrado	2023	Educação – PPGEDU/Unifap
33	Clebson dos Santos Forte (Karipuna)	Mestrado	2023	Educação – PPGEDU/Unifap
34	Adonias Guiome Ioiô (Palikur)	Mestrado	2017	Antropologia – PPGA/UFPA
35	Karina dos Santos (Karipuna)	Mestrado	2019	Antropologia – PPGA/UFPA
36	Alarcidio Figueiredo Narciso (Galibi Marworno)	Mestrado	2019	Antropologia – PPGA/UFPA
37	Dalson dos Santos (Karipuna)	Mestrado	2022	Antropologia – PPGSA/UFPA
38	Adonias Guiome Ioiô (Palikur)	Doutorado	2019	Antropologia – PPGA/UFPA

Fonte: Autoria própria.

5.2.1 Os cursos de especialização: primeiros passos na pós-graduação

O professor Palikur Ailton Batista concluiu a Licenciatura Intercultural Indígena no ano de 2018 e logo ingressou na Especialização em Estudos Culturais e Políticas Públicas da Unifap, aproveitando que as inscrições ocorriam no mesmo período:

Quando terminei a Intercultural, aí teve a primeira Especialização de Estudos Culturais e Políticas Públicas. Aí, comecei a fazer. Vi o pessoal puxando na internet, tal, porque temos que fazer um projeto. “Qual o projeto que eu vou fazer?”. Perguntei pra professora Elissandra também: “Como é que eu vou fazer um projeto?”. Não, ela diz: “Você vai fazer um projeto pra falar da sua vida. Fazer a trajetória da sua vida desde o início até chegar aqui na Universidade. É isso só, esse é teu projeto, se conseguir fazer isso vai conseguir passar na especialização”. Então, já tinha um pouco lá no TCC. Aí, só aprofundar mais, escrever mais, isso é um projeto. “Ah tá, entendi”. Aí, escrevi, não lembro se pela internet ou a gente escreveu lá na sala de aula mesmo. Eu lembro que eu escrevi e depois entreguei o meu projeto. Ela avaliou e depois o projeto foi aprovado e fui fazer minha entrevista (Ailton Batista, egresso do povo Palikur, grifos meus).

Além de aproveitar o incentivo da professora para ingressar na especialização, Ailton teve que expressar suas motivações para querer cursá-la durante o processo seletivo:

Aí, chegou a hora da entrevista, eu fui lá. Fizeram entrevista: “Pra que você vem estudar aqui? Por que você quer fazer especialização?”. Eu comecei a responder: “Porque pretendo aprofundar mais o meu conhecimento, porque gosto muito de estudar e quero conhecer também as políticas públicas, os estudos culturais, saber o que é isso”, então me foquei nesse ponto (Ailton Batista, egresso do povo Palikur, grifos meus).

Nessa mesma turma ingressaram também os professores Dalson dos Santos e Edilan dos Santos, do povo Karipuna, e Oberto Gabriel do povo Galibi Marworno. Com o professor Dalson ocorreu a mesma situação de Ailton, que logo após terminar sua graduação, em 2018, ingressou na especialização em 2020:

Um dia conversando com a professora Carina e essa minha linha de trabalho desse meu TCC, quando fiz esse meu trabalho era pensando assim pra fortalecer os patrimônios que a gente tem. A professora disse: “Olha, Dalson, com esse teu TCC, esse teu artigo, tu pode fazer uma Especialização. Tu vai só acrescentando mais coisas nele”. Aí, fui, tive oportunidade de fazer a especialização que ainda estou cursando (Dalson dos Santos, egresso do povo Karipuna, grifos meus).

Já com o professor Oberto as condições foram outras. Ele havia concluído a graduação em 2011 e desde então somente se dedicou ao trabalho na escola. Foi durante um encontro com sua antiga orientadora, professora Meire Adriana, que surgiu a ideia de cursar a especialização,

quando ela fazia sua pesquisa de doutorado na aldeia de Kumarumã. Ela perguntou a Oberto por que ele não voltava a estudar, cursar a especialização que havia recentemente sido aberta no *Campus Binacional*. Isso gerou o incômodo necessário para Oberto decidir voltar a estudar:

Digo: “É verdade. Ficou muito tempo acomodado por causa da gente se voltou pros trabalhos, acaba esquecendo do resto das coisas que ainda tem de estudar, enfim”. Tem de correr atrás. Quase todo ano, surge. Agora surgiu de Geografia, História, pra Mestrado, né? [aí voltei a estudar a Especialização] Estudos Culturais e Políticas Públicas. Muito bom, eu gostei muito que abre essa janela nova, é um leque, eu não tinha imaginado (Oberto Maciel Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno, grifos meus).

Edilan dos Santos, por sua vez, ingressou no curso sem ter colado grau, apenas com a ata de defesa de TCC, pois foi afetado pela pandemia de Covid-19:

*Não, eu terminei em 2019 e formei no meio da pandemia. Eu tava no Açaizal quando eu formei, eu fiz virtual de lá. Eu formei em 2020, dia 19 de novembro. Aí em 2020 teve o processo, saiu o edital da especialização, mas eu não tinha colado grau. Aí em 2020 eu fui selecionado. **Tivemos aula janeiro e fevereiro presencial e depois parou, entrou a pandemia, e aí foi só on-line** (Edilan dos Santos, egresso do povo Karipuna, grifos meus).*

Como disse Edilan, as aulas dessa turma da especialização foram prejudicadas pela pandemia, tendo apenas uma primeira etapa de aulas presenciais. Como se sabe, as restrições da pandemia se estenderam durante praticamente dois anos, o que afetou também as pesquisas dos alunos, porém isso não os impediu de realizarem as atividades. Edilan lembrou os desdobramentos de sua pesquisa, como teve que readequá-la conforme as oportunidades:

*Na especialização eu estudei a parte de cultura, mas também a língua. O meu TCC na especialização foi voltado na assembleia da Coiab, eu pesquisei a assembleia da Coiab. **O nosso primeiro pensamento com a orientadora era falar sobre a assembleia da AIKA. Mas com a pandemia que veio e trancou tudo. Só que a pesquisa tava continuando, lendo os textos. Aí como surgiu a assembleia da Coiab e ia ser lá no Manga, e ia vir povos de toda a Amazônia brasileira, aí nós pensamos de pesquisar a Coiab.** Aí eu observava quando os caciques, as lideranças se pronunciavam lá no palco, quando eles se reuniam os grupos, os povos, se eles falavam na língua ou não, porque ele usava naquele momento. Porque o português ele tá direto, mas do nada entra a língua indígena. Então qual o motivo, por que eles estão falando na língua? Era isso que eu tinha que entender. Isso que eu pesquisei. O TCC eu defendi agora dia dois de fevereiro [2023]. Já entreguei a documentação tudinho, só esperando receber o diploma. E depois seguir no mestrado, tô pensando em fazer o mestrado. Eu quero ir pra linguagens. Se viesse um projeto, uma proposta de eles ofertarem aqui no Oiapoque eu tenho interesse (Edilan dos Santos, egresso do povo Karipuna, grifos meus).*

Nesse mesmo sentido, Ailton Batista comentou sobre suas dificuldades com as aulas da especialização e sobre o período da pandemia:

*É, passou as aulas, tem aulas on-line, né, que não fiz. **Eu adoeci, pandemia, também [foi] difícil, ficamos na aldeia.** Quando começaram as aulas, era muita dificuldade que eu tenho. (risos) Mesmo que é a Intercultural, sempre tem um grau que a gente passa, a gente anda. Quando a gente aprende aqui e está em outro grau, a gente sente dificuldade. Aqueles autores com palavras difíceis, sentia muita dificuldade também. Mas, mesmo assim, tentava buscar pra aprender. Já tenho internet, agora tem palavras que não entendo que com a internet, pesquiso. Aí, tenho mais ideias e assim que tô aprendendo aí. Continuando. A internet agora me ajuda bastante também. Às vezes até passa aquela palavra que eu não entendo nada. Mas agora não. Poucas palavras que não entendo, pesquiso na internet (Ailton Batista, egresso do povo Palikur, grifos meus).*

As dificuldades nas aulas e os momentos difíceis da pandemia, no entanto, não foram suficientes para fazer com que Ailton pensasse em desistir. Muito pelo contrário, ele comentou o quanto importante foi fazer a especialização:

Gostei muito, é. A cada grau a gente aprende mais. A gente aprende com professor, com colegas nas salas de aula. Eu achei muito importante. Quando a gente tinha uma dificuldade, por exemplo, na apresentação. Primeira turma que vai, eu sei que vai ter uma dificuldade com as primeiras turmas. Com outras, já não vai ter muita não, porque já outras falaram aí o professor já vai explicar, aí já vai abrindo a memória dos outros de conhecimentos. Então, eu aprendi muito com os colegas e com os grupos nessa apresentação. Então, eu gostei muito (Ailton Batista, egresso do povo Palikur).

As conversas com Ailton se estenderam pelos momentos vividos nos tempos de pandemia, como ele e sua família passaram e como ele conseguiu retomar os estudos da especialização. Porém, não ficaram apenas nos caminhos percorridos durante os cursos. A forma como os assuntos iam surgindo possibilitou a alguns dos interlocutores fazer reflexões sobre a experiência da pós-graduação, o que estudavam, as discussões que lhes motivavam e os processos de elaboração e pesquisa dos trabalhos finais. Nesse sentido, durante a conversa com Oberto, ele comentou como algumas disciplinas lhe proporcionaram refletir sobre temas que não havia pensado antes, dando destaque especial a uma discussão de geografia política proposta por um professor:

Achei muito interessante a aula dele, em que eles falam sobre o Amapá, a geografia do Amapá no aspecto político, um monte de coisas importantes aí. Aí, um assunto que me chamou atenção foi, por exemplo, a questão da soja, quando a soja começou a ser implantada aqui no Amapá. Qual objetivo? Por quê? Qual intenção do governo? Fiquei olhando, digo: “Poxa”. Quando chegaram os grandes plantadores de soja aqui, de Goiás, de Mato Grosso, do Sul, vieram e fizeram o teste aqui no Amapá, viram que dava, e tinha condições de plantar soja aqui. Fecharam com o governo estadual. Foram na região do cerrado e compraram uma porrada de terra onde vão plantar soja e vão construir um porto bem moderno, ali onde era aquele antigo porto, que era da Ecomil. Aí, vão construir o porto pra deixar essas

mercadorias, esses produtos aqui, e o porto em Santana. Aí, alguns grãos vão lá no navio, vão levar pra lá, alguns navios vão saindo direto para Estados Unidos, Europa, esses lugares, Japão, por aí.

Assim [ele] passou um documentário do que aconteceu quando a soja chegou à região de Santarém. Quando chegou lá na região de Santarém, tinha muitos agricultores, pequenos criadores, familiares, que moravam nessas regiões de zona rural, então, quando chegaram esses grandes empreendimentos, foram fazer propostas pra comprar essas terras do pessoal tudinho. Mas era proposta barata pra eles. Aquele pessoal vive não sei quantos anos e vive muito melhor do que na cidade: tem seu plantio, tem sua criação e vive daquilo ali. Tem ali de onde tirar pra comer e beber, e pra cidade a pessoa não tem formação, não tem estudo, não tem emprego, é totalmente diferente a vida de cidade da zona rural, é tudo corrido. Vai morar na periferia e o que vai acontecer? A gente já sabe, né, como é que é. Vai pra cidade, compra uma casinha, vai numa periferia – termina aquele dinheiro e vai viver de quê?

Então, do jeito que aconteceu lá, quando chegam os plantadores de soja, o agronegócio chegou em Santarém, a mesma coisa acontece aqui. O pessoal dá entrevista, eles mostraram um documentário pra gente, eles trouxeram pistoleiros de fora, eles vêm pra assustar o pessoal, ameaçar. Enfim, o pessoal não tem pra onde correr, não tem defesa, não tem pra quem correr. Ficam com medo de morrer, eles têm de vender por uma mixaria o terreno deles, dar praticamente e sair. Estão saindo de lá. Tem muito poucos vivendo lá. A maioria está saindo de lá porque eles estão com medo. Então, estão usando essa estratégia que está acontecendo lá em Santarém. Ainda conseguiram matar alguns por lá, que não quiseram sair, matam, queimaram a casa deles, aquelas pessoas chegaram fazendo vandalismo com a casa deles. A mesma coisa está acontecendo aqui. Só que o povo não sabe (Oberto Maciel Gabriel, egresso do povo Galibi Marworno).

Ailton Batista foi outro que refletiu sobre sua pesquisa, sobre como ela dialogava com outros trabalhos da área, feitos por pesquisadores não indígenas, e como poderia contribuir com outras futuras pesquisas:

Eu escolhi o tema é Mowok Ahawkri Warukma, "chuva das estrelas", que já tinha sido feito pelo David Green, já foi feito pela professora Elissandra, mas eu escolhi porque faltaram muitas coisas pra colocar lá. Eu tenho de escolher pra poder escrever mais, pra poder enriquecer mais aquela história. Eu já escrevi. Eu já escrevi quase todos. Tem seis Mowok, tudo constelação, Kayeb, Tavara, Wakti, Kusuvwi Eggutye, Kusuvwi Butye e Wayam. Isso que eu pensei, já fiz muita pesquisa já com mais de três, quatro pessoas. Porque cada um conta um pouco, outros já vêm e contam mais claras, ou tem uma ideia diferente um pouco, né, e já vai enriquecendo a história. Então, busquei um pouco pra mim (Ailton Batista, egresso do povo Palikur, grifos meus).

Penso que é necessário reforçar como as conversas possibilitaram momentos de reflexão. No início do segundo capítulo, afirmo que durante as conversas meus interlocutores puderam refletir sobre seus TCCs, pondo-os em perspectiva, ponderando o conhecimento produzido

nesses trabalhos. Isso também ocorreu no que se refere às atividades do curso de especialização. A fala de Ailton me parece um desses momentos que exprime a reflexão do processo de pesquisa do trabalho final. Confesso que, no momento da conversa, o que me chamou a atenção foi o tema da pesquisa em si, pois é notório e localmente reconhecido que os Palikur são exímios conhecedores dos corpos celestes e possuem conhecimentos astronômicos que se relacionam à sua cosmologia e às dimensões materiais da vida cotidiana. Contudo, ao repassar a transcrição da conversa, o comentário que me saltou aos olhos foi o excerto grifado. Essa me parece uma reflexão sobre o porquê de os indígenas buscarem ingressar no ensino superior e na pós-graduação. Além da qualificação profissional, está posta a possibilidade de os indígenas poderem agora ser os autores de suas próprias histórias, de suas próprias versões; no limite, serem eles mesmos que irão registrar seus próprios conhecimentos. O comentário de Ailton revela, ainda, uma altivez em pontuar que as histórias têm diversas versões, sem nenhuma definitiva e verdadeira. Acrescentando que o conhecimento é construído no diálogo entre essas versões e que seu trabalho era mais uma parte a “enriquecer a história”.

5.2.2 Os mestrados, indo além da graduação

O acesso de egressos indígenas do CLII a cursos de mestrado é ainda mais recente que a especializações. Muitos indígenas já tentaram ingressar em cursos de mestrado, principalmente nos programas de pós-graduação da Unifap em Macapá e da UFPA em Belém, por serem os dois polos universitários mais próximos de Oiapoque. O primeiro foi o professor Palikur Adonias Guiomê Ioiô, no Mestrado em Antropologia da UFPA, em 2017. Após concluí-lo, em 2019, ingressou diretamente no Doutorado em Antropologia na mesma instituição. Dessa forma, Adonias também será o primeiro doutor egresso do CLII. Ademais, ele inaugura o horizonte das possibilidades de pós-graduação em mestrados e doutorados para os demais colegas. Em 2019 outros dois ex-alunos do CLII se vincularam ao PPGA da UFPA, a professora Karipuna Karina dos Santos e o professor Galibi Marworno Alarcídio Figueiredo Narciso. O professor Karipuna Dalson dos Santos também iniciou uma pós-graduação da UFPA, no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) recentemente, em 2022. Dalson ainda estava cursando a Especialização em Estudos Culturais quando foi instigado por sua orientadora a tentar a vaga no mestrado. Durante a conversa, ele narrou o diálogo que o motivou a tentar o acesso:

Ela [professora] veio com essa ideia: “Você não quer fazer um Mestrado? Nesse mesmo teu projeto de novo”.

Eu disse: É, professora, vontade a gente tem, mas não sei se vai dar conta. Mas a gente está aí e vamos pensar.

Ela disse: “Olha, aqui pela UNIFAP tem o Mestrado. Tem na área de Geografia, tem História, mas é bem concorrido. Tu não vai concorrer só com indígena, não. É muito difícil o indígena passar aí, mas tem na UFAM, na UFPA... se tiver edital e tu achar que quer fazer, é só tu inscrever.

Aí, disse: Será, professora? Quais áreas?

Ela disse: “Tem várias áreas. Se tu quiser na área da Antropologia, pode te inscrever. A gente está aí pra te orientar, pra te ajudar”...

Eu disse: Tá.

Inclusive, ela que me ajudou no meu projeto, ela e o meu primo, o Tirone, mestrando hoje também lá em Juiz de Fora, foi já defender a dissertação e voltou, e estava esses dias na área da pesquisa dele, aí voltou e foi defender agora. Ele estava aí e me ajudou, disse: “Não. Tu vai fazer. Tu vai passar”. Aí eu disse assim: “Tá bom então”. Aí, quando saiu edital, eles me mandaram. Aí, fiquei pensando na proposta da professora e digo: “Eu vou me inscrever”. Aí, me inscrevi, fiz meu pré-projeto, encaminhei e foi homologado, e já cheguei na hora da entrevista já. Mas foi com essa intenção aí (Dalson dos Santos, egresso do povo Karipuna, grifos meus).

O excerto da fala da orientadora de Dalson, acima destacado, é elucidativo de como as políticas de ações afirmativas nas pós-graduações ainda são irregulares e dependem muito do perfil dos docentes para que elas existam. Muitos cursos criam vagas para minorias, mas sem criar as condições necessárias para o ingresso. Nesse sentido, trago dois casos de cursos de pós-graduação da Unifap, um que prevê apenas a reserva de vaga e outro que tem políticas afirmativas mais consolidadas. O exemplo dado pela professora, quando informou a Dalson que no mestrado em História, da Unifap, ele não iria concorrer somente com indígenas e que é muito difícil indígenas passarem, é o caso de um programa de pós-graduação em que as políticas afirmativas não são pensadas na sua plenitude. Eu mesmo vivenciei uma experiência que corrobora o exposto pela professora.

Recentemente⁹⁰ o egresso Palikur Hélio Ioiô Labontê entrou em contato comigo para perguntar se eu poderia auxiliá-lo no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em História da Unifap (PPGH). Prontamente, disse-lhe que sim. Marcamos um encontro para conversarmos; definimos que o primeiro passo seria a leitura do edital do processo seletivo. Foram ofertadas no certame doze vagas, sendo quatro delas reservadas, uma para pessoas pretas e pardas, uma para pessoas trans, uma para pessoas com deficiência e uma para pessoas

⁹⁰ Quando escrevo essas linhas estou em maio/junho de 2023.

indígenas, ou seja, um terço do total (PPGH/UNIFAP, 2023). Porém, a política afirmativa cessa na reserva das vagas. O restante do processo seletivo segue os mesmos procedimentos, sem especificidade alguma; assim, o candidato indígena, preto, trans e com deficiência terá que participar do mesmo processo seletivo de ampla concorrência e alcançar as notas mínimas para avançar nas etapas e ser aprovado. Até o momento que escrevo essas linhas, Hélio havia feito a inscrição com o envio do projeto de pesquisa e uma autodeclaração de pertencimento étnico. Ainda lhe faltavam as etapas de prova dissertativa a partir da bibliografia especificada, entrevista, defesa oral do projeto e prova de títulos. Nós continuamos em contato. Sigo auxiliando dentro das possibilidades. Portanto, apesar da reserva de vagas, o ingresso dessas pessoas é mais custoso.

Oposto ao PPGH é o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET), que possui uma política de ações afirmativas mais progressista e consolidada. O PPGLET, desde o princípio, buscou seguir as normas estabelecidas nas duas resoluções internas da Unifap para Políticas de Ações Afirmativas, Resoluções nº 37 de 2017 e nº 21 de 2022 (Anexos VII e VIII). Além disso, outro fator que me parece chave para que a política de ação afirmativa tenha mais profundidade é a presença de professores do CLII no corpo docente do PPGLET. De alguma forma, isso contribui para a implementação de processos seletivos diferenciados, uma vez que o corpo docente conhece com maior propriedade os perfis e as realidades dos discentes indígenas que podem vir a concorrer às vagas.

No primeiro certame realizado em 2018, para as aulas iniciarem em 2019, foi ofertado um total de vinte vagas; dessas, treze eram reservadas para cotas: três para pessoas pretas e pardas, uma para pessoas trans e nove para pessoas indígenas. Ademais, a seleção era constituída por duas modalidades, uma para o acesso universal e uma para candidatos indígenas. O certame indígena era menor, compreendendo duas etapas: a apresentação de um memorial e a realização de uma entrevista (Unifap, 2018). Foi nesse processo seletivo que um grande número de egressos do CLII ingressou no Mestrado em Letras. Do total das nove vagas destinadas a indígenas, sete aprovados eram egressos do CLII. Dentre esses ingressantes estavam a professora Karipuna Janina dos Santos Forte. Durante as conversas, Janina contou que havia concluído sua graduação no ano de 2017 e passou a trabalhar como professora contratada pelo estado do Amapá na sua aldeia. Perguntei-lhe se a ideia de cursar o mestrado veio de uma vontade exclusivamente pessoal de continuar os estudos, ao que ela me explicou o que lhe ocorreu para participar do processo seletivo:

Não [não tinha pensado em fazer mestrado]. Na verdade, foi mais pela Mara [orientadora do TCC]. Quando saiu o Mestrado, ela falou assim: “A

gente está organizando o Mestrado, a gente está querendo que ingressem os indígenas aqui pra fazer o Mestrado em Macapá, e queria muito que tu fizesse”. Também, quando eu vim pra defesa da dissertação, o professor Glauber falou: “Olha, esse TCC daria uma boa dissertação de mestrado, expandir algumas coisas”. Aí, a Mara falou assim: “Se tu quiser, tu pode continuar no teu TCC, expandir ele mais e tal pra ir pro mestrado”. Aí, eu fiquei na dúvida assim, porque eu estava trabalhando no estado, também ir pra Macapá estudar pra lá não era uma coisa... lá era regular, o ano todo. Mas, mesmo assim, eu fiz o processo seletivo. Esperei resultado e quando saiu eu não queria muito estudar pra Macapá. Eu estava lá em São Paulo, na viagem da Amim. Aí, a Mara ligou e disse que tinha passado. Saiu o resultado. Eu falei pra ela que não sabia se eu ia estudar. Ela falou: “Por que?”, não sei o que... eu falei: “Não, porque eu já trabalho pelo estado e se eu tiver de estudar, vou ter de sair do contrato. Vai ter bolsa?”. Ela falou: “Não sei se vai ter bolsa pra estudar”. Eu falei: “É, como eu vou me manter em Macapá?”. Tenho família também. E nisso, liguei pro meu pai no Oiapoque, a Mara já tinha ligado pro meu pai e já tinha dado a notícia que eu tinha passado. Tinha encontrado com ele lá na Casai e tinha falado pra ele que eu tinha passado, e quando foi de tarde, liguei pra ele. Aí, me deu os parabéns porque eu falei que tinha passado e eu falei que não sabia se eu ia estudar. Aí, ele falou: “Por quê?”. Eu falei: “Se eu for estudar, vou ter de sair do contrato, e eu não sei se vai ter bolsa pra eu estudar também, vou ter de morar em Macapá e tenho meus filhos e tal”. Ele disse: “Não, não! Tu vai estudar. Mesmo que tu sair do contrato, eu vou te ajudar. Tu vai estudar”. Aí, falei: “Tá”. E aí, depois daí, falou tudo que eu precisava. Eu voltei de São Paulo e só fui buscar minhas malas no Espírito Santo, depois eu fui pra fazer a matrícula em Macapá, e com uma semana começaram as aulas (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

A fala de Janina possibilita fazer vários apontamentos acerca do ingresso de indígenas na pós-graduação. Uma delas diz respeito aos incentivos para esses estudantes nos cursos de pós-graduação. Como está grifado nos excertos acima, Janina contou com o incentivo da sua orientadora, que também é professora no PPGLET, para que participasse do processo seletivo. Além disso, após ter conquistado a vaga e hesitar se de fato cursaria ou não, contou com o incentivo e determinação de seu pai para que não desistisse. O incentivo e/ou a provocação – no sentido de instigar – dos professores não foi exclusividade de Janina. Como visto, o professor Oberto também foi provocado por sua antiga orientadora a retomar seus estudos após um longo período parado. Ailton Batista foi encorajado por uma professora para que participasse da seleção da especialização, pois sabia das suas qualidades e capacidades. Dalson dos Santos também foi outro que teve grande incentivo e apoio da orientadora para que ingressasse na especialização e logo em seguida no mestrado em Antropologia. Esses apoios tampouco são exclusividade dos egressos do CLII do *Campus* Binacional da Unifap. Mariana Paladino, ao analisar a produção acadêmica de indígenas na pós-graduação, aponta que há uma evidente

“relação entre a possibilidade de acesso à pós-graduação e a construção de redes pessoais e políticas com certos professores pesquisadores” (Paladino, 2016, p. 105).

Outro ponto a destacar da fala de Janina refere-se às políticas de permanência, tão necessárias quanto as políticas de acesso à universidade. Um dos motivos dela hesitar em cursar o mestrado foi a questão relacionada a sua permanência em Macapá, já que para cursar as disciplinas ela teria que deixar o cargo de professora, mesmo sem garantia de ter bolsa de estudos. Felizmente a sua comunidade entendeu que o mestrado de Janina traria benefícios à coletividade e buscou encontrar uma alternativa, como ela explicou:

*Antes de ir eu conversei com o pessoal da minha comunidade que eu ia estudar e tal, que eu ia sair da escola, não ia ser mais professora e tal e que estava entregando meu contrato, se eles quisessem contratar outra pessoa. **Aí, eles fizeram um documento pedindo que eu não saísse e continuasse o contrato, mas resolvesse as coisas pela escola lá em Macapá, que tipo eu ficasse lá pelo NEI, entendeu? Eu ia estudar três vezes na semana, eu acho. Aí, as outras vezes, eu vinha resolver as outras coisas da escola em Macapá. Eles mandaram um documento e a secretaria aceitou. E aí, continuei no meu contrato e fui pra Macapá. Mas qualquer coisa que acontecesse, eu tinha de ir na secretaria resolver, participar nas reuniões, e foi assim que fui pra lá. E foi bom porque na turma que a gente estava, teve só duas bolsas de mestrado. Então, a gente era doze estudando, e tinha só duas bolsas. A maioria ficou sem bolsa (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).***

A última parte dessa fala de Janina me surpreendeu, não pela falta de bolsa, já que, como também sou estudante de pós-graduação, sabia das políticas de austeridade e cortes na educação nos últimos governos, mas me surpreendeu pela quantidade de estudantes indígenas que poderiam ficar sem bolsa. Perguntei então como ficaram os outros colegas:

Como a gente, a maioria que foi pra lá eram professores efetivos do estado, eu era contrato mas eu não saí, eu estava recebendo. O Maxwara também era do contrato, mas ele continuou também recebendo. Então, a gente deu oportunidade pra Bruna, que era a única que estava sem contrato e não estava recebendo. Uma [bolsa] a gente deu pros não indígenas decidirem. E foi assim (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna).

Os relatos das experiências na pós-graduação dos egressos do CLII corroboram a literatura quando apontam que as políticas afirmativas de acesso e permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação, mas principalmente de pós-graduação, estão apenas em um processo inicial de implementação. É necessário muito trabalho e articulação nas instâncias políticas para a garantia desses direitos ou, muitas vezes, para evitar os retrocessos. Há ainda uma grande esforço e trabalho a ser feito nas escalas cotidianas dentro das universidades para tornar a presença indígena nos corredores universitários visível, seja no âmbito das relações

diárias, seja no das questões acadêmicas. Janina relatou momentos em que a sua presença e dos demais colegas indígenas era vista de forma equivocada e assimétrica:

E era diferente do que a gente percebe, em Macapá é um certo preconceito. As pessoas ficavam olhando pra gente, até mesmo uns colegas que estudavam num bloco, eles ficavam olhando pra gente de um jeito diferente. Até uma vez uma perguntou pra gente com a Sônia. A gente ia estudar normal e lá eles estavam todos de calça, tênis, chegavam de carro. E eu e a Sônia todas de sandalhinha e bermuda. Até um dia eles perguntaram se a gente estava vendendo artesanatos no bloco de graduação (porque eu gosto de usar brincos, colares, pulseiras). Aí, a Sônia ficou possessa da vida. Eu só fiquei rindo. Ela [disse]: “A gente não está vendendo artesanato, não, a gente está no curso de mestrado aqui”. A mulher ficou toda, toda: “Ah é?”. Sônia falou: “Não, a gente está fazendo mestrado, a gente está estudando aqui do mesmo jeito que você e eles estão estudando”. A Sônia soltou os cachorros (risos) (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

O excerto grifado mostra como a universidade, apesar de ser compreendida como um espaço em que o conhecimento é produzido e circula mais livremente, ainda projeta preconceitos da sociedade brasileira. A possibilidade de que indígenas possam ser estudantes universitários é tão exígua no horizonte imaginativo de grande parte da população que sua presença nesses espaços é interpretada como deslocada, forasteira, vendedores de artesanato, pessoas que estão de passagem por aquele lugar. No entanto, segundo Janina, o maior desafio enfrentado por ela e os demais colegas indígenas foram as questões concernentes às relações acadêmicas. Uma das primeiras diferenças notadas por ela e por outros colegas foi o fato de estudarem em turmas mistas com não indígenas. Uma realidade distinta da graduação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, em que as turmas são exclusivamente compostas por indígenas, pois “a gente estava estudando também com não indígenas na mesma turma que a gente. Apesar de ter os professores, por exemplo: Mara, Glauber, que a gente já conhecia daqui da Licenciatura, mas lá era bem mais diferente. E também era muita coisa pra ler”.

Como ela comenta, a carga de leituras e a exigência de estudos também foram percebidas logo como uma diferença entre graduação e mestrado, e um desafio a ser ultrapassado:

Senti mais na questão da carga de trabalho, assim. Era muita coisa pra ler e tinha de produzir artigos, assim. Acho que era muito mais essa questão. Por exemplo, a gente ficava de madrugada tendo de estudar. Apesar que a gente estudava só três dias. Nem todos os dias a gente ficava pra estudar, mas era muito material pra ler. O professor mandava o material e era muita coisa. Ao final de cada disciplina tinha de fazer um artigo. Se a gente já demorava um ano pra fazer nosso TCC, imagina um artigo! (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna).

Ao longo da conversa, Janina pontuou que esses foram desafios que ela e outros colegas conseguiram superar. Apesar de não ter sido fácil no início, muito em conta de não conhecerem as dinâmicas e demandas acadêmicas do mestrado, ela reiterou que estavam preparadas para os estudos e as exigências. Duas situações, no entanto, foram as que causaram mais estranhamento e insegurança, por um lado, e indignação e mobilização, por outro. A situação de insegurança esteve relacionada ao constrangimento que alguns colegas não indígenas tentavam causar nos alunos indígenas, com atitudes preconceituosas:

Logo no início, é claro, a gente ficou meio receoso de responder as coisas nas apresentações de trabalho, mas depois foi ficando tranquilo. Acho que na nossa turma eram mais dois caras que a gente via mesmo que eles ficavam falando coisas pra atingir a gente, achando que a gente não ia conseguir, menosprezando.

A gente percebia o olhar de desaprovação, às vezes na nossa própria turma. A gente tinha esses dois colegas que a gente sentia, quando eles falavam, o preconceito de achar que a gente não ia conseguir fazer aquilo (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

A outra situação esteve relacionada à falta de sensibilidade de parte do corpo docente, que, provavelmente acostumado às dinâmicas acadêmicas sem a presença indígena, exigiu dos alunos indígenas leituras em línguas estrangeiras sem sequer consultá-los:

Quando a gente começou a estudar, ele [o professor] sabia da nossa dificuldade, a gente não sabe ler inglês, a gente não sabe falar inglês. Nossa língua foi a indígena, né. Aí, passou todo o material dele em inglês pra gente. Todo em inglês. Quando ele mandou o primeiro texto pra gente, tinha de entrar pelo SIGAA, essas coisas onde tinha de saber mexer. Aí, quando a gente foi, entrou, viu os textos que estavam todos em inglês, ele falou assim: “Quero uma resenha desse material assim, assim, assim”. A gente achou que era o material em português normal, né, um artigo. A gente foi ver, estava tudo em inglês. A Sônia falou: “Acho que não é pra gente”. Tinham uns quatro colegas que eram de Letras-Inglês. Deve ser pro pessoal. Aí no outro dia tinha aula, a gente falou: “No outro dia, a gente pergunta de manhã”. No outro dia, a gente foi perguntar, ele: “Joga lá no Google Tradutor que ele vai traduzir pra vocês”.

Aí, fui lá na Coordenação, falei assim, assim. Ele era o nosso coordenador. Logo ele passa uma matéria em inglês, a gente não sabe ler inglês, como a gente vai fazer pra ler inglês? Aí, tinha uns lá que eram de Letras-Inglês que estudavam e disseram: “Ah, não, a gente pode dar um cursinho de inglês pra eles, tentar ajudar”. Eu falei que não. Eu fui lá e bati na Coordenação - eu e a Sônia, que era mais encrenqueira. A gente foi lá e bateu na Coordenação até que ele mandou todo o material em português (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna).

Esse último relato mostra um dos muitos desafios que estudantes indígenas, de outras minorias e cotistas enfrentam ao ingressarem em cursos de mestrado e doutorado. Se a estrutura

acadêmica do nível de graduação já é muito rígida, nas pós-graduações as estruturas são muito mais intransigentes. Por ser um ambiente de pesquisa que segue parâmetros de excelência, as pós-graduações se mostram espaços muitas vezes mais inflexíveis. O caso citado por Janina, da necessidade de domínio da língua inglesa para cursar as disciplinas do mestrado, ocorre em vários programas de pós-graduação e infelizmente se reproduzem a partir da insensibilidade de muitos docentes que estão amarrados nas matrizes epistêmicas ocidentais. Isso acontece porque esses docentes – e conseqüentemente os pós-graduandos – são formados dentro dessa matriz epistêmica ocidental pouco flexível a outras epistemes, e os coloca em zonas de conforto que impedem a busca, senão ao menos alternativas, por construir junto a esses alunos outros conhecimentos. O trabalho a ser feito é criar e construir outras matrizes didáticas que contemplem os conhecimentos e as formações dos discentes indígenas. Conseqüentemente, a médio e longo prazos, haverá mais trabalhos e publicações desses mesmos pesquisadores indígenas, que serão referências para outros alunos e professores.

Os relatos até agora apresentados permitem fazer uma reflexão sobre o quanto há ainda que se avançar para consolidar políticas de ações afirmativas de acesso e permanência de estudantes indígenas nos cursos de pós-graduação. Como visto, no caso dos egressos da Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap, é recente a busca pelo ingresso nas pós-graduações. Isso se deve, me parece, a alguns fatores, dentre eles a distância de Oiapoque dos polos acadêmicos de pós-graduação. Se, por um lado, os indígenas estão ocupando cada vez mais os espaços e cursos de graduação ofertados no *Campus* Binacional do Oiapoque; por outro, as pós-graduações continuam de certa forma distantes. Essa distância não é somente física, mas também imaginativa, enquanto um horizonte de possibilidades. Entre meus interlocutores, todos, de uma forma ou outra, decidiram dar esse passo a mais na formação universitária a partir de incentivos de seus professores. De certa forma, são esses horizontes de possibilidades que os acadêmicos e docentes não indígenas têm que trabalhar para ampliar, criando espaços, condições e possibilidades. Além de buscar a implementação de políticas de ações afirmativas sólidas e perenes para o acesso de mais estudantes indígenas nas universidades, tanto nas graduações quanto nas pós-graduações.

Com o aumento exponencial de pesquisadores indígenas nos cursos de pós-graduação, nas diversas áreas do conhecimento, não somente os indígenas têm a ganhar, mas também a universidade e, no limite, a sociedade brasileira. Conforme assevera Mariana Paladino (2016), a presença de estudantes indígenas na graduação e na pós-graduação tem gerado impactos positivos, como a reformulação das grades curriculares e a criação de novas linhas de pesquisa a partir das demandas dos próprios estudantes. Nesse sentido, para encerrar esta seção, gostaria

de trazer um comentário do professor Karipuna Dalson dos Santos, quando lhe perguntei sobre suas expectativas do curso de mestrado em Antropologia:

*Bom, professor, minha expectativa é assim, aprender mais lá, conseguir aprender os conteúdos que eles vão passar pra gente, acho que incrementar mais o meu projeto e **escrever um pouco da história do meu povo, que a gente mesmo indígena tem vontade de escrever a sua própria história**, porque também está assim no meu TCC, no meu pré-projeto é falar um pouquinho da minha trajetória enquanto liderança no movimento indígena e dos meus avós que foram lideranças (Dalson dos Santos, egresso do povo Karipuna, grifos meus).*

O excerto grifado da fala de Dalson resume um pouco do que pretendo ao trazer os TCCs dos egressos do CLII, que é mostrar como a presença dos indígenas nos espaços acadêmicos possibilita que eles sejam os autores de suas próprias histórias.

5.3 O retorno à universidade em outras graduações

A Licenciatura Intercultural Indígena tem uma condição além da formação de professores. Como visto até o momento, é uma “porta de entrada”, uma possibilidade mais concreta de ingressar no ensino superior. Isso, contudo, não significa que todos, ao concluírem, se tornarão professores. Um fator para isso é a diferença que há entre a quantidade de professores indígenas e a oferta de cargos. Atualmente, há mais professores indígenas formados do que vagas disponíveis. O outro fator é que muitos dos indígenas que ingressam no curso não têm necessariamente o desejo de seguir a carreira no magistério. Muitos seguem outras trajetórias que se distanciam da universidade. Porém, alguns escolhem retornar à universidade em outros cursos de graduação. No caso de Oiapoque, essa possibilidade se tornou mais factível a partir do ano de 2018, após a mobilização e o embate que os indígenas e quilombolas realizaram com a Unifap para que houvesse processo seletivo específico e com reserva de vagas para ambos. Esse evento resultou no PSEIQ, e foi mais bem detalhado no primeiro capítulo. Dentre meus interlocutores, duas egressas realizaram o processo seletivo de 2018, Ariana dos Santos e Kássia Lod. Além delas, outros egressos da Licenciatura Intercultural Indígena se candidataram às vagas reservadas em outros cursos de graduação do *Campus* Binacional.

Ariana me explicou que em 2010, quando ocorreu o primeiro vestibular para os novos cursos no *Campus* Binacional, ela tentou o ingresso para uma vaga no curso de Enfermagem. À época não havia processo seletivo diferenciado, e ela infelizmente não conseguiu. Logo ela buscou fazer o curso Técnico em Enfermagem, porém a instituição [Florence] que oferecia essa formação em Oiapoque fechou. Tendo essas duas negativas, ela decidiu ingressar na

universidade pela Licenciatura Intercultural Indígena, em 2011. Ela precisou esperar quase dez anos para ter uma nova oportunidade de cursar Enfermagem. Assim, em 2018, Ariana fez o PSEIQ e ingressou no curso de Enfermagem. Suas motivações ficaram entre a falta de oportunidades para trabalhar como professora na sua aldeia e o gosto pela área da saúde:

Nunca tinha vaga pra mim. Eu tentei trabalhar como professora, eu deixei várias vezes meu currículo lá no Manga, na [escola] Jorge Iaparrá, mas nunca me chamavam, chamavam os outros. O que posso fazer? E a saúde é uma área que eu gosto. Sou apaixonada pela Saúde (Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna).

Na época em que reingressou na Unifap no curso de Enfermagem, Ariana era subgerente do Museu Kuahi e encontrou dificuldades para articular o trabalho e as aulas, que eram no período diurno. Nesse exercício de conciliação, ela apenas conseguiu cursar um semestre: “*na época comecei, mas parei por causa do trabalho. [O curso] era integral, e aí me ameaçaram: ‘Ou tu sai, ou tu fica!’*, e eu digo: ‘*vou permanecer no trabalho*’”. Apesar de ter cursado apenas um semestre, Ariana comentou as diferenças que viu entre o curso de Licenciatura Intercultural Indígena e Enfermagem: “*eu gostei porque todo dia eu ia estudar. Era também mais pesado, um pouco. A Enfermagem é pesado, principalmente a parte da disciplina de Anatomia, o corpo humano. Mas eu me virei nos trinta (risos)*”.

Mais uma vez, Ariana se deparava com um obstáculo para o desejo de se formar em curso da área de saúde, no entanto, isso foi apenas momentâneo. Ainda em 2018 reabriram as turmas do curso Técnico em Enfermagem, e ela entrou nessa primeira turma. O curso que era para ser concluído em dois anos levou quatro devido à pandemia, mas no final de 2021 ela conseguiu terminá-lo. Então se interpôs um novo desafio, conseguir um contrato para trabalhar na saúde indígena, o que acabou vindo apenas no final de 2022. Atualmente ela trabalha como técnica em Enfermagem no Polo Base de Saúde Indígena do DSEI Amapá/Norte do Pará, na sua aldeia Manga.

Durante as discussões e embates pela realização do PSEIQ, uma das reivindicações dos indígenas e quilombolas era que o processo seletivo fosse diferenciado, seguindo o modelo já realizado para o ingresso na Licenciatura Intercultural Indígena. Essa reivindicação foi acatada pela universidade e pelos colegiados dos cursos envolvidos; assim, o processo possuía duas etapas, uma dissertativa e outra de entrevistas. As entrevistas seriam realizadas por um docente do curso envolvido e outro docente da Licenciatura Intercultural Indígena, pelo fato de já terem experiência com esses processos. Além disso, ficou estabelecida a presença de um indígena como observador das entrevistas. Isso ocorreu em razão dos indígenas terem receio de

eventuais atitudes discriminatórias por parte daqueles professores que foram contrários à realização do PSEIQ.

Kássia Lod foi uma das indígenas atuantes no grupo que esteve à frente de todo o processo de discussão. Naturalmente, ela seria uma das indicadas para a posição de observadora, porém ela optou por não participar pois tinha interesse de concorrer a uma das vagas do curso de Direito. Assim, ela fez o processo seletivo e foi aprovada, iniciando as aulas no segundo semestre de 2018. Como ela comentou, as primeiras impressões do curso de Direito já foram impactantes, quando comparadas com a Licenciatura Intercultural Indígena:

*O Direito foi uma realidade totalmente diferente da [Licenciatura] Intercultural, totalmente diferente do que eu imaginava de universidade. Porque a gente se sentia acolhido na Intercultural. Só pra ti ter uma ideia, não é que isso foi positivo ou não, mas então... **na Intercultural eu nunca acessei o SIGAA, nunca me matriculei. A gente tinha praticamente tudo ali. Tudo era dado. E lá no Direito, não.** A gente chegou e simplesmente: “Isso aqui é a tua matrícula”. Quase duas semanas estudando e eu sabia que eu tinha de fazer meu registro no SIGAA e meio que a gente ia lá na Coordenação e ninguém sabia responder nada pra gente, entendeu? Questão de bolsa, então, foi a nossa maior dor de cabeça, sabe? Lá na Intercultural, não. Meio que já vem tudo pronto. **É positivo e não é. Mas aprendi muita coisa lá no Direito, principalmente a me virar (risos).** E hoje fico preocupada com a questão do TCC lá no Direito. **Eu te juro que estou preocupada com o meu TCC, sabia? Porque a gente sabe que os professores não querem orientar a gente e a gente sabe que eles também não querem reprovar ninguém, eles já estão loucos pra ir embora, eles sabem que somos a última turma, estão pedindo a Deus que acabe logo** (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali’na Tilewuyu, grifos meus).*

A primeira parte da fala de Kássia e os excertos grifados revelam que a importância das Licenciaturas Interculturais Indígenas para o ingresso de indígenas nas universidades vai além da “porta de entrada”. Os cursos são pensados como espaços acolhedores para estudantes que adentram locais muito distintos de suas realidades. Os trâmites burocráticos e administrativos – que são embaraçosos até mesmo para estudantes não indígenas que têm certa familiaridade com esse universo – tornam-se um obstáculo a mais para os indígenas. As licenciaturas Interculturais buscam, dessa forma, dirimir essas fases a fim de facilitar a vida acadêmica dos discentes indígenas. Por sua vez, isso também pode ter como efeito um desconhecimento total da existência desses processos e levar a um grande choque quando os alunos indígenas se deparam com a necessidade de os realizar por si próprios. Como salientou Kássia, uma acolhida para além da conta “é positiva e não é”. É necessário acolher sem que seja criada dependência. É preciso criar espaços que, além de acolher, preparem os discentes indígenas para “se virarem” nas burocracias administrativas universitárias.

A segunda parte da fala de Kássia diz muito da relação que parte do colegiado do curso de Direito desenvolveu com o *Campus* Binacional e com os próprios indígenas. Desde que cheguei lá para ser professor substituto, escutei histórias “de corredores” sobre a indisposição do curso de Direito em levar adiante as atividades letivas. Muitos docentes não viviam em Oiapoque e adotaram informalmente um regime de aulas modular, vindo ao *campus* alguns meses por semestre para darem aulas e depois retornavam para suas cidades de origem. Por outro lado, a relação com os indígenas ficou estremecida com o episódio dos “transtornos visuais”, uma vez que partiu de um docente do curso de Direito. Além disso, a maior parte do colegiado desse curso foi refratário à realização do PSEIQ e acabou transferindo essa animosidade para os indígenas que haviam ingressado na nova turma. Durante as conversas, Kássia contou das dificuldades que os discentes indígenas do Direito enfrentaram:

A nossa entrada já foi uma entrada difícil. Os professores não foram acolhedores, a gente ouviu muita piadinha por esse contexto indígena. Mas então, vamos tentar nos formar, ser fortes e não deixar isso abalar a gente. A gente tinha muito discurso, e tanto que era interessante, quem entrava na aula olhava um lado indígena totalmente, sabe? Só sentávamos juntos, nossos trabalhos só eram juntos, a gente tentou se fortalecer ao máximo possível, sabe? E a gente fazia o possível pra ignorar os preconceitos e quando a gente tinha oportunidade de fala a gente sempre protagonizava o movimento, protagonizava nas salas. Era o que a gente sabia fazer, sabe? A gente sabia que em algum momento, meio que bater de frente demais, a gente teria retaliação dos professores e a gente teve muito. Eu e a Sônia, nós fomos as mais impactadas com notas, ameaças de processos... (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyú, grifos meus).

Como se vê, as relações entre os docentes do curso de Direito e os discentes indígenas não foram amistosas ou ao menos respeitadas. As tensões geradas em sala de aula, somadas às dificuldades inerentes ao curso e, por fim, o período da pandemia de Covid-19 levaram alguns discentes indígenas a desistirem do curso. Como assinalado no excerto acima, no início do curso os indígenas buscaram entre eles mesmos uma união que os fortalecesse para encarar essas dificuldades. Entretanto, isso não foi suficiente para evitar desistências:

Aí, no curso de Direito a gente teve logo a perda da Letícia no segundo semestre ainda. A Letícia tinha acabado de vir da aldeia, ela passou a vida toda estudando lá, sabe? Ela tinha uma dificuldade. A autoestima dela era abalada por questões pessoais dela, sabe. E ela acabou sofrendo mais do que a gente na universidade. A gente foi estudar lá naquele espaço do Colares e a Letícia tinha muita dificuldade de chegar na escada lá em cima. Ela passou uma série de dificuldades financeiras, de casa, de dentro da família dela mesmo, de não acreditarem que ela ia continuar no curso. Ela foi a primeira a desistir.

Aí, a gente o tempo todo: “Não, a gente não pode deixar ninguém desistir”. Sabe? Aí, pá. A gente se depara com a pandemia. E teve gente que não conseguiu mesmo ficar no Oiapoque, teve de voltar pra aldeia. Aí a gente teve a segunda desistência, que foi do William, que foi um choque pra gente - não que ele talvez fosse um destaque, mas ele foi um jovem que largou a Intercultural pra cursar Direito, sabe? Muitas das vezes, no intervalo, a gente perguntava: “Fulano, como é que tu tá?”. Não era só ele, eram outros alunos. A gente chegou a fazer vaquinha pra um comprar comida pro outro, sabe? Colocar combustível no carro em dia de trabalho, pra um não largar o outro. A gente tentava se fortalecer da melhor forma possível. Mas ele muito novinho e a esposa dele engravidou e tudo. Ele não conseguiu ficar aqui.

A Letícia ainda trancou o curso. Ele simplesmente não deu nem satisfação. Por outras questões do movimento indígena, aquela união entre a gente se rompeu e a gente acabou se dividindo, sabe? Mas assim, lá dentro do curso mesmo, mexeu com um é mexer com todos nós lá dentro, sabe? Mas a gente sabe que hoje não há aquela união pra que ninguém desista, sabe? A gente sabe que muita gente está ali empurrando as aulas on-line, não está correspondendo (Kássia Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, grifos meus).

Os excertos grifados acima mostram como os alunos indígenas buscaram desde cedo unirem-se para poderem dar suporte uns aos outros ante as dificuldades e obstáculos do curso. Essa união é algo sempre instável e negociada, pois vai além do pertencimento étnico. Envolve valores e interesses pessoais, bem como questões políticas e, como Kássia frisou, do movimento indígena, que por si só é heterogêneo.

Os relatos de Kássia sobre os desafios e preconceitos enfrentados pelos discentes indígenas do curso de Direito do *Campus* Binacional infelizmente corroboram uma prática corrente em muitos cursos em outras universidades brasileiras. Nesse sentido, Sandra Moura e Maristela Matos (2022) retratam situações e dificuldades semelhantes enfrentadas por estudantes indígenas do curso de Direito da Universidade Federal do Roraima. As autoras destacam que, além dos preconceitos – explícitos e velados – enfrentados pelos estudantes indígenas, as dificuldades financeiras, de linguagem e informática – acesso a equipamentos, software e internet – são as que mais pesam para o abandono do curso.

Outro ponto a destacar a partir das trajetórias apresentadas nesta seção se refere à expansão do horizonte de cursos de graduação a serem cursados pelos indígenas. Como aponta Rita Nascimento (2022, p. 22):

Inicialmente, as reivindicações por educação superior estavam ligadas apenas à formação de professores indígenas para atuarem nas escolas da educação básica de suas comunidades. A posteriori, a busca por formação acadêmica se desdobrou na estratégia de formação de profissionais e lideranças do movimento indígena aptos a intervir em favor dos interesses e necessidades indígenas.

As demandas atuais das comunidades indígenas vão além de professores indígenas. Há um grande apelo e sobretudo uma necessidade de formação de profissionais indígenas na área da saúde – em todas as suas especialidades –, que possam se formar, voltar para suas comunidades e trabalhar alocados lá. A concretização disso possibilitará uma melhora significativa na saúde indígena, que historicamente tem sido precarizada. Ademais, há uma crescente demanda por profissionais indígenas graduados e qualificados no movimento indígena para atuar nas pautas mais caras e delicadas aos povos indígenas no Brasil, como as garantias constitucionais e territoriais, dentre outras.

Nesse mesmo movimento, a demanda dos indígenas do Oiapoque por vagas nos outros cursos do *Campus* Binacional culminou com a mobilização pelo PSEIQ em 2018 e com a articulação pela aprovação da Resolução nº 21 de 2022, que institui a Política de Ações Afirmativas da Unifap. Não foi à toa que no primeiro PSEIQ, de 2018, ingressaram 53 alunos indígenas nos sete cursos do *Campus* Binacional e no processo seletivo de 2022 foram mais 49 ingressantes.

5.4 Trajetórias para além do universo acadêmico

A seção que encerra este capítulo versa sobre trajetórias de egressos que, ao terminarem suas graduações, tomam rumos diferentes que não a atuação em sua área de formação ou que atuam concomitantemente. Para trabalhar essa questão, trago a experiência de três egressas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Os percursos de Lilia Ramos Oliveira e Renata Lod, que após concluírem não exerceram o magistério e trilharam caminhos tangenciais à educação escolar indígena. Refiro-me a trajetórias “tangenciais” porque ambas percorrem rotas que, mesmo fora das salas de aulas das escolas indígenas, podem contribuir de alguma forma com a educação escolar indígena. Como as experiências não são únicas e se sobrepõem, trago também uma outra face das atividades de Janina dos Santos Forte.

Lilia, Renata e Janina seguiram trajetórias relacionadas à atuação política, mas em esferas distintas. Lilia ingressou na política institucional, com atividade político-partidária, ao tornar-se vereadora do município de Oiapoque. Renata continuou na política indígena de base, na função de coordenadora executiva da Amim e posteriormente como vice cacique da sua aldeia e liderança dentro do CCPIO. Janina, após concluir o Mestrado em Letras e ingressar como professora substituta no CLII, também assumiu a liderança de cacica da sua aldeia e a presidência da Amim.

Lilia Ramos Oliveira é uma jovem mulher que desde cedo se interessou pelas atividades políticas da comunidade e do movimento indígena local. Contribuiu para esse interesse ser neta de duas lideranças antigas, finado cacique José Boliviano e a cacica Dona Verônica dos Santos. Com posições firmes e contundentes, mas também sensíveis, ela narrou para mim como foi se dando sua inserção nas atividades da comunidade, para posteriormente dar passos mais largos e chegar mais longe. Além dos exemplos no seio familiar, ela destacou três figuras inspiradoras, que a despertaram para a atuação política. Logo em tenra idade foram as palavras de uma grande liderança, cacique Luciano dos Santos, da aldeia Manga:

*Pra entrar no Movimento Indígena, pra atuar fora e dentro das políticas internas da comunidade, eu **comecei com doze anos de idade**, numa reunião lá no Espírito Santo. Foi quando ele [cacique Luciano] falou pra mim: “Vocês precisam se organizar enquanto juventude, a gente precisa de uma base forte...” – todos os caciques têm aquele discurso de que nós somos o futuro, né?! Aí, fiquei com isso na cabeça (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Outra pessoa inspiradora foi o sábio finado Domingos Santa Rosa, que além de inspirar e motivar, muitas vezes bancou a participação dela em eventos:

***Um grande incentivador pra minha vida foi o Domingos Santa Rosa, assim, não tenho nem palavras. Quando eu queria esmorecer, era ele que dizia: “Não para”. E eu recordo que muitas vezes o Domingos Santa Rosa me chamava na casa dele dizendo: “Isso aqui é pra ti comer e ti beber, e é pra ti voltar também!”.** Ele sempre me ajudava financeiramente, me recordo até hoje. Nas minhas primeiras viagens, eles viram que eu tinha potencial de estar ajudando eles, porque muitas das vezes os caciques mais idosos tinham kheuol muito forte, tinha certas palavras difíceis de entender, que eles usavam, muitas palavras técnicas, eles não entendiam. E eu traduzia de uma forma mais simples pra eles entenderem. Então, eles viram a grande importância de ter mais alguém ali e eu estar junto. Então, tinham momentos em que eu falava: “Olha, não vou porque não tenho recurso pra ir, não tenho dinheiro pra ir”. Aí, lembro que ele sempre falava pra mim – o Seu Domingos – ele falava: “Olha, trabalhei muito com horta e eu criei muita vaquinha pros outros, mas a gente vai fazer uma vaquinha aqui pra te ajudar e a gente vai te levar junto”. Então, quando a gente ia pra essas discussões, **ele era meu grande incentivador** (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Por fim, além dessas lideranças indígenas, Lilia destacou a atuação do Cimi, na pessoa do padre Nello Ruffaldi, outro grande alicerce da sua formação política:

*Uma parte boa pra registrar também, eu gostaria de deixar registrado. Eu me recordo durante alguns momentos da minha vida, mesmo estando no movimento indígena também, **eu comecei a participar nessa época do Mutirão de Boas Notícias (Maihu Bõ Nuvel)**, que foi com o (Padre) Nello. Tinha todo tempo na paróquia, ele fazia anualmente um encontrão do Maiuhi Bõ Nuvel. A gente vinha enquanto juventude, a gente vinha enquanto*

mulher e a gente começou a ter voz pra participar. Outras mulheres além de mim começaram a ter voz, outros jovens além de mim começaram a ter voz também por conta do Maiuhi Bõ Nuvel, eles abriam várias possibilidades pra gente discutir assuntos pertinentes. Meu pai não trata comigo sobre sexualidade. Meu pai não tratava comigo: "Olha, fazer isso aqui é um ato que não pode fazer". Sobre política, sobre conservação da cultura, então eles falavam sobre isso. Eles falavam sobre religião, que eles chamavam religião branca, da igreja católica, e falavam pra gente da importância da gente manter nossa cultura, garantir nossa identidade. Falavam muito isso pra gente, então eles abriam uma porta muito grande pra eu conseguir, fiz várias viagens pra outros estados, pra fora, juntamente com eles, pra apresentar, dizer que povos éramos, como queríamos políticas pra nossas comunidades, pra assegurar nossos direitos (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

A convivência com o cacique Luciano dos Santos, Domingos Santa Rosa e padre Nello Ruffaldi proporcionaram não apenas aprendizados, mas sobretudo a segurança para Lilia ocupar espaços de fala, representação e protagonismo. Inicialmente, ela esteve à frente da organização do grupo de jovens indígenas dos quatro povos do Oiapoque. Disse ela: *"a gente precisava de uma pessoa pra coordenar, e como eu já estava encabeçada, fiquei coordenando esse grupo durante cinco anos"*. Posteriormente, quando já estava na universidade, assumiu o cargo de Coordenadora Financeira da Amim.

A inserção na política institucional surgiu mais recentemente, como uma possibilidade de atuação. Entretanto, ela nunca esteve alheia às suas conversas com as lideranças que a incentivavam. Muito antes de pensar em ser candidata a vereadora, ela já aprendia com o cacique Luciano sobre como era a relação da política partidária com os povos indígenas em Oiapoque:

O cacique Luciano, a gente sempre morou de frente um pro outro: a casa dele de um lado, a minha de outro lado. Tinham tardes em que eu sempre dava um pulo lá. De vez em quando, meu pai: "Onde tu tava Lilia?". "Estava conversando com o cacique Luciano". E a gente conversava muito sobre a importância de onde a gente é criado, de ter leis que garantam nossos direitos. Falava: "Vai ter um tempo aqui que vocês vão brigar entre vocês. Vai chegar um tempo em que a gente vai brigar entre comunidades. Porque a política hoje está dividindo muito a nossa comunidade". Sempre falava isso, era uma grande preocupação dele. "A política divide muito a gente aqui dentro, porque olha, tentaram me tirar pra cacique". Antes dele falecer, tive uma conversa com ele. Ele recordou o que ele falava pra mim, porque era uma época em que tiraram pra ele praticamente forçado o cargo de cacique pra dar pro Seu Carlinhos na época. Ai, ele falava isso: "Olha, isso é um sinal de que a política já começou a entrar e vai entrar e vai ficar se a gente não tomar uma iniciativa de permanecer como era antes".

Ele disse assim: "Eu recordo que na época do meu pai, quando tudo começou, a gente fazia nossas tratativas todas no aperto de mão, nossos acordos. Mas hoje, se você não tiver papel e caneta, não tem nada acordado. A palavra, o vento leva" – ele falou pra gente – "Então, vocês

têm de estudar, pra vocês se munirem de informações, pra vocês defenderem a nossa comunidade. Porque mais tarde, quando vocês abrirem os olhos de vocês, vão estar só vocês, os jovens aqui na frente. Com que armas vocês vão lutar? Porque nós, os velhos, a gente está aqui de passagem, assim como vocês também vão estar daqui um tempo e virão outros jovens pra construir. É por isso que o que estou te falando aqui é importante. Então, leva pra tua vida”. Isso ele sempre falava pra mim (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

Domingos Santa Rosa, em suas memórias, também comentou sobre essa relação. A “divisão” a que o cacique Luciano se refere, para Domingos é uma questão relacionada ao poder. Para ele, as dinâmicas da política partidária trouxeram para dentro das comunidades e suas lideranças uma “ambição pelo poder [pois] a questão da política partidária. Ela influencia muito isso, jogou mais combustível na vontade de alcançar o poder entre as etnias” (Santa Rosa, 2020, p. 56). Assim, as palavras do cacique, que pareciam apenas conversas de como funcionavam as dinâmicas políticas entre aldeia e cidade, acabaram servindo de ensinamento para Lilia quando ela recebeu o convite para ser candidata a vereadora. Essa proposta veio antes mesmo dela ter concluído a graduação, mas, como apenas faltava a formalização da conclusão, ela resolveu aceitar:

O convite partiu de uma Assembleia [dos povos indígenas] que aconteceu lá na aldeia Curipi, na aldeia da minha avó Verônica. Eu não estava presente nesse momento de tomada de decisões deles. O convite foi feito pela vereadora Iolanda naquela época, que sentou juntamente com outras mulheres. O foco era trazer uma mulher pra concorrer, e lá os caciques, juntamente com as organizações, tiveram três nomes citados e um desses três nomes foi o meu. Eu estava no Manga, me recordo numa tarde, a minha irmã Leandra e mais a Bruna chegaram em casa me propondo que eu viesse ao pleito, e eu tive uma resistência de como seria a política partidária, porque vinha estudando isso dentro das comunidades indígenas e fiquei com muito receio de vir e não alcançar. Nunca passou pela minha cabeça de vir. E muitas pessoas antes já tinham chegado comigo e falado: “Lilia, tu consegue chegar, porque tu tem base, nós somos a tua base, já conhecemos o teu trabalho, e tu tem um histórico muito forte com a juventude”. Tu tem um histórico muito forte com as mulheres dentro do movimento indígena todo. “Tu consegue chegar”. Eu disse: “Não é só isso. Não precisa só disso” (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna).

Lilia manteve o receio e a reticência em aceitar o desafio de concorrer a uma vaga no Legislativo. Porém, novamente uma conversa com o cacique Luciano a encorajou a levar adiante o desafio do convite:

Logo depois cacique Luciano me chamou em casa, depois que ele soube da proposta, e falou: “Olha, lembra que eu falei que uma hora ou outra ia chegar a vez de vocês? Pois chegou a tua vez. Tá com 30 anos e já está na hora, tem de sair desse casulo aí”. Casulo era tipo uma casinha de barro que a caba constrói e que a gente chamava de casulo. Falava: “Está na

*hora de sair, esse é teu momento de voar. E tu vai conseguir”. Então, quando ele me falou aquilo, assim, eu disse: “Bom, e agora?” É conversar com meu pai, reunir a família e reunir com a pessoa com quem eu vivo hoje, que é minha companheira e no mesmo dia eu vim pro Oiapoque atrás da Jaqueline, fomos pro Manga e tivemos uma reunião com a minha família, né. **Aí, todo mundo me apoiou**, meu pai disse: “Olha, outro dia eu estava num jogo de futebol, no campo da árvore, e eu falei pra um cidadão lá que eu iria trazer alguém pra concorrer junto com ele, e esse alguém ia ganhar. Só que falei brincando, eu nem estava pensando nisso, mas Deus tinha preparado”. **Aí, ele disse assim: “O que que eu posso fazer? Te ajudar, né. O pouco que eu tenho, o dinheiro dá. Mas tu quer mesmo? Eu vou te ajudar se tu quiser”.** Eu disse: “Pai, se eu não engolir a cobra grande, ela me engole. Então, bora”. **Aí, o que que ele falou pra mim? “Eu não pensei em ti, eu pensei na Leandra”.** Eu disse: “Ah, é sério”. Ele disse: “É sério, pensei na Leandra. Que um dia era Leandra que vinha”. Eu disse: “É, nós fazemos nossos planos, mas os planos lá de cima são outros”. Enfim, mas ele disse: “Mas, bora! Estou aqui pronto pra te apoiar. Não tenho muito caracuri, mas a gente vai conseguir”. Ele falou assim pra mim: **“Agora é a hora de tu ver se de fato os jovens reconhecem o trabalho que tu fez. Se o movimento indígena reconhece o que tu já fez e se as mulheres reconhecem o que tu já fez. Principalmente as pessoas aqui da comunidade, esse é o momento de reconhecer. Então, bora”.** Ele falou pra mim: **“Só que assim, a política partidária é isso: se tu não der, tu fica lá embaixo. Mas tu tem algo importante, tu tem construção dentro das comunidades. Então, ninguém vai dar isso aqui [dinheiro], porque isso aqui é corrupção”.** **Aí, fiquei pensando e disse: “É, pai, eu vou ter o apoio, a ajuda que vem do partido”.** Ele disse: “É, mas isso aí vai ser pra alimentação pra gente levar pra nossa caminhada. Porque tem de fazer a campanha. Ninguém vai dar dinheiro, não. Nós vamos ganhar essa política, no beijo e no abraço” – ele falou bem assim pra mim. “E no reconhecimento, ainda mais”. Tá bom. Assim eu fiz. Depois, na verdade, aceitei e assim eu fui. Assim foi (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Como se vê no relato, o encorajamento da antiga liderança e o apoio e suporte de sua família foram decisivos para Lilia enfrentar o pleito eleitoral. Tomada a decisão e regularizada a candidatura, ela partiu para a campanha. Como seu pai havia dito, a sua campanha foi marcada pelo “beijo e o abraço” e pelo “cara a cara”. Durante o período de campanha, ela percorreu as comunidades das três Terras Indígenas:

*Passsei em todas as aldeias. Só não fui numa aldeia que é o Kumarumã. Mas fui na BR, eu fui Curipí, eu fui Kumenê, Rio Oiapoque. Kumarumã não foi porque não teve mesmo combustível pra eu descer. O que deu pra eu fazer, fiz. Mas Santa Isabel eu bati de porta em porta e andei, foi perna mesmo e a conversa. Só que, assim, prometer, não. Eu falava muito pra eles assim: **“Não vou prometer nada pra vocês. Não tenho nada pra dar a vocês ainda. Quero que vocês me ajudem a construir pra eu vir construir junto com vocês aqui dentro. E eu não vou dar areia, telha em troca de voto. Vou dar pra vocês políticas voltadas pra nossas comunidades, pra nossas escolas”**, e era esse meu discurso (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Com uma campanha de “porta em porta” e um discurso contundente, buscando mobilizar suas bases políticas, que havia construído ao longo do período em que atuou no movimento indígena local, Lilia conseguiu se eleger vereadora. Entre os eleitos, ela foi a sexta colocada, com 236 votos⁹¹. Quando a encontrei, Lilia já tinha cumprido um ano de seu mandato e refletiu como havia sido a experiência nesse período:

*Eu tô com um ano. Eu levei as indicações como a Casa de Apoio [aos estudantes], por eu conhecer a realidade dos acadêmicos que passam aqui no município de Oiapoque. Esse é meu segundo projeto de indicação, que é a construção de uma Casa de Apoio aos acadêmicos indígenas com padrão adequado voltado pra nossa cultura. Depende da atuação do prefeito do município pra fazer a doação do lote que está em tramitação até agora. Estou nessa batalha de conseguir porque vejo grande importância, já passei por isso, então eu quero focar muito nessa questão. Pra apoio, pra ajudar mesmo. O outro, o primeiro que coloquei, foi um projeto de indicação relacionado à reativação da secretaria dos povos indígenas, que foi extinta no mandato passado, da gestão passada. Hoje pedi a reativação e até hoje também não tive retorno. Isso está me entristecendo já do começo. **Mas, enfim, eu pretendo trabalhar e desde o início venho falando com as lideranças da importância da gente fazer isso coletivamente e junto.** Arquivando, fazendo abaixo-assinado pra anexar nesses projetos de indicações, pro prefeito reconhecer de fato a importância da gente ter a Secretaria dos Povos Indígenas do Oiapoque, de reativar. E estou na luta ainda. E a todo momento a gente enfrenta, como em outros ambientes, aqueles estereótipos criados contra a gente: "Você não vai conseguir" (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

A vontade de propor projetos de lei que tragam retornos às comunidades indígenas, de forma coletiva e dialogada com as lideranças e as bases comunitárias, seguindo modelos de acordos construídos internamente ao longo dos últimos cinquenta anos, eram os principais pilares de atuação da vereadora Lilia. Ela deixou isso evidente não apenas para as lideranças, mas também para os outros vereadores:

*É o que falei pra eles [vereadores]: eu sempre vou defender o que for melhor pras minhas comunidades. O que for melhor para o município. Independente de bandeira partidária, nossa bandeira tem de ser o povo. Tem de olhar pra frente, pras pessoas que são mais carentes e que necessitam. **Como falei pra Sônia hoje, as políticas públicas não têm de ser criadas só por mim. Posso ser proponente pra representar o projeto. Mas quero sentar numa mesa de jovens, como eu fazia lá atrás, e dizer: "Agora eu posso levar junto com vocês". Junto, coletivamente. "Cacique, hoje eu posso sentar junto com vocês pra levar lá". É isso o que eu quero e foi isso que ofereci na minha campanha. Essa construção juntos, que é o importante.** Hoje, eu chamo muito a atenção dos outros vereadores, vereador Noel Henrique, vereador Fernando Anika e vereador Henrique.*

⁹¹ Por questões de regras eleitorais, como a cláusula partidária, Lilia não foi a sexta candidata mais votada, mas a sexta colocada entre os eleitos. Ironicamente, nesse pleito houve outra candidata indígena, Priscila Barbosa de Freitas, com mais votos – a quarta mais votada –, mas que não foi eleita justamente pelos critérios eleitorais.

Pra a gente atentar pra essa importância hoje de trabalhar com o Plano de Vida que temos construído pra nossa comunidade e com o Protocolo de Consulta. Vamos trabalhar dentro do Protocolo de Consulta e Plano de Vida, não tem como errar. A melhor forma de se trabalhar isso é a coletividade (Lilia Ramos Oliveira, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

A eleição de três vereadores indígenas nas últimas eleições de 2020, contudo, não foi nenhuma surpresa. Nem para os próprios indígenas, tampouco para os munícipes e grupos políticos locais. A participação dos indígenas na vida política do município de Oiapoque é de longa data, remonta aos anos sessenta ainda no período de atuação do SPI. Expedito Arnaud comenta que nos derradeiros anos do órgão indigenista a falta de verbas orçamentárias para a manutenção do PIN Uaçá levou o chefe do posto a buscar recurso pela via parlamentar:

Possibilitou o alistamento eleitoral dos índios conforme pretendiam os políticos regionais. Uma seção foi então criada em 1960 na sede do citado estabelecimento, onde no primeiro pleito havido que foi de âmbito nacional, o candidato apoiado pelo governo do Território teve votação unânime. Já no segundo, os dois candidatos que disputaram a deputado federal conseguiram dividir o eleitorado, havendo obtido maioria o favorecido pelos dois líderes Karipuna e não o indicado pelo Agente. Este, porém, pôde fazer seu candidato vitorioso no terceiro pleito por ter angariado o apoio de um desses líderes. Acontece que, em qualquer das circunstâncias acima, as promessas de auxílio para as comunidades não se concretizaram, tendo havido apenas raras recompensas individuais (Arnaud, 1969, p. 23).

A condição de meros eleitores também não perdurou muito, pois no final da mesma década o município de Oiapoque já elegeu dois vereadores indígenas. Cacique e liderança reconhecida em toda a região, Manoel Primo dos Santos, também conhecido como Seu Coco, juntamente com seu filho Luís Soares dos Santos foram, em 1969, os primeiros indígenas eleitos para uma Câmara Municipal brasileira⁹² (Zaghetto, 2019, p. 343). Outras lideranças que se destacaram internamente foram eleitas representantes, no Legislativo e no Executivo, dos indígenas no Oiapoque. Sinésia Forte dos Santos destaca em seu trabalho de conclusão:

Uma liderança indígena geralmente passa muitos anos liderando uma comunidade e, que, a cada ano que passa, essa pessoa vai se tornando mais experiente. Essa experiência possibilitou que várias lideranças indígenas se candidatassem a vereador pelo município de Oiapoque, como destaque o caso de Manoel Primo dos Santos, seu Coco, que se tornou liderança Karipuna ainda nos anos de 1940 ao fundar a Aldeia de Santa Isabel e elegeu-se vereador por duas vezes.

Depois de seu Coco, seu filho chamado Ramos dos Santos, conhecido como Ramon, também se tornou uma grande liderança dos Karipuna, se candidatou a vereador e foi eleito por várias vezes. Mais recentemente temos o exemplo do cacique Luis

⁹² Sonia Zaghetto (2019, p. 343-345) aponta que alguns meios de comunicação registraram que o indígena Kaigang Ângelo Kretã teria sido o primeiro vereador indígena eleito em 1976, isso ocorreu em face do desconhecimento da eleição, nove anos antes, do cacique Coco e de seu filho para a Câmara Municipal de Oiapoque.

Campos da etnia Galibi-Marworno, que foi cacique por aproximadamente 7 anos, se tornou um grande líder e na última eleição municipal se candidatou e foi eleito vereador. Portanto, essa atuação enquanto liderança indígena faz com que muitos ganhem experiência profissional, principalmente no ramo da política regional e brasileira (Forte dos Santos, 2018, p.19-20).

Jéssica Silva dos Santos (2020, p. 22) também aponta a trajetória do ex-cacique Paulo Silva, seu avô, enquanto liderança da aldeia de Kumarumã, que culminou com sua eleição para vereador do município:

[...] o cacique Paulo passou 30 anos como líder maior de Kumarumã, foi um dos protagonistas nas grandes lutas da demarcação e homologação das Terras Indígenas da região de Oiapoque como Uaçá, Juminã e Galibi. Em 1988, foi eleito por dois mandatos como vereador do município de Oiapoque.

Nesses mais de sessenta anos de participação indígena na política partidária, todos os eleitos foram homens. As mulheres indígenas, no entanto, não ficaram alheias a esses processos e buscaram ocupar cargos de representatividade. Ariana dos Santos (2015, p. 24) comentou que já houve mulheres candidatas a vereadora, e mulheres no poder em secretarias, coordenações, entre outros cargos de grande responsabilidade. A autora apontou que, durante o período de sua pesquisa, as mulheres haviam sido candidatas, sem conseguirem a eleição. Porém, no último pleito eleitoral municipal, finalmente as mulheres indígenas elegeram sua primeira representante legislativa, a vereadora Lilia.

É necessário ressaltar que, além de Lilia, mais dois jovens indígenas foram eleitos, Noel Henrique dos Santos e Fernando Anicá, dos povos Galibi Marworno e Karipuna, respectivamente, e outros dois ficaram na suplência, Henrique Batista – povo Palikur – e Elza Figueiredo – povo Galibi Marworno. Além dos vereadores indígenas, o município já teve seu prefeito indígena. João Neves, indígena Galibi Marworno, foi prefeito entre os anos de 1997 e 2000. Ainda na última legislatura (2017-2020), o indígena Karipuna Erlis Karipuna foi vice-prefeito. No total, Oiapoque soma 31 mandatos de dezenove vereadores indígenas, sendo oito do povo Karipuna, sete do povo Galibi Marworno e quatro do povo Palikur (Câmara de Vereadores de Oiapoque, 2020). Essa presença é tão marcada que em todas as treze legislaturas da história da Câmara de Vereadores de Oiapoque sempre houve a presença de pelo menos um vereador indígena. Na Tabela 5, abaixo, apresento todos os vereadores indígenas e o período de suas legislaturas.

Tabela 5: Vereadores indígenas de Oiapoque.

Nº	VEREADOR	POVO	MANDATOS	LEGISLATURA
1	Elton Anicá dos Santos	Karipuna	1	2009-2012
2	Estácio dos Santos	Karipuna	1	2001-2004
3	Fernando Anicá	Karipuna	1	2021-2024

4	Henrique dos Santos	Karipuna	1	1970-1973
5	Lilia Ramos Oliveira	Karipuna	1	2021-2024
6	Luiz Soares dos Santos	Karipuna	4	1970-1973 1973-1977 1977-1983 1983-1988
7	Manoel Primo dos Santos	Karipuna	2	1970-1973 1983-1988
8	Ramos dos Santos	Karipuna	6	1989-1992 1993-1996 1997-2000 2001-2004 2005-2008 2013-2016
9	Carlos Alberto Macial Malaquias	Galibi Marworno	1	2001-2004
10	Coaraci Macial Gabriel	Galibi Marworno	2	1997-2000 2005-2008
11	Felizardo dos Santos	Galibi Marworno	2	2005-2008 2009-2012
12	João Neves da Silva	Galibi Marworno	1	1993-1996
13	Luiz Campos dos Santos	Galibi Marworno	1	2017-2020
14	Noel Henrique dos Santos	Galibi Marworno	1	2021-2024
15	Paulo Roberto da Silva	Galibi Marworno	2	1989-1992 1993-1996
16	Matias Labontê	Palikur	1	2017-2020
17	Gilberto Iaparrá	Palikur	1	2009-2012
18	Henrique Batista	Palikur	1	2021-2024
19	Zildo Felício	Palikur	1	2001-2004

Fonte: Câmara de Vereadores de Oiapoque, 2020.

A presença de indígenas na política institucional é um fato observado em outras partes do país e até mesmo em outros países da América Latina. A publicação “Antropologia da Política Indígena: Experiências e dinâmicas de participação e protagonismo indígena em processos eleitorais municipais (Brasil-América Latina)”, de 2020, organizada por Ricardo Verdum e Luís Roberto de Paula traz vários trabalhos etnográficos que analisam e refletem acerca da participação de indígenas nos processos eleitorais, com escopo especial no Poder Legislativo municipal (Verdum; Paula, 2020). Nesse sentido, vale destacar os dados quantitativos que Luís Roberto traz, mostrando que “o total de mandatos indígenas (Legislativo e Executivo) em eleições municipais entre 1976 e 2016 foi de 583. Desse conjunto, como se verifica no gráfico a seguir, 518 são mandatos de vereador, 28 de prefeito e 37 de vice-prefeito” (Paula, 2020, p. 33). O autor assevera que em muitos casos há dificuldade de acessar informações precisas, por isso podem ser considerados apenas estimativas. Isso ocorre com os dados apresentados para Oiapoque. O autor aponta que para o período analisado foram dezenove mandatos indígenas nesse município. Ainda que o autor tenha encontrado dificuldades em acessar as informações e que o período analisado seja menor que aquele

apresentado aqui, os dados se complementam e corroboram que em Oiapoque a presença indígena na política institucional, além de ser historicamente marcada, é também constante.

Retomando as trajetórias de minhas interlocutoras, trago agora o relato de Renata Lod. Como apresentei no primeiro capítulo, durante as conversas, Renata sempre mostrou um posicionamento muito reflexivo e crítico sobre a universidade e o que vivenciou durante os anos no curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Uma de suas críticas em relação à universidade refere-se à imposição de conhecimentos e práticas que, no limite, são incorporados pelas pessoas e reproduzidos na vida das aldeias. Isso a levou a um afastamento do ambiente acadêmico:

Eu não quis mais ter contato com universidade e não tive mais contato. E até mesmo em certas situações eu me afastei de pessoas da universidade, porque não agregava. Eu permaneci o que tive de permanecer. E é isso, a universidade foi um aprendizado, como te falei, principalmente enquanto mãe, enquanto pessoa, porque me fez ter essa visão. Claro que me trouxe muito conhecimento, muita reflexão e talvez eu melhorei muito na minha fala e na minha escrita, nessas coisas assim. Mas ela agregou isso a mim, em relação ao ser indígena. Eu tenho muito mais orgulho da minha história, eu tenho muito mais orgulho da minha mãe, da minha comunidade, por causa da universidade. Porque eu senti a história do meu povo e eu senti a cultura indígena apagada dentro da universidade, como se a universidade quisesse mudar aquilo, sabe. E é isso em relação à universidade. É como te falei, eu tenho um diploma, mas não é uma coisa: "Ai, eu tenho um diploma!" (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu).

Esse posicionamento crítico em relação à universidade pode estar relacionado à rigidez inerente às estruturas que essa instituição impõe, em comparação com a prática de Renata como pesquisadora no Museu Kuahi. Essa experiência foi antes de ingressar no curso de Licenciatura Intercultural Indígena e possibilitou a ela experimentar formas de construir conhecimento mais coletivas e colaborativas. Esse conjunto de fatores – trabalhos no Museu Kuahi, distanciamento da universidade – somados a perdas familiares levaram Renata a trilhar caminhos dentro do movimento indígena local, ingressando na coordenação da Amim.

O luto pela perda familiar levou Renata a se afastar de todas as atividades por um longo período. Nesses tempos, ela ainda ficou vinculada ao Museu Kuahi, que era de fato o local onde ela se sentia motivada. A Amim já existia, mas, como ela lembra, não era uma entusiasta do associativismo indígena:

*Assim, eu sempre ouvia falar da Amim porque a minha mãe fez parte da primeira diretoria da Amim, eu sempre ouvi falar, **mas sendo muito sincera contigo, eu sempre tive uma visão muito negativa das associações porque quando comecei a entender as coisas era a época em que a Apio estava, sabe? E existia muita fofoca, muita conversa. Então, assim, eu sempre olhei de um jeito muito negativo. Quando estava no museu, a Amim estava***

ali comigo também, na época era a Márcia, Tia Teresa, a Sandra. E aí, nunca me envolvi (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, grifos meus).

O excerto grifado da fala de Renata remete à fala da egressa Jéssica Santos Silva, na seção anterior, quando relata que em 2009 a Apio, após anos com problemas de gestão, foi extinta. Mesmo depois de encerrada, as “fococas e conversas”, comentadas por Renata, permaneceram e sempre foram – e continuam sendo – projetadas para as outras associações indígenas. Esses são fatos que acabam gerando a desconfiança e o descrédito das associações. A Amim, no entanto, seguia sua rotina de atividades, e Renata acabou ingressando na diretoria um pouco ao acaso, despretensiosamente. Na ocasião, ela imaginou que seu ingresso seria apenas algo *proforma*, conforme relata:

*Foi no ano de 2016, a Kássia me convidou pra ir ao Manga, ela disse: “Vamos com a mamãe pra lá?”. Eu não tinha nada pra fazer! E eu fui nessa reunião no Manga. Samuel era bem bebezinho ainda. Eu cheguei lá, estava acontecendo essa assembleia [da Amim]. Tanto é que não tenho nem lembrança dessa assembleia assim. Justamente nesse dia, foi o dia do encerramento lá, a Kássia com a Priscila, a Priscila Karipuna, começaram a falar: “Vai, Renata, te candidata!”. Eu pensei que não faria nada, que era um negócio que ficaria parado e tudo o mais. **Foi também nesse dia que eu conheci a Rita.** Eu não conhecia a Rita, foi nesse dia que eu conheci ela. E aí, do rio Oiapoque estava praticamente a Priscila, a Kássia, mamãe e eu. E o Tio Gri⁹³, que estava lá. E o tio Gri disse assim: “Vai lá, Renata, vai. Tu não vai fazer nada, esse negócio não vai pra frente, não”. E eu com esse sentimento de que não vai pra frente, eu não sabia como estavam as coisas, eu já estava afastada. Não estava participando de mais nada já tinham uns três anos. **E aí me colocaram na roda e eu fui eleita pra coordenação administrativa. E pronto, vim-me embora sem compromisso nenhum e sem saber de nada** (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, grifos meus).*

A ideia de Renata de ocupar o cargo apenas de forma simbólica acabou sendo equivocada. Tão logo ela assumiu seu posto, passou a ser procurada por Rita, assessora do Iepé, a instituição parceira dos povos indígenas em Oiapoque. Rita havia chegado recentemente a Oiapoque para trabalhar com assessoria às organizações indígenas. Como lembrou Renata:

*A Rita começou a me procurar: “Olha, a gente precisa fazer isso”. E eu era a única que estava no Oiapoque daquela diretoria. A Rita disse que tinha de fazer isso, fazer aquilo, e aí a gente foi se aproximando e eu não tinha nada pra fazer. Eu comecei a perceber que **eu comecei a me ocupar com aquilo e comecei a deixar de lado que eu estava em depressão.** E eu fui me ocupando com aquilo, correndo atrás de documentos, indo ao banco, ficava de castigo lá no banco, às vezes ficávamos o dia inteiro, eu e a Rita, ou eu e a Lilia, e a gente ficava conversando e ia me distraindo. **E eu fui me apegando nisso, me apegando. E fui me envolvendo com isso e estou aí até***

⁹³ Gregório Lod, filho do ancião Geraldo Lod.

hoje. Eu sempre falo que foi uma terapia pra mim porque eu deixei de lado aquilo (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, grifos meus).

O caminho percorrido por Renata na Amim é muito particular, pois ela ingressou de forma casual, sem muitas pretensões, e foi se envolvendo nas atividades administrativas gradualmente, até mesmo como forma de superar dificuldades pessoais. Porém, como ela assinalou, o trabalho na associação a envolveu de maneira tão forte que ela tem sido reconduzida como coordenadora executiva há oito anos, um explícito reconhecimento a seu trabalho. Nesse período, a Amim passou a ser a principal associação indígena de Oiapoque, trabalhando com instituições parceiras e gerindo projetos com recursos próprios.

Além do trabalho administrativo e político na Amim, recentemente Renata passou a atuar como liderança política da sua aldeia. Semelhantemente ao que ocorreu quando de seu ingresso na Amim, esse processo também foi inesperado. A saída de sua prima Sônia Jean Jacques do posto de vice-cacique foi o evento que desencadeou toda uma reviravolta na vida de Renata:

*Foi assustador assumir [função de vice-cacique]. Eu nunca quis isso e tinha certeza que a Sônia seria vice-cacique e substituiria o pai dela e que assim seguiria. Não esperava isso, foi uma surpresa pra todo mundo. A Sônia sempre foi muito boa, ela é uma pessoa muito responsável, inteligente, muito organizada. Então a gente teve uma reunião que ela disse que teria que entregar a vaga de vice-cacique e ela também sairia da CCPIO. E a comunidade disse “a gente precisa achar uma pessoa à altura [da Sônia]” e aí a comunidade me apontou. Mas eu quis. Mas os mais velhos falaram, conversaram muito, que a gente precisava ter uma pessoa que fosse no mínimo parecida com a Sônia. E a pessoa que a comunidade indicava era eu. Aí eu aceitei. **E eu sabia que nesse momento eu teria que também substituir ela no CCPIO e foi muito assustador. Mas foi muito mais assustador quando eu assumi a vaga dela e comecei a entender que eu não seria apenas a vice, que taria ali, que qualquer coisa era só me chamar, que eu estaria de boa. Não! Eram muitas responsabilidades, além daquilo que eu imaginava.** De estar em espaços que eu sei que o que eu falar vai pesar mais do que qualquer outra fala ali dentro. E também de estar em espaços em que o domínio é masculino, pelos outros povos, que eles não vão me aceitar tão bem quanto eles aceitariam um homem. **Mas ao mesmo tempo que isso me dá medo, isso me desafia** (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, grifos meus).*

O limiar entre o medo e o desafio, assinalado por Renata, é o que a motivou e a levou a aceitar o compromisso e as responsabilidades que sua comunidade depositou nela. Assumir os postos de vice-cacique e vice-coordenadora do CCPIO significou dedicar o mesmo empenho dado às suas atribuições na Amim. Para ela, isso foi algo que estava para além da personalidade, “tem muito a ver com as mulheres Kali'na, não com o povo Kali'na. Acho que isso vem muito

da gente, das mulheres Kali'na, tia Gilberta, tia Lucilia, tia Gorda. Se eu assumo uma responsabilidade, eu tenho que cumprir com aquilo que eu assumi, até o final”.

Além disso, Renata fez duas reflexões sobre as funções que passou a ocupar. Uma delas diz respeito a seu trabalho, que vem desde os tempos de Museu Kuahi, que é o fato de não almejar posições de destaque e liderança política:

*É muito assustador pra mim hoje estar na posição que eu estou, com a responsabilidade que eu tenho hoje. E eu nunca quis nada além disso, como eu nunca quis um cargo no governo. Eu sempre gostei disso que eu faço, dessa parte burocrática enjoada, que ninguém gosta, dos relatórios, documentos. **Eu sou apenas a coordenadora administrativa que cuida do andamento dos trabalhos, mas que não é aquela pessoa que tem que fazer esse papel político, de aparecer, de falar. Eu gosto de estar nos bastidores.** Nunca tive a pretensão de estar no CCPIO (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, grifos meus).*

A outra ponderação é sobre o reconhecimento por ter sido indicada ao posto de vice-cacique e, conseqüentemente, ocupar a vice-coordenação do CCPIO, que está diretamente relacionada ao seu trabalho na Amim, mas sobretudo àquilo que a Amim lhe proporcionou:

*Foi a Amim que proporcionou estar nesses espaços. Eu acho que tem tudo a ver, é a Amim que está sendo aí representada. Até mesmo agora enquanto CCPIO, é difícil pra mim não me colocar nesse papel de Amim. Porque eu me dediquei tanto a isso [trabalho na Amim] que não tem como me desvincular à Amim. **O trabalho no movimento indígena, a Amim é quem foi que me levou nesses lugares, nas posições que eu venho ocupando agora. Tudo isso foi a Amim que foi me levando pra isso.** Estar nesses lugares, enquanto cacique, é levar a Amim junto. Porque foi a Amim que me preparou pra aquilo, que me levou até lá (Renata Lod, egressa do povo Galibi Kali'na Tilewuyu, grifos meus).*

É interessante ressaltar como a atuação política de Renata está relacionada a seu trabalho na Amim e se distancia dos perfis de lideranças históricas de Oiapoque. Como ela destacou, seu reconhecimento vem do trabalho administrativo e dos bastidores em que ela se move. O fato de ser mulher também já seria um elemento dessa diferença, porém as cacicas que lideram comunidades – cacica Creuza, Elza e Verônica – possuem um perfil mais parecido com o dos caciques antigos, de voz forte e imposição. Isso não significa que Renata não tenha esses predicados. Pelo contrário, suas falas sempre são contundentes e de posições firmes.

Vale trazer outro “lado” da trajetória da egressa Janina dos Santos Forte, ressaltando que esses “lados” se sobrepõem, estão inerentemente conectados e foram separados por mim para dialogar com os enfoques dados no texto. Além de professora da educação escolar indígena, mestra em Letras e docente do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, Janina

tem uma atitude ativa enquanto liderança política, dentro e fora de sua comunidade. Essa atuação remonta a sua juventude e está relacionada a sua história familiar:

*Meu pai era liderança, né. A minha avó era liderança, meu avô era liderança. Então, **toda minha família é uma família de lideranças. Meus avós maternos. Minha avó Xandoca e meu avô Coco, pais da minha mãe. E meu pai era cacique, passou dez anos como liderança na minha comunidade.** Então, comecei a trabalhar com os jovens, como liderança, e depois passei a fazer parte do Conselho na aldeia. E assim, quando entrei pra universidade, eu estava trabalhando com a juventude ainda. **Depois que entrei na universidade, eu vi a necessidade de entrar no Conselho, de fazer parte das decisões,** de valorizar a língua kheuol na sala de aula, de incentivar mesmo os jovens a falarem, porque a gente já usava muitas palavras da língua portuguesa na língua kheuol entre os mais jovens. Dos anos 2000 pra cá, quando começamos a estudar o módulo, parece que o português ficou muito forte na aldeia. Os professores vinham de fora, e como os alunos tinham muita dificuldade pra falar o português, acabava que em casa o pai incentivava a aprender o português e esquecer um pouco do kheuol. Aí, depois, tudo isso. A gente aprendeu que a nossa língua é importante. E também eu comecei a fazer parte do Conselho da aldeia, das decisões e daí fui só andando pra frente (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Quando Janina comentou que estava trabalhando com os jovens, isso não significa que ela não era um deles. Apesar dessa trajetória já bem carregada, Janina é uma mulher jovem, na faixa etária dos trinta anos. Mas a convivência no ambiente familiar a formou enquanto liderança. Durante a conversa, ela lembrou de alguns embates com o pai, que, de um lado, a incentivava a participar das reuniões e atividades políticas da aldeia e, de outro, acabava esbarrando nos limites geracionais:

*Logo de início, ele não gostava muito que eu participasse, porque eu era jovem e tal, e **o pessoal que decidia as coisas, falava, a maioria eram homens.** Aí, depois, ele foi se acostumando aos poucos. Uma vez, ele falou pra mim que não queria que eu fosse pra uma reunião que tinha na Santa Isabel. Eu falei que eu ia e ele falou que não, que ia só homem. Eu falei que ia também. E aí, falei: "O senhor não incentiva que eu trabalhe com os jovens? Então eu tenho de estar por dentro das decisões". Fui abrindo a mente dele, assim (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Janina lembra que as atividades e discussões realizadas nos encontros do grupo de jovens e a vivência no ambiente acadêmico foram elementos que a mobilizaram a querer participar da tomada de decisões da aldeia, pela participação no Conselho comunitário, um espaço que historicamente era de predominância masculina:

Antigamente tinha Conselho, mas era pouco e eram os mais velhos que eram conselheiros. Na época do meu pai era ele e mais uns cinco que eram quase

da mesma idade dele. Era isso. Na época do seu Avelino, eram só os mais velhos.

*Mas a gente tinha uma coisa que **depois que a gente começou a formar o grupo de jovens**, a gente realmente teve mais acesso ao Conselho e tal, e a segunda coisa foi **ter entrado pra universidade** e ter percebido que lá, por exemplo, na minha comunidade, o Conselho e as decisões eram muito machistas. Eram tomadas só pelos homens e eram poucas mulheres que participavam no Conselho – uma ou duas mulheres que participavam do Conselho. **Aí, eu vi necessidade de fazer parte do Conselho e fazer parte das decisões. Incentivar as mulheres, assim como os jovens, a fazer parte. De mudar, de não estar nesse cenário de só os homens decidirem as coisas** (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

A participação desde cedo no movimento indígena local e nas atividades de discussão política da comunidade prepararam Janina para no futuro ser a liderança da aldeia Espírito Santo. De conselheira ela passou a ser vice-cacique durante um longo tempo, e como ela explicou essa é uma etapa para ser cacique, “*o vice na verdade está sendo preparado para ser o cacique. Quando o cacique sai, o vice assume, e ele vai ter outro vice que também vai preparar pra quando sair, ele vai ser o novo cacique*”. Quando o seu cacique deixou o “cargo” em função de problemas familiares, chegou a vez de Janina assumir, sem, no entanto, ser algo que ela desejava naquele momento:

*Ah, na verdade, eu não queria. Mas quando eu assumi vice-cacique com o Edinho, a gente trabalhou muito em parceria. **O Edinho não me via como vice-cacique, éramos duas lideranças juntas**. Então, tudo o que ele decidia, qualquer coisa que a gente tinha de fazer, a gente decidia juntos. Então, ali eu já exercia um papel também de cacique. Quando ele não gostava muito de viajar, eu comecei a viajar. **Ele era liderança de base e ficava lá na aldeia, eu era a liderança que saía pra fora, participava das reuniões do CCPIO, ia pras viagens fora**. Então, a gente começou a trabalhar em parceria mesmo, aí eu comecei a exercer papel de cacique mesmo dentro da comunidade. Não é uma coisa que a gente vai conquistar, por exemplo, o respeito dentro da comunidade. Pra muita gente, eu era uma liderança jovem, eu sou uma liderança jovem em uma comunidade grande. E mulher também (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Como visto nos relatos de Janina, ela realmente foi se preparando e sendo preparada para assumir o posto de liderança, desde o ambiente familiar e na participação das atividades do movimento indígena. Esse é, contudo, um perfil de liderança novo, que vem se transformando nos últimos anos entre os povos indígenas de Oiapoque. Lilia, Renata e Janina estão dentro deste novo perfil de lideranças que vêm surgindo nas comunidades indígenas: jovens, mulheres, universitárias. Nesse sentido, Jéssica Silva, em seu TCC, fez uma reflexão acerca desse novo perfil de liderança indígena:

Nos últimos anos as opções de escolhas de caciques têm se voltado para pessoas mais jovens, com disponibilidade de locomoção, com um perfil de boa articulação dentro e fora da aldeia, e que dominam a língua do seu povo e também compreenda o português, sendo assessorados pelas lideranças mais antigas de cada povo indígena. Na compreensão dos povos indígenas, esse perfil pode contribuir mais com as lutas externas, não excluindo a participação direta de outras lideranças tradicionais mais antigas (Silva dos Santos, 2020, p. 20).

Nesse sentido, Janina fez uma reflexão sobre sua trajetória, na qual confluem a educação escolar indígena, seu ingresso na universidade – graduação, mestrado e docência – e a sua atuação enquanto liderança, sempre em diálogo e respeito com a história dos antepassados:

*Acho que uma coisa puxou a outra. Como contei a história, quando comecei a questão de liderança foi porque estava muito envolvida com a questão de escola também. A gente estudava, aprendia e passava pras outras pessoas. Aí, comecei no movimento indígena, comecei a ter essa questão de liderança. Vejo muita relação porque quando comecei no movimento indígena, que eu comecei a ser liderança, comecei a querer aprender mais. Então, não pensei só em terminar ensino médio e não querer mais estudar. A partir do momento em que terminei ensino médio, passei um ano, fiz processo seletivo [do CLII] e não passei. Aí, fiz em 2012 e eu passei. Então, comecei a estudar, e o que te falei antes, assim. Quando entrei na universidade, para o meu povo, para minha comunidade, foi uma coisa muito boa, eles me olhavam com outros olhos, aí eu percebi que **estudar te traz poder**. Aí, comecei a elencar isso e percebo que a partir do momento em que entrei na universidade, comecei a ter novos conhecimentos, comecei a me soltar mais, então quando participava de reuniões e de assembleias eu tinha mais confiança de estar falando na frente, de estar discutindo um maior número de temas, propriedade pra falar da educação, pra falar da saúde, pra falar de território. Então, isso me deu mais confiança. Uma coisa que agregou à outra. E eu percebi que, querendo ou não, o povo ainda olha muito isso. Ele olha muito isso, na questão da gente ter conhecimento das coisas. Mesmo que seja um conhecimento que não seja aquele conhecimento científico, mas o conhecimento no geral de tudo. Porque eu vi muito isso quando as pessoas estavam sempre querendo me chamar pra fazer parte das associações, que é o que tenho hoje. Eu faço parte de uma assim, faço parte de outra assim, faço parte de outra assim. Assim, eu percebi que eles me chamam porque quando a gente vai discutir alguma coisa, eu falo, eu sei do que estou falando. **Então, querendo ou não, uma coisa vai puxar a outra, vai deixando a gente mais forte e nossas lideranças antigas, elas falam que quanto mais a gente estuda, mais a gente tem potencial de discutir, de defender nosso povo**. Então, acho que é tudo um ciclo, que uma vai fortalecendo a outra. A partir do momento em que entro na universidade, eu como liderança, mesmo sendo professora, eu vi que eu como liderança lá eu trazia um olhar que o pessoal falava: “Ah, tem uma liderança aqui dentro da universidade!” (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).*

Parece-me que a fala de Janina permite encerrar o capítulo pontuando algumas reflexões. As e os indígenas que buscam ingressar na universidade, independentemente do curso ou instituição, carregam trajetórias heterogêneas e múltiplas. Os discentes indígenas não são

apenas acadêmicos; ao ingressarem na universidade, eles levam consigo responsabilidades e expectativas de toda a comunidade. O ambiente que encontraram nos corredores universitários poderá tornar essa experiência enriquecedora dessas responsabilidades e expectativas, ou então desestruturá-los. Do mesmo modo, as trajetórias pós-universidade podem ser potencializadas pela forma como a universidade foi vivida, tanto no âmbito coletivo quanto no individual. Com isso tudo, é também nossa responsabilidade buscar trabalhar para não apenas assegurar esses espaços já conquistados, mas também ampliá-los, abrindo mão de privilégios historicamente construídos, em favor da diversidade social que caracteriza nossa sociedade.

O outro ponto está refere-se à relação que há entre a aquisição de conhecimentos, nesse caso o estudo formal e escolar, e a formação de lideranças indígenas. Quando Janina fala que passa a ser vista com outros olhos, pela sua comunidade, após ingressar na universidade, para na sequência finalizar dizendo que o estudo traz poder, torna evidente como a apropriação da escolarização pelos indígenas é um caminho de fortalecer e formar lideranças. A ressalva que deve ser feita é que quando falo de lideranças não se restringe apenas aos caciques, mas a todos aqueles que adquiriram conhecimentos escolares e acadêmicos – professores, agentes de saúde, enfermeiros, etc. – e ocupam posições de influência e tomada de decisão nas comunidades. Assim, a frase “estudar te traz poder”, além de dar o título da tese, sintetiza como educação e poder estão imbricados nas dinâmicas sociais dos indígenas do Oiapoque.

Figura 12: Parede do *Campus Binacional* pintada com grafismos dos discentes Wajãpi.



Autor: Vinícius Cosmos Benvegnú (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o momento das considerações finais desta tese, gostaria de tecer algumas linhas que de forma alguma têm a pretensão de encerrar o debate sobre o tema. Primeiramente farei alguns comentários gerais sobre a tese e recuperarei os temas abordados nos capítulos. Em um segundo momento, apresentarei algumas discussões de assuntos que não foram debatidos ao longo do texto em profundidade, mas que são resultado de reflexões feitas com meus interlocutores ao longo das conversas, com meu orientador e as que tive durante o processo de escrita, mas optei por deixá-las para este momento.

A tese surgiu da ideia de analisar alguns Trabalhos de Conclusão de Curso de egressos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do *Campus* Binacional da Unifap. Busquei apresentar os TCCs como fontes de conhecimento indígena acadêmico legítimo, que trazem novos olhares sobre a história indígena de Oiapoque e do Amapá e, por extensão, sobre a história do Brasil. Outra etapa foi a conversa com alguns autores dos TCCs analisados, para conhecer suas trajetórias após concluírem a graduação, buscando identificar, por um lado, as potencialidades que as universidades brasileiras têm ao estarem abertas para estudantes indígenas e também garantirem que estes possam concluir seus cursos; por outro, ver se os relatos apontam algumas lacunas e desafios ainda existentes no ambiente universitário – ingresso, permanência, formação e conclusão. Nos cinco capítulos que compõem a tese, busquei articular os dados presentes nos TCCs, as memórias e narrativas de meus interlocutores e os dados das pesquisas bibliográficas; para isso, lancei mão de alguns excertos dos TCCs lidos, das conversas e de algumas referências bibliográficas.

Povos indígenas do Oiapoque, uma categoria social

Durante o percurso da tese, procurei pontuar o pertencimento de cada um de meus interlocutores, se eram do povo Karipuna, Galibi Marworno, Galibi Kali'na Tilewuyu ou Palikur. Isso foi feito em decorrência da convivência com eles nesses mais de seis anos em que estou em Oiapoque, e por observar que localmente que não é apenas respeitoso, mas necessário pontuar o pertencimento. Internamente, entre os quatro povos, essa é uma forma de “desestabilizar” a categoria social “Povos Indígenas do Oiapoque”. Essa é uma categoria que emergiu em um contexto externo aos quatro povos indígenas de Oiapoque, mas continua sendo amplamente usada e muitas vezes acaba homogeneizando a diversidade local. No entanto, ela tampouco deixa de ser usada pelos povos indígenas com interlocutores externos. De toda forma,

o uso em si não me parece problemático, o que considero necessário é problematizar essa categoria, ou ao menos refletir acerca de seus usos.

Antes, porém, é necessário dar um passo atrás e lembrar alguns elementos históricos da composição social local. A região do baixo rio Oiapoque historicamente foi um local de intenso fluxo de povos indígenas. Muitos desse povos se extinguíram ou foram sendo incorporados por outros povos. Ademais, com o processo colonial, muitos “estrangeiros” se instalaram nas comunidades indígenas e também foram incorporados. Os quatro povos que hoje vivem nesse território são resultado desses processos de relações interétnicas. Ao longo do tempo, esses grupos fixaram-se especificamente nas calhas dos principais rios da região e vêm criando mecanismos para definir as fronteiras étnicas de cada um deles. Durante o período de atuação do SPI, o órgão indigenista buscou concretizar essas fronteiras, categorizando cada um dos povos de acordo com as escalas civilizacionais preconizadas pelo órgão. Dessa forma, apesar de compartilharem um território comum e uma língua franca e manterem um fluxo de contatos constantes, para trocas econômicas, matrimoniais, de conhecimento e até mesmo de agressões e curas xamânicas, que resultaram em práticas culturais comuns, cada povo foi gestando sua identidade.

Como visto no quarto capítulo, nos anos 70 o Cimi passou a atuar junto aos povos indígenas no Brasil, buscando articular as comunidades e lideranças em torno de questões como educação, saúde e direitos territoriais. É nesse contexto de ações políticas promovidas pelo Cimi – organização das lideranças Karipuna, Galibi Marworno, Galibi Kali’na e Palikur pela luta e garantia dos direitos territoriais – que emerge a denominação “Povos Indígenas do Oiapoque”, uma categoria de uso prático que agrega o peso dos quatro povos nas negociações com as várias instâncias governamentais. No decorrer dos últimos cinquenta anos, essa categoria foi sendo incorporada pelas lideranças indígenas como sinônimo de luta, reivindicação e conquista. Durante minhas conversas com Janina dos Santos Forte, perguntei a ela o que entendia dessa categoria:

*A gente sempre lutou juntos. Por mais que a gente é quatro povos diferentes, tudo o que a gente conquistou até hoje é graças à nossa luta todo mundo junto. Eu acho que eu falo isso porque, apesar de ter algumas diferenças entre os povos, sempre que é pra lutar pelo bem comum, pra nossa terra da nossa região, a gente luta juntos. Eu acho que isso vem de muito antes, das nossas primeiras lideranças, questão da demarcação das terras, então foi uma luta coletiva. Eu ouvia muito o seu Avelino falava quando tinha uma reunião lá, que ele era mais antigo, ele falava: "A gente pode brigar numa assembleia nossa, aqui em pé, mas quando a gente for lá na frente do governo, quando a gente for em Brasília pra lutar, a gente tem de estar junto. A gente só consegue as coisas se estiver junto. Se for um povo, um de cada povo a gente não consegue". Por isso que eu falo que **a gente tem mais***

esse sentido, assim, de trabalhar junto, de organizar junto as coisas, das nossas assembleias serem juntas, da gente lutar em Macapá e fazer documentos juntos, todo mundo assinando junto (Janina dos Santos Forte, egressa do povo Karipuna, grifos meus).

Convivendo e participando de diversas atividades dos indígenas, independentemente de sua motivação, passei a compreender não somente o que define essa categoria, mas algumas das dinâmicas envolvidas. De fato, “Povos Indígenas do Oiapoque” é uma categoria política que tem sido acionada para diversos usos práticos. Seus sujeitos, os indígenas, a usam para fins de negociações que envolvam questões pertinentes às três Terras Indígenas. Como explanou Janina, as negociações, quando feitas pelo conjunto dos povos indígenas do Oiapoque – atualmente encabeçadas pelo CCPIO –, têm um poder maior de resistência, barganha e conquista. É necessário mencionar aqui que nesse período de mais de cinquenta anos os povos indígenas do Oiapoque, além de acionarem essa categoria como instrumento de negociação por meio de organizações indígenas como a CRPIO, CCPIO e Apio, também buscaram construir documentos que registrassem e informassem as demandas e a unidade comum. Entre eles se destacam: Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque (2009), Programa de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas do Oiapoque (2013) e Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas do Oiapoque (2019).

Por sua vez, como não é uma categoria dada, mas construída historicamente, ela está constantemente em transformação e em processos internos de negociação. Em encontros entre os quatro povos, dificilmente se vê unanimidade em relação ao que são os povos indígenas do Oiapoque. O que de fato existe são as lideranças buscando sanar, primeiramente, as necessidades de suas comunidades. Isso acaba se ampliando a uma união um pouco mais estável entre cada povo e as necessidades e interesses regionais, para então haver debates que discutam as necessidades e interesses comuns aos quatro povos indígenas do Oiapoque. Os espaços capitais para a construção dessa unidade sociopolítica são as grandes assembleias, conforme assinalou Janina. No TCC de Sinésia Forte dos Santos, que aborda a história das assembleias dos Povos Indígenas do Oiapoque, a autora assinala o porquê da importância desses eventos:

As Assembleias acabaram se tornando o movimento indígena mais forte e organizado dos povos indígenas do Oiapoque, pois é durante as Assembleias que são discutidos os assuntos mais importantes para estes povos, ou melhor, é nas Assembleias que saem todas as demandas que beneficiam as comunidades de todos os povos (Forte dos Santos, 2018, p. 20, grifos meus).

Nesse mesmo sentido, Antonella Tassinari (2003, p. 387) afirma que o longo histórico de relações interétnicas, intercâmbios e trocas materiais e simbólicas entre os povos indígenas do Oiapoque criaram, ao mesmo tempo, relações estáveis e fronteiras étnicas internamente bem

definidas, mas que estão em constante afirmação, reelaboração e negociação nos espaços de assembleias.

Por sua vez, essa categoria também passou a ser incorporada pelos órgãos de Estado e pelas instituições que trabalham e têm parcerias com os indígenas. Para o Estado, a categoria “Povos Indígenas do Oiapoque” é usada em situações em que a generalização lhe convém, quando é necessário impor políticas e ações socialmente homogeneizantes. Por outro lado, quando as pautas envolvem interesses políticos específicos, é evidente a ação dos órgãos de Estado para desestabilizar a unidade indígena, que se dá pela negociação com apenas um povo ou algumas lideranças. A tentativa de cooptação pela distribuição de cargos é um dos estratagemas, entre outros. No que se refere à Unifap como um todo, vejo pouco conhecimento dessas divisões e dinâmicas internas locais. A muito custo, e principalmente quando as reivindicações indígenas são mais incisivas, é que há uma abertura para tentar compreender esses processos. Semelhante situação é compartilhada pela administração do *Campus Binacional* e pelos cursos existentes. A exceção ocorre no CLII, que tem um contato com os professores indígenas e lideranças locais; ademais, pelo fato de seu corpo docente realizar trabalhos de pesquisa e extensão, isso possibilita compreender o que são os povos indígenas do Oiapoque como categoria sociopolítica, bem como nas suas especificidades internas.

Quanto às organizações da sociedade civil, quando as ações são pontuais, e realizadas por instituições sem histórico de atuação, há um evidente uso funcional da categoria, com fins de execução, sem realmente buscar compreender os processos e as especificidades locais. Porém, instituições como o Iepé, com longo tempo e histórico de trabalho com os indígenas e conhecedor das dinâmicas locais, buscam realizar suas ações respeitando a diversidade interna, sem deixar de contemplar as demandas coletivas dos povos indígenas do Oiapoque como um todo, respeitando justamente esse modelo de atuação política.

Assim, “Povos Indígenas do Oiapoque” é uma categoria política historicamente construída a partir da atuação do Cimi nos anos de 1970. Tem sido usada pelos indígenas como instrumento de enfrentamento e negociação com órgãos de Estado e grandes empreendimentos de infraestrutura que afetam seus territórios, bem como de diálogo com organizações da sociedade civil. Por ser historicamente construída está em constante processo de negociação interna, tanto em relação à forma como os indígenas Karipuna, Galibi Marworno, Galibi Kali’na e Palikur a definem, quanto aos seus usos. A coesão que define a unidade dos quatro povos é tênue e frágil, e necessita estar em constante negociação e diálogos internos. Essas negociações são feitas nas grandes assembleias, que ocorrem em intervalos curtos de tempo, justamente pela necessidade constante de reelaboração da unidade comum. Por outro lado, essa categoria foi

incorporada nos protocolos de atuação do Estado e das organizações da sociedade civil, que fazem uso dela conforme sua conveniência e conhecimento das dinâmicas locais.

Campus Binacional do Oiapoque território indígena

Como visto ao longo dos capítulos, o ingresso dos indígenas do Oiapoque no ensino superior é resultado de um longo processo, e a sua permanência até a conclusão tampouco é fácil e simples. Essa é uma realidade compartilhada pela grande maioria dos acadêmicos indígenas nas universidades brasileiras, como apontam os trabalhos de Dal Bó (2018), Alves (2019) e Ventura dos Santos (2016) e de alguns acadêmicos indígenas na pós-graduação, como Tônico Benites (2009), Tiago Nhandewa (2021), Emerson de Oliveira Souza (2021) e Simone Amado (2022).

A partir da leitura dessa bibliografia, passei a ver semelhanças no que diz respeito ao acesso às políticas de permanência entre os casos apresentados e os indígenas de Oiapoque. Lendo o trabalho de Dal Bó (2018), passei a refletir sobre o contexto dos acadêmicos indígenas do *Campus Binacional*. Em seu estudo sobre a presença de estudantes indígenas na UFSCar, a autora aponta que essa universidade é uma referência no ingresso de estudantes indígenas, contando com um Programa de Ações Afirmativas desde 2008, que foi sendo aprimorado para contemplar as demandas indígenas e atender a seus estudantes dentro das prerrogativas legais. Contudo, mesmo com um longo histórico de acesso e acolhimento, reconhecimento e condições orçamentárias, os acadêmicos indígenas ainda passavam por dificuldades, desafios e preconceitos.

Os desafios vivenciados pelos discentes indígenas do Oiapoque se assemelham aos apontados pela autora, e em alguns casos são até maiores em virtude das condições sociais, estruturais e orçamentárias que a Unifap oferece. Porém, passei a compreender que há outro lado dessa relação indígenas-universidade que talvez seja muito particular do contexto de Oiapoque e conseqüentemente do *Campus Binacional*. Essa reflexão remete ao entendimento de que Oiapoque é historicamente um território indígena. Por mais que haja uma tentativa de apagar ou subalternizá-los, os indígenas do Oiapoque têm buscado ocupar os mais variados espaços de ação social. A partir da organização e da luta conjunta, os indígenas do Oiapoque têm logrado muitas conquistas para as suas comunidades. Nesse sentido, para a discussão feita nesta tese, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena e a implementação do *Campus Binacional do Oiapoque* merecem destaque. Todo o processo de implantação foi detalhado no primeiro e segundo capítulos.

A partir dos relatos apresentados e das leituras realizadas, passei a compreender que os indígenas possuem uma forte relação de pertencimento com a universidade. Esse entendimento é manifesto nos estudantes indígenas do *Campus* Binacional, principalmente nos discentes do CLII, mas vem sendo ampliado para os demais discentes indígenas dos outros cursos. Durante minhas conversas com meus interlocutores surgiram vários momentos em que esse pertencimento era demonstrado. A fala mais emblemática, nesse sentido, foi da egressa Karipuna Ariana dos Santos, que ao comentar sobre as dificuldades vividas durante o curso falou sobre a relação com o *Campus* Binacional:

Na verdade, eles não queriam que nosso curso ficasse dentro do campus. Não queriam que nós tivéssemos espaços lá dentro. A dificuldade foi essa. Eles queriam excluir o nosso curso de lá. Como se estivéssemos empatando, tomando espaço deles. Não. Se a gente não lutasse, aquela universidade não ia nem existir. Aquela universidade existe por causa dos indígenas. Senão, não existia essa universidade. Então, ela é mais nossa do que deles!
(Ariana dos Santos, egressa do povo Karipuna, grifos meus)

A contundente fala de Ariana evidencia a forma como os indígenas tratam o *campus*. Um sentimento de que ele é uma extensão das suas comunidades e, no limite, uma extensão do território indígena. Outrossim, a apropriação da universidade confere um enorme capital simbólico (Bourdieu, 2007). Ingressar em uma graduação, concluí-la e participar de programas de pós-graduação, como visto no capítulo anterior, são fatos que proporcionam mudanças na condição social tanto dentro das comunidades como no contexto local de Oiapoque. Somado a isso, esses movimentos podem ser elementos para “saltos” políticos, seja enquanto liderança interna, seja para ocupar espaços e cargos da política institucional.

Ademais, dois eventos relatados no segundo capítulo também são emblemáticos de como o *campus* é território indígena. Um deles foi o episódio dos “transtornos visuais”, relacionado às pinturas das paredes do *campus* com grafismos indígenas, que gerou uma mobilização pela sua manutenção, além de uma reação de enfrentamento aos docentes contrários às pinturas. Recentemente, em julho de 2023, o *campus* foi novamente revitalizado e as antigas pinturas foram cobertas por uma nova demão de tinta. Porém, diferentemente de 2017, a direção do *Campus* Binacional abriu um diálogo com a coordenação do CLII antes de realizar as pinturas, perguntando se os discentes indígenas concordavam e se estariam dispostos a fazer novas pinturas representativas de seus povos. Com a anuência de todos, o *campus* foi revitalizado e novas pinturas indígenas foram feitas, demonstrando a força que os indígenas possuem dentro do espaço acadêmico. Essas novas pinturas são as imagens que abrem cada um dos capítulos da tese.

O outro evento foi a luta pela reserva de vagas nos outros cursos do *campus* e a realização do PSEIQ. Essa mobilização, além de evidenciar a força da presença indígena no *Campus* Binacional do Oiapoque, mostrou como as lideranças e discentes indígenas estavam cientes de seus direitos e reafirmou a habilidade de articulação política dos indígenas nas instâncias internas da Unifap – com maiores resistências – e nas esferas externas, junto ao MPF e outras instituições. É interessante pontuar que com a realização do PSEIQ a presença indígena no *Campus* Binacional, que já era maciça por conta do CLII, tornou-se ainda mais evidente, em especial visualmente. Isso porque os outros cursos possuem atividades regulares, em que é possível ver os discentes indígenas circulando por seus corredores. Nesse sentido, vale assinalar que recentemente – setembro de 2023 – formou-se a primeira turma de Bacharelado em Direito com ingressantes indígenas pelo PSEIQ.

Os sentimentos de apropriação e de pertencimento dos indígenas para com o *Campus* Binacional, dessa forma, são demonstrados de antemão pelo contexto histórico da presença indígena no Oiapoque, bem como pela relação existente entre os indígenas e as instituições locais. Ademais, houve a mobilização e luta indígena pela criação, primeiramente, do CEEI e, logo em seguida, do *Campus* Binacional, mas também, posteriormente, pela implementação de políticas de ação afirmativa, como a reserva de vagas. Nesse sentido, é notório, nos últimos anos, que a manutenção dos cursos de graduação do *Campus* Binacional se deve ao ingresso exponencial de estudantes indígenas. No contexto em que um terço da população de Oiapoque é indígena e que historicamente esses povos são organizados e mobilizados para garantir seus direitos, não é demasiado compreender que a universidade seja realmente uma extensão de seus territórios. Não ousou afirmar, mas deixo em aberto para outras pesquisas verificarem, que em municípios que tenham grande percentual de população indígena e *campi* universitários esses sentimentos de pertencimento e apropriação do espaço acadêmico provavelmente são semelhantes.

Desessencializar o estudo de si mesmo

Outra reflexão que passei a “cultivar” durante a análise do material empírico e a redação da tese refere-se aos contextos e condições de pesquisa em que os TCCs foram produzidos. Pude descrever com mais profundidade os contextos, condições e principalmente as reflexões dos próprios pesquisadores indígenas na primeira seção do terceiro capítulo.

Durante as conversas com meus interlocutores foi possível compreender que suas pesquisas estão longe de ser apenas uma descrição de conhecimentos tradicionais ou estar

levando em conta apenas experiências individualizadas. Elas foram realizadas a partir de um conjunto de vínculos interpessoais que mobilizam redes de relações familiares e comunitárias, bem como, em alguns casos, relações com parceiros e aliados externos, historicamente estabelecidas.

A leitura dos TCCs possibilita ver que as pesquisas não trazem apenas dados e reflexões sobre os processos históricos vivenciados. Esses trabalhos aportam reflexões sobre o próprio fazer acadêmico desses pesquisadores e pesquisadoras indígenas. O egresso Galibi Marworno Francinei Correia refletiu sobre a importância da historicização dos eventos pesquisados, enquanto um processo que:

[...] possibilita que o interlocutor compreenda o contexto histórico regional – como o desenvolvimento da luta interna e externa e de formas de mobilização e articulação no movimento indígena em prol do bem-estar e garantia de direitos dos povos indígenas da região de Oiapoque – e o contexto vivido pelos parentes no cenário nacional (Correia, 2019, p. 53).

A egressa, também Galibi Marworno, Erika Wane Nunes, por sua vez, refletiu sobre como o pesquisador indígena que vive o cotidiano da comunidade e é falante da língua materna tem a possibilidade de acessar conhecimentos que muitas vezes são inacessíveis aos pesquisadores indígenas. Durante sua pesquisa, ela se deparou com as ambiguidades entre as percepções de seus interlocutores em relação à atuação do SPI e a bibliografia acadêmica não indígena. Dessa forma, a autora avaliou que:

[...] ao avançar um pouco mais sobre o tema da proteção tutelar do SPI entre meu povo, as pesquisas desenvolvidas por autores não indígenas não esclarecem este contexto de atuação apesar de apresentar fontes orais. Contudo, como sou falante da língua Kheuol, tive a oportunidade de conversar com os entrevistados na língua, moradores da Aldeia Kumarumã, e sou “mun uaçá”, consigo compreender e analisar o que os meus entrevistados falam, entendo os significados do que dizem, de suas expressões e de seus silêncios (Nunes, 2018, p. 5).

Ailton Batista, egresso do povo Palikur, conforme traz as narrativas de seus interlocutores sobre a história dos clãs Palikur, procura também refletir sobre como os processos de contato e relações interétnicas vêm transformando a organização social de seu povo, e como os próprios indígenas vêm lidando com essas transformações:

Minha pesquisa buscou discutir sobre as origens dos clãs Palikur-Arukwayene como elemento fundamental da organização social do povo. Percebe-se que as histórias e memórias reveladas pelos anciões e sábios do meu povo expõem aspectos importantes sobre a cosmologia, muitas vezes desconhecidos pela minha geração e pelos mais jovens.

Este trabalho esclarece que não estamos acima do ambiente que nos cerca, mas que vivemos em uma situação de inter-relação, interdependência e complementaridade. Isso é muito importante de ser entendido, porque permite que nossa história continue por muitos e muitos anos, sem interferência externa na nossa forma de se organizar e entender o mundo, principalmente no momento atual em que recebemos em nosso cotidiano muitas influências externas, principalmente do cristianismo (Batista, 2018, p. 30-31).

Os parágrafos apontam duas reflexões. No primeiro, Ailton mostra que a cosmologia não é algo isolado; pelo contrário, é uma dialogia em que sua perenidade na memória coletiva não é primordial, tampouco essencializada; é construída socialmente e está marcada pelos processos históricos. E, ao manifestar a preocupação com que os jovens aprendam e apreendam-na, indica que são conhecimentos que se articulam diretamente à ação. No segundo parágrafo, quando Ailton expõe a importância de conhecer a própria história, ele deixa claro que o essencialismo não é um pressuposto epistemológico, enquanto instrumento de investigação e explicação do mundo, mas sim uma ferramenta de ação política, voltada contra agentes externos, como, por exemplo, a ação missionária.

Ao propor olhar como as pesquisas e os TCCs foram feitos, suas condições e contextos, pude compreender acerca da relação entre as pessoas e os temas de pesquisa, e sobre os vínculos entre os pesquisadores e seus interlocutores. A partir de então, é possível propor a desessencialização de que nós, pesquisadores não indígenas, podemos estudar qualquer tema e qualquer povo, enquanto os pesquisadores e estudantes indígenas estudam somente a si mesmos. Isso porque, mesmo estudando a própria história, os indígenas não estão falando de si mesmos. Ou seja, nem tudo que é feito por um pesquisador indígena é centrado em suas próprias experiências ou deve ser rotulado de autoetnografia. Tampouco as pesquisas indígenas abordam e falam apenas de conhecimentos tradicionais. A recuperação da história, quando é feita a partir da própria história, constitui um processo tão rigoroso e complexo quanto quando é feita da história dos outros.

Gostaria de pontuar uma reflexão acerca dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Desde o momento em que decidi tomá-los como uma das bases do material empírico a ser analisado na tese, tive a preocupação de não fazer deles apenas referências bibliográficas que dessem suporte à pesquisa. Pelo contrário, busquei tê-los e analisá-los enquanto um conjunto de conhecimentos indígenas que estavam registrados em outra matriz que não a oralidade. Assim, meu zelo foi tratá-los e reconhecê-los enquanto um estatuto próprio de conhecimento indígena que tem suas bases no conhecimento tradicional, na memória coletiva e na oralidade, mas que ao adentrar a universidade passam também a ter contornos e legitimidade acadêmica. Acredito

que tratá-los dessa forma também faz parte do amplo processo de reconhecimento da importância da presença indígena nos espaços acadêmicos. É necessário somar esforços de luta para garantir que as políticas de ações afirmativas de ingresso e permanência de indígenas e outros grupos sociais sejam de fato e de direito implementadas nas IES. Contudo, é preciso ir além e abrir espaços para que os conhecimentos dos indígenas e desses outros grupos sociais possam circular e dialogar simetricamente com os conhecimentos científicos. Para isso, é imprescindível tratar esses conhecimentos indígenas acadêmicos enquanto próprios, específicos e diferenciados, e não apenas acessórios. Essa preocupação deve ser nossa – docentes, acadêmicos e pesquisadores não indígenas –, pois, como afirma Gersem Baniwa (Alves, 2022), os povos indígenas não negam, tampouco desvalorizam, os conhecimentos científicos, o que não aceitam é a pretensa exclusividade e superioridade arrogante.

Assim, busco, primeiramente, que este trabalho contribua para que os acadêmicos indígenas do Oiapoque possam aprofundar suas reflexões sobre o processo histórico ao qual pertencem. Ademais, espero que este seja mais um trabalho, dentre os muitos que já foram feitos, que possa colaborar para que as universidades passem a ver a presença e os conhecimentos indígenas enquanto protagonistas; com isso, construiremos espaços universitários plurais, diversos e acolhedores da diferença.

Por fim, os dados empíricos apresentados mostram como os indígenas do Oiapoque escrevem suas histórias desde seus lugares e experiências individuais, e também de lugares da memória coletiva de suas comunidades. O que vemos é que não há “uma história única dos indígenas no Brasil”, mas muitas histórias indígenas, que muitas vezes compartilham histórias comuns, como por exemplo as relações vividas com o SPI. Essas histórias foram e são construídas em múltiplos contextos, com distintas variações de escalas e temporalidades. Dessa forma, acredito que estudos antropológicos sobre a presença e a produção do conhecimento acadêmico indígena e as suas implicações nas relações sociais, à guisa dos referenciais de uma antropologia histórica e política, alguns dos quais lancei mão, podem subsidiar as discussões antropológicas, mas sobretudo contribuir para romper imagens reificadas e exotizadas acerca dos povos indígenas, bem como com concepções essencializantes e estáticas dos modos de ser e viver dos indígenas.

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO ANALISADOS

ANIKÁ DOS SANTOS, Nara. **A Educação Escolar Indígena entre os Karipuna: história e perspectivas da Aldeia Manga**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011.

BATISTA, Ailton. **Origens dos clãs Palikur-Arukwayene**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2018.

CORREIA, Francinei Narciso. **“Esta assembleia é de índio e não de branco, e então só índio tem que estar presente”**: a organização da Assembleia Indígena Nacional na aldeia Kumarumã no ano de 1983. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2019.

FELISBERTO DOS SANTOS, Davi. **Núcleo museológico virtual da aldeia Kumarumã: instrumento de resistência sociocultural**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011.

FORTE DOS SANTOS, Naia. **O “dia do índio” entre os Karipuna**: a comemoração do 19 de abril na aldeia Manga. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2016.

FORTE DOS SANTOS, Sinésia. **As Assembleias dos Povos Indígenas do Oiapoque (1976 – 2017)**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2018.

FORTE, Janina dos Santos. **Lang dji pota-ielá, a língua dos pota**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2017.

GABRIEL, Oberto Maciel. **Aspectos históricos da aldeia Kumarumã**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011.

GALIBY, Kassia Angela Lod Moraes; FORTE, Marcilene dos Santos. **Processo de formação do povo Galibi do Oiapoque: impactos migratórios**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2018.

GOMES, Ivanildo. **A história Palikur a partir da memória dos mais velhos**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011.

JEAN JACQUE, Miriam Jaqueline dos Santos. **Os múltiplos espaços culturais da aldeia Galibi**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011.

LABONTÊ, Hélio Ioiô. **Trajetórias históricas do povo Palikur do Urukauá: contatos, evangelização e escolarização em processo**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2015.

LOD, Cláudia Renata Moraes. **A transição de menina para mulher e a menstruação como rito de passagem da menina entre os Galibi Kali’na**. 2018. Trabalho de Conclusão de

Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2018.

MARTINS, Zélia; MARTINS, Irabete. **Kayka kisepka**: o ritual funerário do povo Palikur. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2019.

NARCISO DOS SANTOS, Fabrício. **História do Museu Kuahi dos povos indígenas do Oiapoque**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2014.

NUNES, Erika Wane. **Memórias mun uaçá sobre a “proteção tutelar” entre os Galibi**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2018.

OLIVEIRA, Lilia Ramos; OLIVEIRA, Leônia Ramos. **Atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre o povo Karipuna / Atuasiõ dji Thavai dji photesiõ a edje-iela (SPI) lãdã pov kahipun**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2023.

PASTANA, Rufino de Castro. **A interpretação dos Galibi-Marworno sobre os vestígios arqueológicos encontrados na Aldeia indígena Kumarumã**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011.

SANTOS SILVA, Solei Botã. **Memórias e histórias sobre a aldeia Kumarumã e a educação escolar entre os “Galibi”**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2019.

SANTOS, Ariana dos. **As índias vão à luta**: a trajetória da Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão e sua contribuição para o movimento indígena do baixo Oiapoque. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2015.

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 Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2019.

SANTOS, Edilan dos. **A história oral e documental sobre a implantação da escola na região do Uaçá/rio Curipi**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2019.

SANTOS, Estácio dos. **O plural dos nomes no Kheuól falado entre os Karipuna na bacia do Uaçá**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011a.

SANTOS, Karina. **Aspectos históricos contemporâneos da Terra Indígena Uaçá**: as aldeias da BR156. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011b.

SANTOS, Lurdimar dos. **O Conselho Indigenista Missionário entre os povos indígenas de Oiapoque**: a atuação do CIMI na aldeia Espírito Santo. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2018.

SFAIR, Diena Macial. **Kheuól e português brasileiro na escola estadual indígena João Batista Macial (Tukay – km 92):** percepções de uma comunidade. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2014.

SILVA DOS SANTOS, Jéssica. **Lutas e resistências:** articulação dos povos indígenas e construção de lideranças. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2020.

VASCONCELOS DOS SANTOS, Walter. **História Karipuna:** protagonismo ontem e hoje. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIMES, M. Cannibal tours, glass boxes e a política da interpretação. *In*: PACHECO DE OLIVEIRA, J.; SANTOS, R. DE C. M. (Eds.). **De acervos coloniais aos museus indígenas: formas de protagonismo e de construção da ilusão museal**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. p. 51–70.
- ALMEIDA, A. W. B. DE. “Cowboy anthropology”: nos limites da autoridade etnográfica. **Revista Entrerios**, v. 1, n. 1, p. 8–35, 2018.
- ALMEIDA, A. W. B. DE; MARIN, R. E. A.; MELO, E. A. (Eds.). **Pandemia e Território**. 1. ed. São Luís: UEMA Edições/PANCSA, 2020. v. 1.
- ALMEIDA, C. S. DE; OLIVEIRA, L. R.; OLIVEIRA, L. R. “No tempo do SPI”: proteção e indianidade entre os povos indígenas de Oiapoque. **Tellus**, v. 19, n. 38, p. 79–102, 2019.
- ALMEIDA, S. L. DE. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.
- ALVES, G. ENTREVISTA - Gersem Baniwa: “Conhecimentos acadêmicos não são incompatíveis com os conhecimentos indígenas”. **Revista Participação**, p. 12–27, 2022.
- ALVES, L. DA C. **Mulheres Indígenas na Pós-Graduação: trajetórias e r-existências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- AMADO, S. E. **Ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.
- ARNAUD, E. Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi**, n. 40, p. 41, 1969.
- ARNAUD, E. Os índios Palikúr do rio Urukauá: tradição tribal e protestantismo. **Publicações Avulsas do Museu Emílio Goeldi**, n. 39, p. 80, 1984.
- ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPIQUE (APIO). **Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: APIO, 2009.
- BALANDIER, G. **Antropologia Política**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro/Editora da USP, 1969.
- BALANDIER, G. A noção de situação colonial. **Cadernos de Campo**, v. 3, n. 3, p. 107–131, 1993.
- BALANDIER, G. A situação colonial: abordagem teórica. **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, p. 33–58, 2014.
- BANIWA, G. L. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, v. 7, p. 127–146, 2007.
- BARBOSA, R. L. **O Estado e a Questão Indígena: Crimes e corrupção no SPI e na FUNAI (1964-1969)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- BARCELOS DOEBBER, M. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BARROS, E. (Ed.). **Fala parente! A covid-19 chegou entre nós**. 1. ed. Oiapoque: Iepé/Unifap, 2020.

BARROS, M. C. D. M. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 45–85, 2004.

BARROS, M. C. D. M. **Linguística Missionária: Summer Institute of Linguistics**. 20xx. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BASTOS, C. M. C. B.; SILVA, G. J. 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.

BASTOS, L. V. R. Descolonização do Imaginário e a Instituição Universitária: caminhos possíveis na reconfiguração de representações estereotipadas sobre os indígenas brasileiros. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, p. 1-12, 2017.

BATISTA, R. E. C. **Keka Imawri**: narrativas e códigos de guerra entre os Palikur-Arukwayene. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BELTRÃO, J. F.; BATISTA, R. E. C. SR.UWET, A TUTELA E O INDIGENISMO. **Espaço Ameríndio**, v. 12, n. 2, p. 10-26, 2018.

BELTRÃO, J. F.; BATISTA, R. E. C. Zonas de silêncio no Relatório Figueiredo: indigenismo transfronteiriço e escravidão indígena no baixo rio Oiapoque, em meados do século XX. *In*: BELTRÃO, J. F. (Ed.). **Relatório Figueiredo**: atrocidades contra povos indígenas em tempos ditatoriais. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022. p. 310.

BENITES, T. **A escola na lógica dos Avá Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2009.

BENJAMIN, W.; BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. v. 1, p. 197-221.

BENSA, A. Da micro-história a uma antropologia crítica. *In*: REVEL, J. (Ed.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 39-76.

BENSA, A. **El fin del exotismo**: ensayos de antropología crítica. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, 2016.

BENSA, A. Antropología, memoria e historia. **Relaciones Estudios de Historia y Sociedad**, n. 152, p. 333-351, 2017.

BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Eds.). **Estudantes indígenas no ensino superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da

UFRGS, 2013.

BIET, A. **Voyage de La France Equinoxiale en L'Isle de Cayenne Entrepris par les François en L'Anné - MDCLII**. Paris: François Cluzier, 1664.

BORGES, R. F. DE C. 50 anos de Vaticano II: em busca de um pensar dialógico. *In*: BORGES, R. F. DE C.; MIOTELLO, V. (Eds.). **O Concílio Vaticano II como evento dialógico**: O pensamento de Mikhail Bakhtin e o discurso religioso na contemporaneidade. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 281.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, J.; FERREIRA, M. DE M. (Eds.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183–191.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo; Porto Alegre: Edusp; Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. (Ed.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a. p. 693–732.

BOURDIEU, P. (Ed.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. Cursos no Collège de France. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRAGATO, F. F.; ALMEIDA, M. A. D. DE; KESTENBAUM, J. G. Povos indígenas, genocídio e a pandemia no Brasil. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 7, n. 17, p. 80-109, 2020.

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

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 13 nov. 2023.

CÂMARA DE VEREADORES DE OIAPOQUE. **Relatório de Cinquentenário do Poder Legislativo Municipal Câmara Municipal de Oiapoque**. Oiapoque: Câmara de Vereadores de Oiapoque, 2020.

CAPIBERIBE, A. **Batismo de fogo**: os Palikur e o cristianismo. São Paulo: Annablume; Fapesp; Nuti, 2007.

CAPIBERIBE, A. **Nas duas margens do rio: alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guiana francesa**. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, I. M. DE. O CIMI e sua assessoria aos movimentos indígenas. **Tellus**, v. 2, n. 2, p. 137-151, 2002.

CELAM. **Declaracion de los Cardenales, Obispos y Demas Prelados Representantes de la**

Jerarquia de America Latina, 1955.

CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (Eds.). **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

COMAROF, J.; COMAROF, J. Etnografia e imaginação histórica. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 2, p. s/p, 2010.

CRUZ, F. S. M. **Letalidade Branca**. Negacionismo, violência anti-indígena e as políticas de genocídio. 2022. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

DAL BÓ, T. L. **A presença de estudantes indígenas nas universidades**: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAS, V.; POOLE, D. El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. **Cuadernos de Antropología Social**, n. 27, p. 19–52, 2008.

DAVIS, S. H. **Vítimas do Milagre**. O desenvolvimento e os índios do Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DICKEL, K. S. M. **Experiências Interculturais**: estudantes Kaingang numa escola não indígena. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ESCOLAR, D. Arqueólogos y brujos: la disputa por la imaginación histórica en la etnogénesis Huarpe. *In*: GUBER, R.; FERRERO, L. (Eds.). **Antropologías hechas en la Argentina**. 1. ed. [s.l.] Asociación Latinoamericana de Antropología, 2020. v. 1, p. 327–355.

FABIAN, J. Ethnology and History. *In*: **Anthropology with an attitude: critical essays**. Stanford: Stanford University Press, 2001. p. 256.

FABIAN, J. **O tempo e o outro**: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis: Vozes, 2013.

FABIAN, J. The other revisited: Critical afterthoughts. **Anthropological theory**, v. 6, n. 2, p. 139–152, 2006.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: FERREIRA, M. K. L.; SILVA, A. L. (Eds.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FIALHO, M. H. S. S.; MENEZES, G. H.; RAMOS, A. R. F. O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas. *In*: **Povos Indígenas e Universidade no Brasil**: Contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 79-108.

FORTE, J. DOS S. **Pota** – a cura pelas palavras Karipuna, Galibi-Marworno e Palikur. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

FREIRE, C. A. DA R. (ED.). **Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011.

FREITAS, A. E. DE C. (Ed.). **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

GOELDI, E. A. **Excavações arqueológicas em 1895. I parte: as cavernas funerárias artificiais de índios hoje extintos no rio Cunany (Goanany) e sua cerâmica**. Belém: Memórias do Museu Goeldi, 1905.

GRANGER, S. O Contestado Franco-Brasileiro: desafios e consequências de um conflito esquecido entre a França e o Brasil na Amazônia. **Revista Cantareira**, n. 17, p. 21-39, 2012.

GREEN, D.; GREEN, L. Uma leitura de Waramwi: A Cobra Grande. *In*: SANTOS, U. M. A. DOS (Ed.). **Waramwi: a cobra grande**. São Paulo: Iepé, 2013. p. 92.

GREEN, L.; GREEN, D.; NEVES, E. G. Conocimiento indígena y ciencia arqueológica. Los retos de la arqueología pública en la reserva Uaçá. *In*: **Pueblos indígenas y arqueología en América Latina**. Bogotá: Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales Banco de la República; CESO, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, 2010. p. 572.

GRENAND, P.; GRENAND, F. La côte d’Amapa, de la bouche de l’Amanoze a la baie d’Oyapock, a travers la tradition orale Palikur. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi**, Antropologia. v. 3, p. 77, 1987.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação e Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006.

HILBERT, P. P. Contribuição à arqueologia do Amapá. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi**, n. 1, p. 41, 1957.

HURAUULT, J.-M. **Français et Indiens en Guyane, 1604-1972**. Paris: Union Générale d’Editions, 1972.

IOIÔ, A. G. Figueiredo como prova de genocídio, massacres e monstruosidades perpetradas contra os povos indígenas no Brasil. **Espaço Ameríndio**, v. 12, n. 2, p. 460-468, 2018.

LA BARRE, L. F. DE. **Déscription de la France Equinoctiale cy-devant appellee Guyanne, et par les Espagnols, El Dorado**. Paris: Jean Ribou, 1666.

LEONE, M. ‘O índio, aquele que deve viver’: orígen y desarrollo de nuevas formas de intervención indigenista católica en Paraguay y Brasil (c.1955-1988). **Revista eletrônica de estudos latinoamericanos**, v. 15, n. 61, p. 53-71, 2017.

LISBOA, J. F. K. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação**. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social,

Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LUCIANO, G. J. DOS S.; AMARAL, W. R. DO. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración y Conocimiento**, v. 2, n. 10, p. 13-37, 2021.

MACHADO, T. L. **A escola reivindicada**: educação escolar no contexto do povo indígena Palikur. 2022. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

MAMDANI, M. Darle sentido histórico a la violencia política en el África poscolonial. **Revista ISTOR: África, la historia africana en la era de la descolonización**, v. 4, n. 14, p. 48-68, 2003.

MAMDANI, M. What's a tribe? **London Review Books**, v. 34, p. 20-22, 2012.

MARCUS, G. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. **Alteridades**, v. 11, n. 22, p. 111-127, 2001.

MARCUS, G. Etnografía Multisituada. Reacciones y potencialidades de un Ethos del método antropológico durante las primeras décadas de 2000. **Etnografías Contemporáneas**, v. 7, p. 177-195, 2018.

MARTINS, Z.; MARTINS, I.; BENVENÚ, V. C. Do maserenne miyavye ao enterro cristão: narrativas da morte Palikur-Arukwayene. **Espaço Ameríndio**, v. 14, p. 326-345, 2020.

MATOS, B. DE A. et al. Violações dos direitos à saúde dos povos indígenas isolados e de recente contato no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil. **Mundo Amazônico**, v. 12, n. 1, p. 106-130, 2021.

MATOS, K. G. Ensino superior e povos indígenas. In: **Povos Indígenas e Universidade no Brasil**: Contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 207-240.

MATOS, M. H. O. **O processo de criação e consolidação do movimento panindígena no Brasil: 1970 – 1980**. 1987. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 1987.

MELATTI, J. C. **A Antropologia no Brasil**: um roteiro. Brasília: Departamento de Antropologia/Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Brasília, 1983.

MELO, C. R. A experiência no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. **Século XXI - Revista de Ciências Sociais**, v. 3, p. 120-148, 2013.

MESÍAS, A. S.; RODRIGUEZ, C. R. Juan Pablo II en la Araucanía. Iglesia y pueblo mapuche en Chile (1961-1987). **Justicia**, n. 2, p. 151-170, 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Informe Epidemiológico**. Doença por Coronavírus (Covid-19) em populações indígenas. Ministério da Saúde, 18 fev. 2023.

MOCQUET, J. **Voyages en Afrique, Asie, Indies Orientales e Occidentales**. Paris: Jean de Hieuqueveu, 1617.

MOURA, S. DO N.; MATOS, M. B. DE. Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 2-26, 2022.

NASCIMENTO (RITA POTYGUARA), R. G. DO. **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por autonomia e protagonismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

NHANDEWA, T. DE. **Perspectiva Guarani Nhandewa sobre formação intercultural de professores indígenas: ANCESTRALIDADE, ESPIRITUALIDADE, COSMOLOGIAS E LÍNGUAS INDÍGENAS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

NIMUENDAJÚ, C. U. **Les indiens Palikur et leurs voisins**. Paris: Éditions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques - Presses Universitaires d'Orléans, 2008.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, p. 7-28, 1993.

O CIMI Norte II e a Educação indígena. **Em Aberto**, 1984.

OLIVEIRA, J. L. DE. **Discutindo o curso em Educação Escolar Indígena da Unifap: reflexões sobre a formação de professores indígenas no Amapá (2007-2013)**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História) – Universidade Federal do Amapá, 2016.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. **“O nosso governo”**: os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo/Brasília: Marco Zero/MCT-CNPq, 1988.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. **Ensaio de Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. **Regime tutelar e faccionalismo**. Política e religião em uma reserva Ticuna. Manaus: UEA Edições, 2015.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “Pacificação”, Regime Tutelar e Formação de Alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PACHECO DE OLIVEIRA, J.; QUINTERO, P. Para uma antropologia histórica dos povos indígenas: reflexões críticas e perspectivas. **Horizontes Antropológicos**, v. 26, n. 58, p. 7-31, 2020.

PACHECO DE OLIVEIRA, J.; SANTOS, R. DE C. M. Introdução. *In: De acervos coloniais aos museus indígenas: formas de protagonismo e de construção da ilusão museal*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. p. 7-28.

PALADINO, M. **Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas ticuna, Amazonas**. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2006.

PALADINO, M. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. *In: SOUZA LIMA, A. C. DE; BARROSO, M. M. (Eds.). A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. v. 1, p. 217.

PAULA, L. R. DE. A participação indígena em eleições municipais no Brasil (1976 a 2016): uma sistematização quantitativa preliminar e alguns problemas de investigação. *In: VERDUM, R.; PAULA, L. R. DE (Eds.). Antropologia da política indígena [livro*

eletrônico]: experiências e dinâmicas de participação e protagonismo indígena em processos eleitorais municipais (Brasil-América Latina). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2020. p. 509.

PAZ, A. A. M. Á. **Indianizar para Descolonizar a Universidade: Itinerâncias Políticas, Éticas e Epistemológicas com os Estudantes Indígenas da Universidade de Brasília**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEIXOTO, K. P. F. **“Eu existo”**: afirmação indígena e nomeação do racismo. Os Borari e os Arapium da Terra Maró, Amazônia. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PEREIRA, J. S. DE A. **A Igreja Católica e a luta dos povos indígenas em Roraima (1975-1996)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017a.

PEREIRA, T. DO S. L. **Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017b.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento e Silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAS). **Políticas Afirmativas**. [S.l.]. Disponível em: <https://www.ppgas.ufam.edu.br/coordenacao.html>. Acesso em: 25 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA (UNIFAP). Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET). **Edital 01/2018**: Processo Seletivo para o Curso de Mestrado em Letras. Unifap, Macapá. 2018. Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppglet/processo-seletivo/turma-2019/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PRICE, R. **First-Time: The Historical Vision of an Afro-American People**. Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press, 1983.

PRICE, R. **Alabi's world**. Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press, 1990.

PRICE, R. Meditação em torno dos usos da narrativa na antropologia contemporânea. **Horizontes Antropológicos**, v. 10, n. 21, p. 293-312, 2004.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA. Macapá: Unifap, 2019.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Macapá: Unifap, 2005.

RAPPAPORT, J. **La política de la memoria: Interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2000.

REIS, L. T. **Diário de Serviço de Inspeção da 2ª Turma do Vale do Rio Uaçá - Inspetoria Especial de Fronteira do Ministério da Guerra**. Belém: 2ª Inspetoria Regional do SPI, 1936.

- REZENDE, G. C. **A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinápolis-MT.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.
- RIO BRANCO, J. M. DA S. P., Barão do. **Questões de limites: Guiana Francesa.** Brasília: Edições do Senado Federal, 2008.
- RONDON, C. M. DA S. **Índios do Brasil: das cabeceiras do rio Xingu, rios Araguaia e Oiapoque.** Brasília: Edições do Senado Federal, 2019. v. 2
- ROSSI IDÁRRAGA, M. **Identidade sem pertencimento? Dimensões íntimas da etnicidade feminina no Vaupés.** 2016. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2016.
- SALDANHA, J. D. DE M.; CABRAL, M. P. A Arqueologia do Amapá: reavaliação e novas perspectivas. **Arqueologia Amazônica**, v. 1, p. 95-112, 2010.
- SALDANHA, J. D. DE M.; CABRAL, M. P. A longa história indígena na costa norte do Amapá. **Anuário Antropológico**, v. 39, n. 2, p. 99-114, 2014.
- SANTA ROSA, D. **Para cuidar da Terra Indígena: memórias e reflexões de Domingos Santa Rosa.** 1. ed. São Paulo: Iepé, 2020.
- SANTOS, A. V. DOS. **Políticas afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani).** 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SANTOS, V. S. DOS; SECCHI, D. Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. **Reflexão e Ação**, v. 21, p. 52-75, 2013.
- SARNEY, J.; COSTA, P. **Amapá: a terra onde o Brasil começa.** 2. ed. Brasília: Edições do Senado Federal, 1999.
- SILVA, A. C. R.; COSTA, C. S. DA; CUSTÓDIO, E. S. Achado Arqueológico na Ponte Binacional: reflexões sobre as fragilidades da proteção do patrimônio ambiental cultural. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 12, n. 2, p. 43-56, 2019.
- SILVA, J. C. DA. **O Oiapoque e o Amazonas: questão brasileira e francesa.** Brasília: Brasília: Edições do Senado Federal, [1861], 2017.
- SILVA, M. A. **Galibi Marworno, Palikur, Galibi Kaliña e Karipuna: demarcando territórios e territorializações – Oiapoque/AP – Amazônia.** 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.
- SOUZA, Á. H. et al. Genocídio indígena no Brasil e a Pandemia de Covid-19: relação com o Direito Internacional. **Revista Avant**, v. 6, n. 2, p. 200-219, 2022.
- SOUZA, E. DE O. **Povos Indígenas na Metrópole: movimento, universidade e invisibilidade na maior cidade da América.** 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de

Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUZA LIMA, A. C. DE. **Um grande cerco de paz**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA LIMA, A. C. DE (ED.). **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

SOUZA LIMA, A. C. DE; BARROSO, M. M. (Eds.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

TASSINARI, A. M. I. Missões Jesuíticas na região do Rio Oiapoque. **Boletim Antropologia em primeira mão/Programa de pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina**, p. 1-12, 2000.

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

TASSINARI, A. M. I. **No bom da festa**: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: Edusp, 2003.

TEIXEIRA, M. DO C. S. **Igreja Católica e ação indigenista na Amazônia contemporânea: o CIMI (1972-2000)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

TYLER, S. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. *In*: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (Eds.). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016. p. 183-206.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA (UNIFAP). **Edital 001/2008**. Macapá, 23 de janeiro de 2008. Disponível em: https://depsec.unifap.br/info.php?operacao=mostrar&cod_noticia=1625. Acesso em: 20 set. 2022.

VALLOT, H. D. **A Colônia esquecida e a República assimilacionista**: representações, políticas indigenistas e reivindicações indígenas na Guiana Francesa. 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VASCONCELOS, A. DOS S. Diocese de Roraima: A participação da igreja no processo de organização dos povos indígenas do estado. **Textos & Debates**, n. 2, p. 53-64, 1996.

VAZ FILHO, F. A. A rebelião indígena na Ufopa e os desafios da interculturalidade no Ensino Superior. **Novos Olhares Sociais**, p. 79-98, 2019.

VERDUM, R.; PAULA, L. R. DE (Eds.). **Antropologia da política indígena [livro eletrônico]**: experiências e dinâmicas de participação e protagonismo indígena em processos eleitorais municipais (Brasil-América Latina). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2020.

VIDAL, L. B. 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 B. Galibi Marworno: cotidiano e vida ritual. **Instituto Socioambiental**, São Paulo, 10 jan. 2000. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Galibi_Marworno. Acesso em: 01 ago. 2023.

VIDAL, L. B. Kuahí: the indians of the Lower Oiapoque and their museum. **Vibrant**, v. 10, n. 1, p. 387-423, 2013.

VIDAL, L. B. **Narrativas e memória de um chefe Galibi do Oiapoque**: récits et Mémoire d'un chef Galibi do Oiapoque. 1. ed. São Paulo: Iepé, 2023.

VIDAL, L. B.; LEVINHO, J. C.; GRUPIONI, L. D. B. **A presença do invisível**: vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque. Rio de Janeiro: Iepé/Museu do Índio, 2016.

ZAGHETTO, S. **História de Oiapoque**: com o arquivo e as memórias de Rocque Penafort. Brasília: Edições do Senado Federal, 2019.

APÊNDICE**Relação dos discentes entrevistados**

1. Ailton Batista

ALDEIA: Kumenê

POVO: Palikur Arukwayene

LOCAL DA CONVERSA: Oiapoque

DATA: 14 de outubro de 2021

2. Ariana dos Santos

ALDEIA: Manga

POVO: Karipuna

LOCAL DA CONVERSA: Museu Kuahi/Oiapoque

DATA: 07 de julho de 2022

3. Cláudia Renata Lod Moraes

ALDEIA: Galibi

POVO: Galibi Kali'na

LOCAL DA CONVERSA: Oiapoque

DATA: 23 de junho de 2022

4. Dalson dos Santos

ALDEIA: Manga

POVO: Karipuna

LOCAL DA CONVERSA: Aldeia Manga/Oiapoque

DATA: 08 de março de 2022

5. Edilan dos Santos

ALDEIA: Manga

POVO: Karipuna

LOCAL DA CONVERSA: Oiapoque

DATA: 01 de março de 2023

6. Francinei Narciso Correia

ALDEIA: Kumarumã

POVO: Galibi Marworno

LOCAL DA CONVERSA: *Campus* Binacional do Oiapoque/Oiapoque

DATA: 07 de julho de 2022

7. Hélio Ioiô Labontê

ALDEIA: Kumenê

POVO: Palikur Arukwayene

LOCAL DA CONVERSA: Oiapoque

DATA: 16 de março de 2022

8. Janina dos Santos Forte

ALDEIA: Espírito Santo

POVO: Karipuna

LOCAL DA CONVERSA: *Campus* Binacional do Oiapoque/Oiapoque

DATA: 04 de julho de 2022

9. Kássia Angela Lod Moraes Galiby

ALDEIA: Galibi

POVO: Galibi Kali'na

LOCAL DA CONVERSA: Oiapoque

DATA: 22 de junho de 2022

10. Lilia Ramos Oliveira

ALDEIA: Manga

POVO: Karipuna

LOCAL DA CONVERSA: Oiapoque

DATA: 16 de fevereiro de 2022

11. Lurdimar dos Santos

ALDEIA: Espírito Santo

POVO: Karipuna

LOCAL DA CONVERSA: *Campus* Binacional do Oiapoque/Oiapoque

DATA: 12 de julho de 2022

12. Oberto Maciel Gabriel

ALDEIA: Kumarumã

POVO: Galibi Marworno

LOCAL DA CONVERSA: Oiapoque

DATA: 29 de junho de 2022

13. Walter Vasconcelos dos Santos

ALDEIA: Santa Izabel

POVO: Karipuna

LOCAL DA CONVERSA: Aldeia Manga/Oiapoque

DATA: 03 de agosto de 2022

Relação das docentes entrevistadas

Carina dos Santos Almeida – Docente CLII/Unifap

LOCAL DA CONVERSA: Macapá

DATA: 12 de dezembro de 2022

Jussara de Pinho Barreiros – Docente CLII/Unifap

LOCAL DA CONVERSA: *Campus* Binacional do Oiapoque/Oiapoque

DATA: 06 de setembro de 2022

Meire Adriana da Silva – Docente, Licenciatura em História/Unifap

LOCAL DA CONVERSA: Macapá

DATA: 04 de outubro de 2022

ANEXOS**ANEXO I – Autorização de pesquisa pelo CCPIO**

CONSELHO DE CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DE OIAPOQUE
Centro de Formação dos Povos Indígenas do Oiapoque - TI Uaçá – CEP:68980-000 – Oiapoque

Ofício nº 001/CCPIO/2021.

Parecer para Pesquisa em Terra Indígena de Oiapoque.**PARECER Nº001/CCPIO/2021.**

Autorizamos a pesquisa de doutorado, cujo projeto é intitulado: *Os povos indígenas do Oiapoque: uma etnografia das estratégias políticas, produção de conhecimento e protagonismo indígena*, do pesquisador: **Vinicius Cosmos Benvegnú**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (PPGAS/UFAM).

Centro de Formação Domingos Santa Rosa

Oiapoque, 16 de junho de 2021



Gilberto Iaparrá
Coordenador do CCPIO

ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CONVITE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa da UFAM -AM. Agradecemos por sua disposição em contribuir para a construção de novos conhecimentos. A identificação da pesquisa, do(a) Pesquisador(a) e de seu(sua) Orientador(a) estão descritos abaixo.

Leia atentamente o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, a seguir. Se você estiver de acordo, inteiramente esclarecido(a), e se dispuser voluntariamente a participar, agradeceremos por sua importante colaboração.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016/ Resolução 304/2000)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Título: Os estudantes indígenas do Oiapoque: Uma etnografia das estratégias políticas, produção de conhecimento e protagonismo indígena.

Pesquisador responsável: VINÍCIUS COSMOS BENVENEGNÚ, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (PPGAS/UFAM).

Contatos do pesquisador: Rua Eurico Oliveira dos Santos, nº 50, Oiapoque-AP. Bairro FM
Telefones: (096) 98123-6218 e (051) 99265-6461. E-mail: vcbenvegnu@yahoo.com.br

Orientador: Prof. Dr. João Pacheco de Oliveira Filho

Objetivo geral: Produzir uma etnografia que proporcione elementos de análise das relações interétnicas entre os povos indígenas do Oiapoque e os não indígenas e o protagonismo indígena

Objetivos específicos:

- Descrever e analisar os valores, estratégias e motivações que os indígenas explicitam nas interações entre si e com os demais atores sociais, acompanhando lideranças e estudantes indígenas;
- Analisar como os indígenas vêm produzindo sua própria história, a partir da análise dos documentos acadêmicos;
- Analisar as trajetórias dos alunos e pesquisadores que concluíram o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Importância do estudo: valorização do conhecimento dos povos indígenas, especificamente nessa pesquisa, sobre as plantas cultivadas e como as práticas indígenas são importantes para a conservação e manutenção da biodiversidade.

FORMA DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

A sua participação será na forma de diálogos com o pesquisador podendo *responder algumas perguntas na forma de entrevista*. Os encontros serão previamente agendados, em locais e datas definidas pelos sujeitos da pesquisa. O entrevistado terá acesso às transcrições e caso queira poderá suprimir informações.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A você também é garantido o livre

acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação.

BENEFÍCIOS

Esta pesquisa não traz benefícios diretos aos participantes, no sentido de compensações materiais ou pagamentos. No entanto, poderá trazer alguns benefícios à coletividade, tais como: compreender os processos de escolarização realizados entre e com os indígenas do Oiapoque; compreender as políticas de acesso e permanência dos indígenas no ensino superior; a análise dos processos de produção de conhecimento e do protagonismo indígena em Oiapoque poderão auxiliar no fortalecimento de ações e estratégias para a garantia de direitos constitucionais dos povos indígenas, bem como fortalecer as políticas de acesso ao ensino superior aos jovens indígenas.

RISCOS E PROVIDÊNCIAS

É possível que no decorrer do trabalho de campo a pesquisa apresente riscos na dimensão social e cultural, tais como: invasão de privacidade, tomar o seu tempo durante as entrevistas e/ou interferir ocasionalmente na sua rotina comunitária, constrangimento na abordagem, divulgação de imagens, voz e/ou vídeos. Para minimizar ou evitar os riscos serão tomadas tais providências:

- Privacidade – seu nome, ou qualquer dado que possa lhe identificar será mantido em sigilo, caso você não autorize sua identificação;
- Interferência e tempo – as entrevistas ocorrerão principalmente após a finalização das atividades diárias e em um local calmo e reservado.
- Constrangimento na abordagem – o sujeito da pesquisa será convidado na sua residência, não sendo, portanto, abordado na frente de outras pessoas;
- Divulgação de imagens, voz e/ou vídeos – acesso previamente às imagens e/ou vídeos e somente as imagens, voz e/ou vídeos autorizadas serão expostas.

Ressalta-se que você não será privado (a) nem limitado (a) em qualquer direito seu, nem intimidado(a) a qualquer tipo de participação com a qual não concorde.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMAÇÃO

Eu _____ aceito participar da pesquisa: **Os estudantes indígenas do Oiapoque: Uma etnografia das estratégias políticas, produção de conhecimento e protagonismo indígena.**

Compreendi os termos da pesquisa;

[] **SIM** Autorizo a gravação de entrevistas e o uso das imagens, voz e/ou vídeos;

[] **NÃO** Autorizo a gravação de entrevistas e o uso das imagens, voz e/ou vídeos;

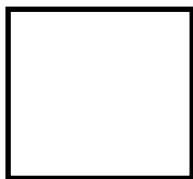
Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso desistir;

O pesquisador tirou as minhas dúvidas e estou ciente que, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Recebi uma **VIA** deste termo de consentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Local _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante



Polegar direito (caso não assine).

Assinatura do pesquisador

ANEXO III – Carta dos professores indígenas da aldeia de Santa Izabel

Magnífico Reitor,

No dia 03 de outubro do corrente ano, ¹⁹⁹⁹
 nós professores indígenas da Aldeia Santa Izabel e Caspito Santo, ambas localizadas no Município de Aiapeque - Estado do Amapá, nos reunimos com a senhora Marlinda, Diretora do Departamento de Educação da FUNAI de Brasília, para deliberarmos propostas no diz respeito a futuras instalações do ensino superior voltado para os indígenas, pois observa-se a grande necessidade do mesmo.

Informamos ^{que} nas duas aldeias supra citadas, há uma clientela de quarenta e seis alunos, aptos a ingressarem no ensino Superior nas áreas de saúde e educação, haja visto que a concorrência para cursar o Ensino Superior na UNIFAP em Macapá é inviável para nós devido a concorrência com os estudantes da cidade, pois, nós índios somos desprovidos dos recursos tecnológicos no que tange a educação, e além do mais temos que dedicar grande parte do nosso tempo ao trabalho arduo na lavoura, caça e pesca.

Esperamos que seja do vosso conhecimento as nossas diferenças étnicas e culturais (língua, costumes, crenças e tradições), sendo assim nos achamos no direito e a Universidade no dever de nos ofertar com um ensino de boa qualidade, pois a lei nos garante 20% das vagas do Ensino Superior. Com isso pedimos tomar como exemplo a Universidade de Mato Grosso que já oferece esses 20% aos indígenas desse Estado, e é através desse quadro que estamos expondo, que solicitamos um processo seletivo exclusivo para nós indígenas de todas as aldeias que estão localizadas no município de Uiapoque.

Sem mais nada e certos de podermos contar com o vosso total apoio, aguardaremos resposta e agradeceremos antecipadamente a vossa colaboração, em anexo segue assinatura dos alunos e professores.

ANEXO IV – Resolução nº 1, de 9 de fevereiro de 2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

RESOLUÇÃO N. 1, DE 9 DE FEVEREIRO DE 2022

Regulariza a criação e a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), no âmbito da Universidade Federal do Amapá/Campus Binacional.

A PRESIDÊNCIA DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal do Amapá, na forma do que estabelece o Art. 14, inciso VII do Estatuto UNIFAP, c/c o Art. 17, inciso XVIII do Regimento Geral da Instituição; e ainda com o Art. 24, inciso IV, do Regimento do CONSU, e

CONSIDERANDO:

1. A perda da validade da Resolução n. 021/2006 – CONSU, de 11/09/2006, que aprovara *ad referendum* a criação e a implantação do Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena, no âmbito da UNIFAP, o qual em 2011 recebeu a nomenclatura de Licenciatura Intercultural Indígena, para se ajustar a exigências do Ministério da Educação;
2. A Resolução n. 034/2019 – CONSU, de 10/12/2019, que homologou a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/*Campus* Binacional;
3. A última avaliação de Curso, realizada pelo Ministério da Educação em 2019, que atribuiu Nota 4 (quatro) ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/*Campus* Binacional;
4. Que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP/*Campus* Binacional recebe turmas regularmente desde 2007, atendendo à formação de professores indígenas dos povos Karipuna, Palikur-Arukwayene, Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã, Apalai, Waiana, Tiryó, Kaxuyana e Wajãpi, situados no Estado do Amapá e no Norte do Estado do Pará;
5. Os autos do Processo n. 23125.016768/2021-02, de 21 de julho de 2021, que versa sobre a necessidade de regulamentação (sic) do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – CLII/UNIFAP/ *Campus* Binacional;
6. A decisão do Plenário do Consu, em sessão realizada no dia 25/01/2022.

RESOLVE:

Art. 1º Regularizar a criação e a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), no âmbito da Universidade Federal do Amapá/*Campus* Binacional.

Art. 2º Validar os atos praticados pela Coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, do *Campus* Binacional, desde o ano de 2006.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

Gabinete da Presidência do Conselho Universitário da Universidade Federal do Amapá.

Macapá/AP, 9 de fevereiro de 2022.


Profa. Dra. Simone de Almeida Delphim Leal
Presidente/CONSU, em exercício

ANEXO V – Resolução nº 2, de 9 de fevereiro de 2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

1

RESOLUÇÃO N. 2, DE 9 DE FEVEREIRO DE 2022

Institui o Processo Seletivo Unificado (PSU), no âmbito do Campus Binacional da Universidade Federal do Amapá.

A PRESIDÊNCIA DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal do Amapá, na forma do que estabelece o Art. 14, inciso VII do Estatuto UNIFAP, c/c o Art. 17, inciso XVIII do Regimento Geral da Instituição; e ainda com o Art. 24, inciso IV, do Regimento do CONSU, e

CONSIDERANDO:

1. O disposto na Constituição da República Federativa do Brasil - CF/88, em seus artigos 207, 215e 231; bem como na Lei n. 9.394/96, Art. 78, inciso II, e Art. 79, § 3º; e ainda no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/*Campus* Binacional, aprovado pela Resolução n. 034/2019 – CONSU/UNIFAP, em 10/12/2019;
2. A Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Tradicionais e Tribais, especialmente nos termos do seu Art. 26, que estabelece que deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional independente, Estatuto legal incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro em 2004, por meio do Decreto n. 5.051, de 19/04/2004 e ratificado em 2019 pelo Decreto n. 10.088, de 15/12/2019, o qual consolidou atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal no que concerne à promulgação de Convenções e Recomendações da OIT;
3. O determinado na Lei n. 12.711/2012, que trata do ingresso nas Instituições Federais de Ensino, regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012, que define as condições gerais para reservas de vagas nos Cursos de Graduação nelas oferecidos; institui o Comitê Nacional de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas; e pela Portaria Normativa n. 18/2012 - MEC, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei em comento, estipulando modalidades de reserva de vagas, fórmulas para cálculo, além das condições de concorrência e a respectiva sistemática de preenchimento das vagas reservadas;
4. Que a Universidade Federal do Amapá ainda não dispõe de Política de Ações Afirmativas, que preveja reserva de vagas para acesso diferenciado de indígenas e quilombolas aos Cursos de Graduação e Pós-Graduação que oferece;
5. A necessidade em promover o acesso específico e diferenciado de indígenas e de quilombolas nos Cursos de Graduação do *Campus* Binacional;
6. Os autos do Processo n. 23125.016768/2021-02, de 21/07/2021, que versa sobre o Processo Seletivo Unificado para ingresso de indígenas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, bem como de indígenas e de quilombolas nos demais Cursos de Graduação do *Campus* Binacional;
7. A decisão do Plenário do CONSU, em sessão realizada no dia 25/01/2022.

RESOLVE:

Art. 1º Instituir Processo Seletivo Unificado (PSU), como sistema alternativo para ingresso de indígenas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), bem como o de indígenas e de quilombolas nos demais Cursos de Graduação do *Campus* Binacional da Universidade Federal do Amapá.

Art. 2º As regras concernentes ao *modus operandi* do PSU serão estabelecidas em Edital próprio, elaborado pelo Departamento de Processos Seletivos e Concursos (DPSEC), em consórcio com Comissão Especial designada para apoiar as atividades de planejamento e execução do certame, sob a chancela da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD).

Art. 3º A seleção de candidatos por meio do PSU, aos Cursos ofertados no *Campus* Binacional, manter-se-á até o momento em que o CONSU institua, por meio de Resolução própria, macro Política de Ações Afirmativas no âmbito da UNIFAP.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

Gabinete da Presidência do Conselho Universitário da Universidade Federal do Amapá.

Macapá/AP, 9 de fevereiro de 2022.


Prof. Dra. Simone de Almeida Delphim Leal
Presidente/CONSU, em exercício

ANEXO VI – Tabelas com a totalidade dos TCC por área de habilitação do CLII disponíveis no repositório virtual

Tabela 1: Trabalhos de Conclusão de Curso – Área Ciências Humanas

Nº	AUTOR	POVO	TÍTULO	ÁREA	ANO
1	Cecília Awaeko Apalai	Apalai	Análise das práticas artístico-artesanais do povo Apalai	Humanas	2012
2	Maiara Imakaripy Apalai Waiana	Aparai	Memórias e histórias do povo Aparai no contexto da educação indígena e da educação escolar indígena na aldeia Bona, Terra Indígena Parque do Tumucumaque	Humanas	2019
3	Cláudia Renata Lod Moraes	Galibi Kali'na	A transição de menina para mulher e a menstruação como rito de passagem da menina entre os Galibi Kali'na	Humanas	2018
4	Kassia	Galibi Kali'na	Processo de formação do povo Galibi do Oiapoque: impactos migratórios.	Humanas	2018
5	Oberto Maciel Gabriel	Galibi Marworno	Aspectos históricos da aldeia Kumarumã	Humanas	2011
6	Oscar Miranda da Paixão/ Francinete Figueiredo da Silva	Galibi Marworno	Sinal: a flauta dos Galibi-Marworno	Humanas	2015
7	Rufino de Castro Pastana	Galibi Marworno	A interpretação dos Galibi-Marworno sobre os vestígios arqueológicos encontrados na Aldeia indígena Kumarumã	Humanas	2011
8	Carlos Alberto Macia Malaquias	Galibi Marworno	História e memória de um professor indígena Galibi-Marworno	Humanas	2017
9	Davi Felisberto dos Santos	Galibi Marworno	Núcleo museológico virtual da aldeia Kumarumã: instrumento de resistência sociocultural	Humanas	2015
10	Joelma Pastana Benamor/ Edinilson Pastana Maciel	Galibi Marworno	A territorialização dos Galibi-Marworno na aldeia Samaúma	Humanas	2018
11	Maria Regina Nunes/ Ermelinda Zila dos Santos	Galibi Marworno	Dinâmica econômica do povo Galibi Marworno na aldeia Kumarumã	Humanas	2016
12	Edineuza Miranda Nunes	Galibi Marworno	A contagem do tempo dos Galibi-Marworno da aldeia Kumarumã	Humanas	2016
13	Erika Wane Nunes	Galibi Marworno	Memórias mun uacá sobre a “proteção tutelar” entre os Galibi	Humanas	2018
14	Francinei Narciso Correia	Galibi Marworno	“Esta assembleia é de índio e não de branco, e então só índio tem que estar presente”: a organização da Assembleia Indígena Nacional na aldeia Kumarumã no ano de 1983	Humanas	2019
15	Solei Botã Santos Silva	Galibi Marworno	Memórias e histórias sobre a aldeia Kumarumã e a educação escolar entre os “Galibi”	Humanas	2019
16	Sérgio dos Santos Silva	Galibi Marworno	O transporte de navegação dos “Galibi Marworno” da aldeia Kumarumã entre os anos de 1980-2018	Humanas	2018
17	Jéssica Silva dos Santos	Galibi Marworno	Lutas e resistências: articulação dos povos indígenas e construção de lideranças.	Humanas	2020
18	Karina dos Santos	Karipuna	Aspectos históricos contemporâneos da Terra Indígena Uaçá: as aldeias da BR156	Humanas	2011
19	Fátima Vidal	Karipuna	História da aldeia Kunanã	Humanas	2011
20	Nara Aniká dos Santos	Karipuna	A educação escolar indígena entre os Karipuna: história e perspectivas da aldeia Manga	Humanas	2011

21	Walter Vasconcelos dos Santos	Karipuna	História Karipuna: protagonismo ontem e hoje	Humanas	2011
22	Siney Wanderson Aniká/ Yanomami dos Santos Silva	Karipuna	Os Karipuna do vale do Curipi e a exploração de <i>oliu nue i gaz dji ofõ lame</i>	Humanas	2016
23	Dalson dos Santos	Karipuna	Memórias e histórias Karipuna como elemento de patrimônio para a educação escolar indígena na aldeia Manga	Humanas	2019
24	Fabrcio Narciso dos Santos	Karipuna	História do Museu Kuahi dos povos indígenas do Oiapoque	Humanas	2013
25	Graciléia dos Santos/ Lucélia dos Santos	Karipuna	História da aldeia Manga	Humanas	2014
26	Ariana dos Santos	Karipuna	As índias vão à luta: a trajetória da Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão e sua contribuição para o movimento indígena do baixo Oiapoque.	Humanas	2015
27	Naia Forte dos Santos	Karipuna	O “dia do índio” entre os Karipuna: a comemoração do 19 de abril na aldeia Manga	Humanas	2016
28	Sinézia Forte dos Santos	Karipuna	As Assembleias dos Povos Indígenas do Oiapoque (1976 – 2017)	Humanas	2018
29	Luiz Wallac Oliveira dos Santos/Daniel Silva	Karipuna	A relação entre as fontes de rendas e as atividades produtivas na aldeia Santa Izabel, Terra Indígena Uaçá no município de Oiapoque	Humanas	2019
30	Brigele Quaresma dos Santos	Karipuna	O processo de escolarização indígena na aldeia Manga: as consequências no modo de ser e viver do povo Karipuna	Humanas	2018
31	Emerson Vidal Amaral	Karipuna	Atuação das lideranças na aldeia Kunanã (Terra Indígena Juminã)	Humanas	2018
32	Samara dos Santos	Karipuna	Aldeia Manga, da trajetória de vinda das primeiras famílias ao contexto atual: algumas reflexões	Humanas	2019
33	Glucia dos Santos	Karipuna	Memória da semana cultural na aldeia Santa Izabel de 2006 a 2016	Humanas	2018
34	Lurdimar dos Santos	Karipuna	O Conselho Indigenista Missionário entre os povos indígenas de Oiapoque: a atuação do CIMI na aldeia Espírito Santo	Humanas	2018
35	Ivanildo Gomes	Palikur	A história Palikur a partir da memória dos mais velhos	Humanas	2011
36	Veronica Batista	Palikur	História da aldeia Puwaytiekiet – Mudanças e continuidades	Humanas	2011
37	Hélio Ioiô Labontê	Palikur	Trajetórias históricas do povo Palikur do Urukauá: contatos, evangelização e escolarização em processo	Humanas	2015
38	Ailton Batista	Palikur	Origens dos clãs Palikur-Arukwayene	Humanas	2018
39	Zélia Martins/ Irabete Martins	Palikur	Kayka kispka: o ritual funerário do povo Palikur	Humanas	2019
40	Aikyry Wajapi	Wajapi	Reflexões sobre a escola entre os Wajapi	Humanas	2012
41	Viseni Wajapi	Wajapi	Memórias sobre a atuação da Funai entre o povo Wajãpi	Humanas	2019

Tabela 2: Trabalhos de Conclusão de Curso – Área Linguagens e Códigos

Nº	AUTOR	POVO	TÍTULO	ÁREA	ANO
1	Ereu Aparai	Apalai	Artesanato Aparai: o uso dos grafismos de cestaria dos povos da Terra Indígena Rio Paru d'Este no norte do Pará	Linguagens	2012
2	Mahkai Aparai	Aparai	A construção de posse em Aparai – <i>ynara āko Aparai omiry ae senohne ykyryry me ehtoh poko te imepy kyryry me ehtoh poko</i>	Linguagens	2015
3	Miriam Jaqueline dos Santos Jean Jacque	Galibi Kali'na	Os múltiplos espaços culturais da aldeia Galibi	Linguagens	2011
4	Edilena dos Santos	Galibi Marworno	Povos indígenas da região do Uaçá: os significados dos grafismos caminho da vida	Linguagens	2011
5	Fábio Forte Nunes	Galibi Marworno	Arte plumária: o plimaj o ornamento usado no ritual do Turé na aldeia Kumarumã, no município do Oiapoque/AP	Linguagens	2013
6	Izonildo Pastana Macial/ João Alexandre Bertiliano Charles	Galibi Marworno	Cantigas tradicionais do povo Galibi-Marworno	Linguagens	2013
7	Cristiano Florencio Narciso	Galibi Marworno	Itens lexicais da fauna e flora khuól	Linguagens	2013
8	Gisélia Maciel Gabriel	Galibi Marworno	Proposta de dicionário da língua Khéoul da aldeia Samaúma do povo Galibi-Marworno	Linguagens	2015
9	Nordevaldo dos Santos	Galibi Marworno	Artesanato Galibi-Marworno: um estudo descritivo do objeto cultural e tradicional	Linguagens	2014
10	Diena Macial Sfair	Galibi Marworno	Kheuól e português brasileiro na escola estadual indígena João Batista Macial (Tukay – km 92): percepções de uma comunidade	Linguagens	2015
11	Maurício Galibis Nunes	Galibi Marworno	Arte Galibi-Marworno: um estudo da variação do grafismo kuahi na aldeia Kumarumã na região do Uaçá.	Linguagens	2016
12	Edilan dos Santos	Galibi Marworno	A história oral e documental sobre a implantação da escola na região do Uaçá/rio Curipi	Linguagens	2019
13	Estácio dos Santos	Karipuna	O plural dos nomes no Khéoul falado entre os Karipuna da bacia do Uaçá	Linguagens	2011
14	Iracema dos Santos/Lucineide dos Santos	Karipuna	O processo de confecção da flauta do Turé na aldeia Santa Izabel	Linguagens	2011
15	Andréia dos Santos	Karipuna	A confecção da cuia: como objeto utilitário e simbólico, na etnia Karipuna, na aldeia Santa Izabel	Linguagens	2013
16	Anatana dos Santos/Maria Sônia Aniká	Karipuna	Arte indígena Karipuna: um estudo sobre o grafismo Kuahi na cuia e no corpo	Linguagens	2013
17	Artenisia dos Santos Karipuna	Karipuna	Kheuól como segunda língua na aldeia Kunanã – AP	Linguagens	2013
18	Ana Maria dos Santos Aniká	Karipuna	A negação em khuól karipuna - o morfema <i>pa</i>	Linguagens	2016

19	Janina dos Santos Forte	Karipuna	Título: <i>lang dji pota-ielá</i> , a língua dos pota	Linguagens	2017
20	Alex Felipe Forte	Karipuna	Derivando substantivos a partir de verbo em <i>kheuól</i> Karipuna	Linguagens	2019
21	José Passinho Ioio/Henrique Batista	Palikur	Formação de palavras em Palikur (Aruak)	Linguagens	2011
22	Nonato Hipólito	Palikur	Palikur uma língua ameaçada? Estudo do caso das aldeias Ywawaka e Tawari	Linguagens	2014
23	Calbi Amazonas de Souza	Wajapi	Gavião real voltou ao ninho: Memórias de vida e trajetória escolar de um Waiãpi	Linguagens	2020

Tabela 3: Trabalhos de Conclusão de Curso – Área Ciências Exatas e da Natureza

Nº	AUTOR	POVO	TÍTULO	ÁREA	ANO
1	Samuel Apalai/ Frankselma dos Santos Barroso	Apalai	Ciências exatas e da natureza na educação superior Indígena: um estudo na interface história da universidade e da ciência	Exatas	2016
2	Naldo dos Santos	Galibi Marworno	Marcas indígenas do povo Galibi-Marworno: o despertar do ensino da matemática na escola indígena	Exatas	2011
3	Rubmauro Macial dos Santos/ Odoelson dos Santos Almeida Reis	Galibi Marworno	Medicina tradicional indígena	Exatas	2011
4	Seriana Batista Macial/ Lucileia Rosa dos Santos	Galibi Marworno	As expressões corporais dos Galibi-Marworno	Exatas	2011
5	Lenildo Florencio Narciso/ Narciso Evandro	Galibi Marworno	Avaliação da qualidade de vida dos moradores da aldeia Kumarumã portadores de diabetes	Exatas	2013
6	Alarcido Figueiredo Narciso	Galibi Marworno	Sistema de medidas em práticas laborais na cultura Galibi-Marworno: uma pesquisa em etnomatemática	Exatas	2014
7	Jaizinho Mauricio Monteiro/ Izardes Charles dos Santos	Galibi Marworno	Geometria plana e marcas indígenas da cultura Galibi-Marworno: refletindo sobre materiais didáticos	Exatas	2014
8	Alair Henrique e Fábio dos Santos	Galibi Marworno	O uso de plantas medicinais na comunidade indígena Kumarumã	Exatas	2016
9	Pedro Nunes Vidal	Karipuna	O índice de massa corporal dos moradores da aldeia Kunanã	Exatas	2011
10	Vagner Batista Forte	Karipuna	Conscientização do problema do lixo na aldeia Taminã TI Uaçá	Exatas	2013
11	Elizeu Santana	Karipuna	O índice de massa corporal dos moradores da aldeia indígena Benuá, Oiapoque-AP	Exatas	2016
12	Refilson Narciso dos Santos	Karipuna	Mudanças e consequências nos hábitos alimentares dos moradores da aldeia Kunanã	Exatas	2016
13	Edson dos Santos Figueiredo	Karipuna	Conhecimentos das crianças sobre o lixo na aldeia Kunanã	Exatas	2018
14	Maruaga dos Santos Silva	Karipuna	Zooterapia na comunidade indígena de Santa Izabel	Exatas	2016
15	Priscila Barbosa de Freitas	Karipuna	Conhecimento etnoecológico e conservação dos recursos pesqueiros na Terra Indígena Juminã	Exatas	2016
16	Roberto Marcelino dos Santos	Karipuna	O uso de plantas medicinais como instrumento de valorização de conhecimentos indígenas na escola da aldeia Açaizal, Oiapoque/AP.	Exatas	2018
17	Rosival Anika dos Santos	Karipuna	Cestarias e traçados: estudo em etnomatemática indígena	Exatas	2018
18	Fernando Ioio Iaparrá	Palikur	A realidade do lixo na aldeia Kumenê	Exatas	2011
19	Delzarina Iaparrá	Palikur	Saúde e higiene pessoal dos moradores da aldeia Kumenê	Exatas	2013
20	Edielson Iaparrá Labontê	Palikur	Etnomatemática e educação escolar indígena Palikur: saberes da produção de farinha de mandioca na Aldeia Kumenê	Exatas	2016
21	Axiwae A. Wajana/ Kutanan W. Waiana	Waiana	Estudo etnomatemático da marca indígena roda de teto (<i>maluwana</i>) do povo Wajana	Exatas	2016

ANEXO VII – Resolução nº 39/2017, de 29 de novembro de 2017



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

1

RESOLUÇÃO Nº 39/2017, de 29 de novembro de 2017

**Estabelece a Política de Ações
Afirmativas da Universidade Federal
do Amapá.**

A PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal do Amapá, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Art. 14, Inciso XIII, do Estatuto da UNIFAP; Art. 17, Inciso XIX, do Regimento Geral, e ainda, Art. 24, Inciso V, do Regimento do CONSU, e

CONSIDERANDO:

1. O disposto na Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012, e na Portaria Normativa MEC n. 18, de 11 de outubro de 2012, que tratam sobre o ingresso e a implementação das reservas de vagas em Instituições Federais de Ensino;
2. A autonomia didático-pedagógica, administrativa e de gestão financeira de que goza a Universidade, por força do disposto no Art. 207 da Constituição Federal;
3. A missão institucional da Universidade que se pauta pela perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática, bem como pela defesa da qualidade de vida do cidadão;
4. A necessidade de promover, assegurar e ampliar o acesso democrático à Universidade pública, plural e laica;
5. O baixo desempenho dos alunos da Educação Básica do Estado do Amapá em relação às metas nacionais, segundo os Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
6. A necessidade de adoção de um sistema de bônus, em pontos, para fins de equiparação da média de notas obtidas no ENEM pelos alunos de escolas circunscritas à Região Norte e ao Estado do Maranhão, em relação às dos demais estudantes dos Estados brasileiros;
7. O baixo número de pessoas que possuem Curso de Graduação na Região Amazônica, em comparação às demais Regiões do País;

8. O estudo realizado pela Comissão instituída pela Portaria n. 1957/2016 - UNIFAP, visando à análise e à reformulação da minuta de Resolução que estabelece as Políticas de Ações Afirmativas na UNIFAP, constante do Processo n. 23125.003287/2013-41 e,
9. O parecer aprovado na Câmara de Legislação e Normas do Conselho Universitário, datado do dia 11 de julho de 2017

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar, a Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Amapá, que será regida pelas disposições constantes no Apêndice Único desta Resolução, da qual é parte integrante e indissociável.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor para ingresso nos cursos de graduação a partir do ano de 2019.

Gabinete da Presidência do Conselho Universitário.

Macapá-AP, 29 de novembro de 2017.



Prof. Dra. Eliane Superti
Presidente do CONSU/UNIFAP



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

APÊNDICE ÚNICO DA RESOLUÇÃO Nº 39/2017, de 29 de novembro de 2017

POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Amapá constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnicorracial, voltada ao acesso e permanência de estudantes nos Cursos de Graduação, Extensão e Pós-Graduação, bem como ao acompanhamento dos egressos.

Parágrafo único. A Política de Ações Afirmativas da UNIFAP ficará vinculada às Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD), de Extensão e Ações Comunitárias (PROEAC) e de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESPG), observado o limite de suas competências, até que seja constituída estrutura administrativa responsável pelas Ações Afirmativas no âmbito da UNIFAP, tal como previsto no Art. 12 desta Resolução.

Art. 2º A Política de Ações Afirmativas da UNIFAP destinará, em cada Processo Seletivo para ingresso na Graduação, por curso/turno, 75% (setenta e cinco por cento) de suas vagas para estudantes que além de terem cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, atendam a uma das seguintes condições:

I autodeclarem-se integrantes de grupo étnicorracial preto, pardo, quilombola ou indígena;

II possuam deficiência, devidamente comprovada, nos termos da legislação vigente.

§ 1º No preenchimento das vagas de que trata o *caput* do Art. 2º, deverão ser reservadas 50% (cinquenta por cento) a estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* menor ou igual a 1,5 salário-mínimo;

§ 2º O número de vagas para cada um dos perfis de candidatos indicados nos incisos I e II do Art. 2º, decorrerá da proporção desses grupos sociais em relação ao conjunto de habitantes do Estado do Amapá, considerado o censo mais recente realizado pelo IBGE;

§ 3º A reserva de vagas prevista no Art. 2º observa os parâmetros da Lei n. 12.711/2012 e tem fundamento no princípio da autonomia universitária.

Art. 3º A UNIFAP atribuirá adicional de 10% (dez por cento) de bônus, em pontos, no cômputo final das notas obtidas nas provas objetivas e na Redação do ENEM, para candidatos aos Cursos de Graduação que tenham cursado todo o Ensino Médio em escola pública circunscrita à Região Norte e ao Estado do Maranhão.

Art. 4º Em atendimento à Portaria Normativa MEC n. 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na Pós-Graduação, a UNIFAP adotará medidas para acesso e permanência de pretos, pardos, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência no corpo discente dos Cursos *lato e stricto sensu*.

§ 1º Os Programas de Pós-Graduação da UNIFAP reservarão no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das vagas ofertadas para os grupos sociais indicados no *caput* do Art. 4º.

§ 2º A UNIFAP reservará, ainda, em cada um de seus Cursos de Pós-Graduação, 1 (uma) vaga para pessoa transexual ou travesti.

Art. 5º A Política de que trata esta Resolução orienta-se pelas seguintes ações:

I ampla divulgação da referida Política, tanto no âmbito interno quanto no externo à UNIFAP;

II preparação para o acesso aos Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Ações de Extensão;

III garantia da acessibilidade pedagógica, comunicacional, atitudinal, física e informacional para pessoas com deficiência;

IV atendimento pedagógico e psicossocial do discente para permanência, com êxito, nos Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Ações de Extensão;

V acompanhamento da inserção socioprofissional dos discentes cotistas egressos da Universidade;

VI implantação de Programa de Capacitação para o quadro docente, técnico-administrativos e discentes, relativo à educação inclusiva e à diversidade indígena, etnicorracial, migratória, de gênero e sexualidade, de direitos das pessoas com deficiência.

Parágrafo único. Outras ações poderão ser adotadas pela UNIFAP para o atingimento dos objetivos desta Resolução.

CAPÍTULO II

DA PREPARAÇÃO PARA O ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Art. 6º A preparação para o preenchimento das vagas previstas nesta Resolução, referentes aos Cursos de Graduação, são as seguintes:

I adoção do mesmo percentual de reserva de vagas previstas no Art. 2º desta Resolução, para participação nas Ações de Extensão preparatórias ao acesso à UNIFAP;

II ampliação das vagas voltadas às Ações Extensionistas preparatórias para acesso à UNIFAP, com expansão para os demais *campi* da UNIFAP;

III oferta de Curso de Extensão em Língua Portuguesa para estrangeiros que pleiteiem ingresso na UNIFAP;

IV criação de outras Ações de Extensão que viabilizem o acesso aos Cursos de Graduação da Universidade.

Parágrafo Único: A execução das ações previstas no Art. 6º e seus incisos dependerá de disponibilidade orçamentária da UNIFAP.

CAPÍTULO III

DA PREPARAÇÃO PARA O ACESSO AOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Art. 7º A preparação para o preenchimento das vagas previstas nesta Resolução, referentes aos Cursos de Pós-Graduação, são as seguintes:

I oferta de Cursos voltados à proficiência em Língua Estrangeira;

II Criação de Ação Extensionista visando à preparação para escrita de Projeto de Pesquisa, Artigo Científico, *Paper*, Ensaio, dentre outros trabalhos acadêmicos;

III definição de outras atividades de Extensão que viabilizem o acesso aos Cursos de Pós-Graduação da UNIFAP.

§ 1º As Coordenações dos Programas de Pós-Graduação deverão definir, explicitamente, atividades complementares que estimulem a permanência de alunos que ingressem via ações afirmativas, em Cursos *lato e stricto sensu* da UNIFAP, realizando um acompanhamento contínuo de todas as iniciativas dos Programas, com apoio direto da PROPESPG.

§ 2º A execução das ações previstas no Art. 7º e seus incisos está subordinada à disponibilidade orçamentária da Universidade.

CAPÍTULO IV

DAS AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO DO INGRESSANTE NA UNIFAP

Art. 8º As ações de acompanhamento do ingressante contemplado com a Política de Ações Afirmativas, são as seguintes:

I suporte pedagógico, estruturado em projetos e programas voltados para conteúdos, habilidades e competências necessários ao desempenho acadêmico;

II apoio psicopedagógico, de acordo com as necessidades específicas das pessoas com deficiência;

III ajuda econômica a alunos cuja renda *per capita* seja menor ou igual a 1,5 salário-mínimo, compreendendo:

a) criação, reestruturação e ampliação de Programas de Assistência Estudantil;

b) utilização de Bolsas acadêmicas oriundas de programas ou iniciativas federais, estaduais ou municipais;

c) celebração de Convênio com Órgãos públicos ou privados para auxiliar a permanência na UNIFAP.

IV formação político-social do acadêmico, com emprego de metodologias de interação que privilegiem o reconhecimento de suas características socioculturais e econômicas, a fim de ampliar seu repertório político-cultural e estimular uma participação protagonista e solidária na Universidade.

CAPÍTULO V

DO ACOMPANHAMENTO DA INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA UNIFAP

Art. 9º O acompanhamento da inserção socioprofissional dos egressos da Universidade, que aderiram à Política de Ações Afirmativas, serão efetuadas mediante:

I criação de Banco de Dados contendo informações atualizadas dos egressos;

II efetivação da Política Institucional de acompanhamento de egressos, coordenada pelo Departamento de Avaliação e Informação - DEAVI/PROPLAN.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 10 Perderá o vínculo com a UNIFAP o aluno que use de mecanismos fraudulentos para fins de preenchimento de vaga prevista nesta Resolução.

Art. 11 Vagas destinadas às Ações Afirmativas que não venham a ser preenchidas dentro do grupo original a que se destinam, sofrerão remanejamento, observada a seguinte ordem:

I inicialmente serão alocadas para os demais grupos beneficiários da política de cotas, considerada a proporcionalidade prevista no § 2º do Art. 2º desta Resolução;

II permanecendo vagas em aberto, ocorrerá o remanejamento para a ampla concorrência.

Art. 12 Para fins de gestão e acompanhamento da Política de que trata esta Resolução, deverá ser constituída estrutura administrativa responsável pelas Ações Afirmativas no âmbito da UNIFAP.

Art. 13 Para fins de ampliação da Política de Ações Afirmativas da UNIFAP, a Reitoria instituirá Comissão Especial responsável por realizar estudo circunstanciado acerca da demanda por Cursos de Graduação, emanada da população em situação de privação de liberdade, no Estado do Amapá.

Parágrafo Único. Caberá à Comissão Especial, a partir de diálogo estabelecido com os Órgãos de Segurança Pública estadual, propor medidas de atendimento diferenciado a pessoa submetida à regime prisional.

Art. 14 A Política de Ações Afirmativas da UNIFAP deverá ser avaliada a cada 4 (quatro) anos, com vista a seu aprimoramento progressivo.

Art. 15 Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pelo Conselho Universitário.

Art. 16 Esta Resolução entra em vigor para o ingresso nos cursos de graduação a partir do ano de 2019.

Campus Marco Zero do Equador, Gabinete da Presidência do CONSU.

Macapá-AP, 29 de novembro de 2017.



Prof. Dra. Eliane Superti
Presidente do CONSU/UNIFAP

ANEXO VIII – Resolução nº 21, de 13 de dezembro de 2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

1

RESOLUÇÃO N. 21, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2022

*Institui a Política de Ações Afirmativas (PAAf)
da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).*

A PRESIDÊNCIA DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal do Amapá, na forma do que estabelece o Art. 14, inciso VII do Estatuto UNIFAP, c/c o Art. 17, inciso XVIII do Regimento Geral da Instituição; e ainda com o Art. 24, inciso IV do Regimento do CONSU, e

CONSIDERANDO:

1. A Lei n. 9.474/1997, que define mecanismos para implementação do Estatuto dos Refugiados – Tratado global produzido pela ONU em 1951, que define quem vem a ser um refugiado, bem como esclarece os direitos e deveres entre os refugiados e os países que os acolhem;
2. A Convenção 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Tradicionais e Tribais, especialmente nos termos do seu Art. 26, que estabelece que deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional independente, Estatuto legal incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro em 2004, por meio do Decreto n. 5.051, de 19/04/2004 e ratificado em 2019 pelo Decreto n. 10.088, de 15/12/2019, o qual consolidou atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal no que concerne à promulgação de Convenções e Recomendações da OIT;
3. A Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, da qual o Brasil é signatário desde 07/03/1966, passando a vigorar por meio do Decreto n. 65.810/1969;
4. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, da qual o Brasil é signatário desde 30/03/2007, passando a vigorar por meio do Decreto n. 6.949/2009;
5. A Lei 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;
6. A Lei n. 12.711/2012 e o Decreto n. 7.824/2012, que tratam do ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio, por meio de reserva de vagas;
7. A Portaria Normativa n. 18/2012 - MEC, que dispõe sobre a implementação da reserva de vagas em Instituições Federais de Ensino de que tratam a Lei n. 12.711/2012 e o Decreto n. 7.824/2012;
8. A Portaria Normativa n. 13/2016 - MEC, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação;
9. A Lei n. 13.409/2016, que altera a Lei n. 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência (PcD) nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Superiores, das Instituições Federais de Ensino;
10. A Lei n. 12.764/2012 e o Decreto n. 8.368/2014, que tratam da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
11. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/2007;
12. A Política Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT/2009;
13. O Decreto n. 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

14. A Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, notadamente no que concerne à Meta 12/Estratégia 12.9, a qual visa “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na Educação Superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas”, bem como à Meta 14/Estratégia 14.5, cujo objetivo é o de “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais” e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas à Pós-Graduação”;
15. O perfil demográfico da população do Estado do Amapá, notadamente nos aspectos relacionados à raça, etnia e rendimento mensal domiciliar *per capita*, tal como classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil;
16. O dever da UNIFAP em cumprir seu papel social, de forma coerente ao que preconiza o princípio da democratização do acesso e permanência à Educação Superior pública, gratuita e de qualidade;
17. A autonomia didático-científica e administrativa de que goza a Universidade, por força do Art. 207 da Constituição Federal/1988 e do Art. 53, incisos III e IV, bem como § 1º, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996;
18. Os autos do Processo n. 23125.008237/2019-46, apensado o de n. 23125.003287/2013-41, que apresentam o resultado de estudos efetuados por duas Comissões, sobre Política de Ações Afirmativas no âmbito da UNIFAP:
 - i. Comissão instituída pela Portaria n. 1.957/2016 - Reitoria/UNIFAP, cujos trabalhos levaram à aprovação *ad referendum* da Resolução n. 39/2017, pela qual se estabelecia a Política de Ações Afirmativa na UNIFAP;
 - ii. Comissão instituída pela Portaria n. 0993/2018, retificada pela Portaria n. 1.159/2018, com a incumbência de reformular a Resolução n. 39/2017 - *ad referendum*.
19. O Parecer Técnico acerca da matéria em epígrafe, de autoria do Conselheiro Alexandre Luiz Rauber e da Conselheira Fernanda Cristina da Encarnação dos Santos, e a minuta de Resolução que o acompanha, aprovados em 07/10/2022, na Câmara de Ensino, Extensão, Interiorização e Assuntos Comunitários, do Conselho Universitário (CEEIAC/CONSU);
20. A decisão do Egrégio Conselho Universitário, em sessão realizada em 02/12/2022.

RESOLVE:

Art. 1º Instituir a Política de Ações Afirmativas (PAAF) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que será regida pelas disposições constantes no Apêndice único desta Resolução, da qual é parte integrante e indissociável.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Gabinete da Presidência do Conselho Universitário.

Macapá/AP, 13 de dezembro de 2022.

Ana Cristina de Paula Maués Soares

Ana Cristina de Paula Maués Soares
Presidente do CONSU, em exercício



APÊNDICE ÚNICO DA RESOLUÇÃO N. 21, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2022
POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A Política de Ações Afirmativas (PAAF) da Universidade Federal do Amapá volta-se a sujeitos historicamente excluídos em decorrência de situação socioeconômica; por questão de identidade étnico-racial ou de gênero; por terem algum tipo de deficiência; por serem pessoas do campo; ou ainda por estarem em condição de vulnerabilidade, em função de deslocamento forçado ou de fluxo migratório internacional.

Parágrafo único. São destinatários desta Resolução negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas Trans (Transexuais/Transgêneros/Travestis), Pessoas com Deficiência (PcD), incluindo-se aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), populações do campo (agricultores familiares/extrativistas/ribeirinhos/pescadores artesanais/trabalhadores assalariados rurais/assentados rurais/acampados da reforma agrária), bem como pessoas em situação de deslocamento forçado ou migrantes internacionais (refugiados/solicitantes de asilo/portadores de visto humanitário/apátridas).

Art. 2º As diretrizes das políticas afirmativas da UNIFAP pautam-se pela participação ampla e democrática dos atores envolvidos, representados por instituições do Poder Público, gestoras de políticas afirmativas no âmbito estadual, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e outras formas de organização política que atuam na promoção e defesa de direitos de negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas Trans, Pessoas com Deficiência, populações do campo, bem como de pessoas em situação de deslocamento forçado ou de migrantes internacionais.

Art. 3º As disposições e diretrizes desta Resolução serão observadas para efeito de implantação da Política de Ações Afirmativas em todos os *campi* da UNIFAP, considerando aspectos relacionados a acesso e permanência de estudantes cotistas, bem como acompanhamento quando já na condição de egressos.

CAPÍTULO II
DAS DIRETRIZES E OBJETIVOS DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Art. 4º São diretrizes da Política de Ações Afirmativas da UNIFAP:

I - garantia e promoção dos Direitos Humanos, da diversidade sociocultural e do respeito à diferença, bem como da luta contra preconceito, discriminação e violência dirigida a grupos, segmentos e/ou indivíduos historicamente excluídos pela sua condição socioeconômica, por sua identidade étnico-racial, de gênero, pela sua condição físico-motora, intelectual, cultural, ou ainda por encontrar-se em situação de trânsito/refúgio;

II - estabelecimento de diálogo permanente com Órgãos públicos, Organizações não-Governamentais, movimentos sociais, redes e articulações civis que atuam na promoção e defesa de direitos dos coletivos referidos nesta Resolução;

III - estímulo à participação democrática e ao protagonismo dos destinatários desta Resolução, na definição dos rumos da vida acadêmica, como meio para qualificar as ações afirmativas desenvolvidas na Universidade;

IV - promoção de ações no âmbito do Ensino, da Pesquisa e da Extensão que considerem a intersecção entre cor/raça, etnia, gênero e situação socioeconômica, para atender demandas educacionais de cada segmento referido nesta Política, sob a chancela da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG) e Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias (PROEAC).

Art. 5º São objetivos da Política de Ações Afirmativas da UNIFAP:

I - criar mecanismos para atender à legislação brasileira, bem como aos pactos e compromissos internacionais dos quais o Brasil seja signatário, voltados à garantia de Direitos Humanos dos mais diversos grupos, povos, comunidades e segmentos sociais;

II - promover cultura de respeito às diferenças, à cidadania e ao direito ao acesso e permanência na Educação Superior pública por segmentos sociais excluídos ou vulnerabilizados em sua trajetória histórica, em função de condição socioeconômica, cultural, intelectual e/ou físico-motora, por identidade de gênero e/ou étnico-racial, ou ainda por causa de deslocamento forçado ou de fluxo migratório internacional.

III - institucionalizar, de modo planejado, ações afirmativas que privilegiem o conjunto da comunidade universitária em relação à tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, atentando à necessidade de articulação, monitoramento e avaliação das ações implementadas.

CAPÍTULO III DOS INSTRUMENTOS INSTITUCIONAIS DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Art. 6º Para efeito de (re)formulação, execução e avaliação da Política de Ações Afirmativas da UNIFAP, devem ser considerados os seguintes instrumentos institucionais:

I - Superintendência de Políticas Afirmativas e de Direitos Humanos (SUPADH) que deverá ser criado pela UNIFAP, com a finalidade de gerir a Política de Ações Afirmativas;

II - Comissão Permanente de Ações Afirmativas (CPAA), de composição paritária e caráter consultivo, integrada por docentes, técnico-administrativos e discentes, membros de Órgãos públicos, Organizações não-Governamentais, movimentos sociais, redes e articulações civis, cabendo-lhe acompanhar e avaliar as ações afirmativas, bem como emitir sugestão no sentido de aperfeiçoá-las;

III - Plano Institucional de Políticas Afirmativas, de duração quadrienal, estruturado com ações, metas e estratégias de realização, nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, configurado como mecanismo de gestão da PAAF;

IV - Processo Seletivo Diferenciado (PSD), destinado a pessoas pertencentes a coletivos previstos nesta Resolução, que venham a concorrer na categoria de cotas supranuméricas, previstas no Art. 11, inciso II e Art. 13, inciso II desta normativa;

V - Banco de Dados de Cotistas (BDC), a ser atualizado permanentemente com o perfil dos cotistas da UNIFAP, de modo a retratar não só aspectos relativos à condição que lhes permitiu o ingresso na Educação Superior, como também o nível de desempenho observado na trajetória estudantil, dentre outras informações relevantes de sua vida acadêmica, bem como da vida pós-Universidade, quando o cotista alcança o *status* de egresso.

CAPÍTULO IV DA NATUREZA E ATRIBUIÇÕES DO ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Art. 7º A Superintendência de Políticas Afirmativas e de Direitos Humanos será um Órgão da estrutura administrativa da Universidade, vinculado diretamente ao Gabinete da Reitoria.

Parágrafo único. Para o funcionamento da SUPADH, a Reitoria deverá garantir orçamento próprio, assim como recursos humanos habilitados para a operacionalização da Unidade.

Art. 8º As atribuições da Superintendência de Políticas Afirmativas e de Direitos Humanos consistem em:

I - propor ações afirmativas, em consórcio com Órgãos públicos, Organizações não-Governamentais, movimentos sociais, redes e articulações civis que atuam na promoção e defesa de direitos dos coletivos referidos nesta Resolução;

II - promover, periodicamente, atividades em defesa dos Direitos Humanos e de combate a diferentes formas de opressão;

III - assessorar, acompanhar e avaliar as ações afirmativas na UNIFAP, definidas pelas Pró-Reitorias nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, e executadas no âmbito das Unidades Acadêmicas;

IV - criar condições institucionais para o funcionamento da Comissão Permanente de Ações Afirmativas;

V - elaborar, implementar e avaliar o Plano Institucional de Políticas Afirmativas da UNIFAP;

VI - planejar, em comum acordo com a CPAA, cada Processo Seletivo Diferenciado;

VII - garantir as condições técnicas e orçamentárias indispensáveis à realização dos Processos Seletivos Diferenciados para cada público destinatário desta Resolução;

VIII - assessorar a criação do Banco de Dados de Cotista, zelando pela atualização permanente do referido sistema de informações;

IX - intervir em casos de violação de Direitos Humanos que venham a ocorrer no âmbito da UNIFAP, atingindo a algum beneficiado pela Política de Cotas.

CAPÍTULO V DAS ATRIBUIÇÕES DAS PRÓ-REITORIAS E UNIDADES ACADÊMICAS NA EXECUÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Art. 9º As Pró-Reitorias, no âmbito de suas áreas de competência, têm as seguintes atribuições em relação à PAAF:

I - criar mecanismos que garantam a inserção das demandas do público destinatário desta Resolução na agenda institucional de cada Pró-Reitoria;

II - apresentar alternativas orçamentárias para viabilizar ações afirmativas relacionadas à tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como à gestão de Recursos Humanos previstas no Plano Institucional de Políticas Afirmativas;

III - orientar as Unidades Acadêmicas na formulação de Programas, Projetos e Ações Afirmativas, em consonância às diretrizes definidas e aprovadas pela SUPADH e CPAA;

IV - participar da Comissão Permanente de Ações Afirmativas da UNIFAP.

Art. 10 Caberá às Unidades Acadêmicas:

I - executar e avaliar ações afirmativas na esfera de sua competência;

II - sugerir estratégias para qualificar as ações afirmativas desenvolvidas nas áreas de Ensino, Pesquisa, Extensão e na gestão de Recursos Humanos;

III - aprovar ações prioritárias que expressem Políticas Afirmativas, em consonância às diretrizes definidas por suas respectivas Pró-Reitorias, acerca dessa matéria.

CAPÍTULO VI DA RESERVA DE VAGAS NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO

Art. 11 As vagas da Política de Cotas, reservadas nos Cursos de Graduação da UNIFAP, tanto na modalidade presencial quanto em EaD, configuram-se em 2 categorias:

I - vagas numéricas, equivalentes a 75% sobre as vagas totais definidas em cada Projeto Pedagógico de Curso, destinadas a candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública e se enquadrem em um dos grupos de atendimento descritos no Parágrafo único do Art. 1º da presente normativa;

II - vagas supranuméricas, correspondentes a 5 vagas adicionais às delimitadas em cada Projeto Pedagógico de Curso, destinadas especialmente a candidatos indígenas, quilombolas, pessoas Trans, populações do campo, pessoas em situação de deslocamento forçado/migrantes internacionais, em função de suas especificidades identitárias, e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, sendo uma 1 vaga para cada um desses coletivos.

Parágrafo único. Em caso de não preenchimento de vaga supranumérica reservada à Graduação, automaticamente será extinta do concernente Processo Seletivo.

Art. 12 O total das vagas numéricas dos Cursos de Graduação será subdividido em faixas socioeconômicas, de acordo com a seguinte proporção:

I - 60% são para pessoas oriundas de família com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, *per capita*;

II - 40% são para pessoas oriundas de família com renda superior a 1,5 salário mínimo, *per capita*.

§ 1º Nas duas faixas socioeconômicas previstas, as vagas serão distribuídas na proporção de negros (pretos e pardos), indígenas e PcD registrados no Estado do Amapá, conforme o censo populacional mais recente efetuado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

§ 2º No ato da inscrição ao Processo Seletivo, o candidato deverá indicar em qual faixa socioeconômica está inserido, bem como autodeclarar-se preto, pardo, indígena ou PcD.

§ 3º Na hipótese de vagas numéricas não preenchidas dentro de qualquer um dos coletivos integrantes do grupo étnico-racial ou do grupo PcD, caberá à Comissão responsável pelo Processo Seletivo aplicar o regramento estipulado no Art. 15 da Portaria Normativa n. 18/2012 - MEC.

Art. 13 Nos Cursos de Pós-Graduação da UNIFAP, *lato e stricto sensu*, as vagas da Política de Cotas se representarão da seguinte maneira:

I - 25% das vagas numéricas ofertadas por cada Curso/Programa serão destinadas a negros (pretos e pardos), indígenas e PcD, incluindo-se aquelas com TEA;

II - no mínimo 2 vagas, da categoria supranumérica, serão ofertadas em cada Curso/Programa e destinadas especialmente a candidatos indígenas, quilombolas, pessoas Trans, populações do campo, pessoas em situação de deslocamento forçado/migrantes internacionais, em função de suas especificidades identitárias.

Parágrafo único. Em caso de não preenchimento de vaga supranumérica prevista à Pós-Graduação, automaticamente será extinta do concernente Processo Seletivo.

Art. 14 Aos candidatos negros (pretos e pardos) e indígenas que pleiteiem vagas nos Cursos da UNIFAP, pela categoria de cotas numéricas, exigir-se-á Autodeclaração de Pertencimento Identitário, que será avaliada por *Comissão de Heteroidentificação*, para efeito de ratificação.

Parágrafo único. A *Comissão de Heteroidentificação* será instituída por meio de Portaria do Reitor, devendo ter, no mínimo, 1 Docente e 1 Técnico-Administrativo da UNIFAP, além de 1 membro de entidade específica que represente o coletivo de origem do candidato.

Art. 15 Pessoas com Deficiência, incluindo aquelas com TEA, que pleiteiem vagas nos Cursos da UNIFAP, pela categoria de cotas numéricas, deverão apresentar Laudo Médico comprobatório da deficiência, que será analisado por *Comissão Multiprofissional da Área da Saúde*, à luz da legislação aplicável.

§ 1º A Comissão Multiprofissional, a ser nomeada pelo Reitor, a qualquer momento poderá solicitar ao candidato informação ou documentação complementar, bem como comparecimento à UNIFAP, para avaliação presencial.

§ 2º O Laudo Médico deverá ser assinado por um médico especialista, contendo:

- a) descrição clínica da PcD, com destaque ao tipo e grau da deficiência, de acordo com o Art. 4º do Decreto n. 3.298/1999;
- b) expressa referência ao código da doença, de acordo com a Classificação Internacional de Doença (CID);
- c) provável causa da deficiência e as limitações por ela impostas;
- d) nome legível, assinatura, especialização, número de Registro no Conselho Regional de Medicina (CRM).

Art. 16 Candidato indígena, quilombola, Trans, do campo, ou em situação de deslocamento forçado/migrante internacional que concorra aos Cursos da UNIFAP, pela categoria de cotas supranuméricas, deverá apresentar no ato da inscrição Autodeclaração de Pertencimento Identitário, a ser verificada pela UNIFAP, de acordo com os critérios dos Editais dos Processos Seletivos.

CAPÍTULO VII

DOS PROCESSOS SELETIVOS DIFERENCIADOS PARA SELEÇÃO DE CANDIDATOS ÀS COTAS SUPRANUMÉRICAS

Art. 17 O preenchimento das vagas supranuméricas será efetivado por meio de Processo Seletivo Diferenciado (PSD), tal como indicado no Art. 6º, inciso IV da presente normativa.

Art. 18 Os Processos Seletivos Diferenciados para seleção de candidatos às cotas supranuméricas na Graduação serão planejados pela SUPADH, juntamente com a CPAA, obedecendo ao número de vagas e segmentos sociais previstos no Art. 11, inciso II desta normativa.

Parágrafo único. Caberá ao Departamento de Processos Seletivos e Concursos (DEPSEC) a execução dos PSD, por meio da Comissão de Processos Seletivos (COPS), em consórcio com Comissões Especiais, constituídas pela SUPADH, a cada certame, obedecendo à seguinte composição:

- a) Docentes e Técnico-Administrativos da UNIFAP, dentre os quais pelo menos um possua reconhecida experiência quanto às demandas atinentes aos segmentos alcançados pela Política de Ações Afirmativas;
- b) Representantes de movimentos sociais e/ou de instituições que atuam junto ao público destinatário da PAAF.

Art. 19 Os Processos Seletivos Diferenciados para seleção de candidatos às cotas supranuméricas, visando ao ingresso na Pós-Graduação, serão de responsabilidade de cada Curso/Programa, por meio de Comissões Especiais, a serem definidas com o apoio da SUPADH e da CPAA, obedecendo a seguinte composição:

- a) Docentes e Técnico-Administrativos da UNIFAP, vinculados aos Cursos/Programas de Pós-Graduação, dentre os quais pelo menos um possua reconhecida experiência quanto às demandas atinentes aos segmentos alcançados pela Política de Ações Afirmativas;
- b) Representantes de movimentos sociais e/ou de instituições que atuam junto ao público destinatário da PAAF.

Art. 20 Os Processos Seletivos Diferenciados serão detalhados em Editais próprios, sejam da Graduação ou da Pós-Graduação, considerando na realização do certame as seguintes etapas, dentre outras:

I - elaboração de Redação;

II - realização de entrevista individual, conduzida por Banca Examinadora composta por:

- a) 1 membro do Colegiado do Curso para o qual está sendo pleiteada a vaga;
- b) 1 membro de entidade específica que represente o coletivo de origem do candidato;
- c) 1 docente da UNIFAP, que tenha estudos sobre temáticas relativas ao coletivo de origem do candidato, a ser indicado pela SUPADH e CPAA quando se tratar de seleção para a Graduação, e definido pelo Colegiado do Curso/Programa quando a seleção for relacionada à Pós-Graduação.

Parágrafo único. Caso a UNIFAP não disponha de profissionais em número suficiente para atender ao estipulado na alínea "c", deverá buscar docentes em outras Instituições de Ensino Superior para completar a Banca Examinadora.

Art. 21 A execução dos Processos Seletivos Diferenciados deve ocorrer com a devida observância aos princípios de transparência e legalidade que caracterizam o exercício escorreito da Administração Pública.

CAPÍTULO VIII
DA PREPARAÇÃO PARA O ACESSO DE CANDIDATOS AOS CURSOS DA UNIFAP, POR MEIO DE COTAS

- Art. 22** A preparação de candidatos ao preenchimento das vagas previstas nesta Resolução, dar-se-á da seguinte maneira:
- I** - reserva de 75% das vagas previstas nas Ações de Extensão preparatórias ao acesso à UNIFAP, para candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas Trans, PcD, incluindo-se aquelas com TEA, populações do campo e pessoas em situação de deslocamento forçado/migrantes internacionais;
 - II** - oferta de Curso de Extensão em Língua Portuguesa para estrangeiros e indígenas que pleiteiem ingresso na UNIFAP pelo sistema de cotas;
 - III** - promoção de Cursos Livres de Língua Estrangeira;
 - IV** - orientação à escrita de textos acadêmico-científicos exigidos na seleção para ingresso em Cursos de Pós-Graduação;
 - V** - implantação de novos Programas e Projetos de Extensão que viabilizem o acesso de candidatos cotistas à UNIFAP.

CAPÍTULO IX
DO ESTÍMULO À PERMANÊNCIA DE COTISTAS NA UNIFAP E DO ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS

- Art. 23** O estímulo à permanência de cotistas na UNIFAP configura-se, dentre outras iniciativas, pela oferta de:
- I** - curso de atualização/aprimoramento em Língua Portuguesa;
 - II** - curso preparatório à produção qualificada de textos acadêmico-científicos;
 - III** - suporte pedagógico voltado ao domínio de conteúdos técnicos, próprios da formação acadêmica;
 - IV** - apoio psicopedagógico, de acordo com as necessidades específicas dos alunos;
 - V** - auxílio financeiro aos cotistas cuja renda familiar *per capita* seja menor ou igual a 1,5 salário mínimo, incluindo:
 - a)** garantia de acesso às modalidades de Assistência Estudantil;
 - b)** reserva de 10% do número total de Bolsas ofertadas nos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação;
 - c)** celebração de Convênio com Órgãos públicos e/ou privados para a realização de atividades remuneradas.
- Parágrafo único.** As Coordenações dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação deverão definir, explicitamente, ações complementares às previstas neste artigo, que estimulem a permanência dos alunos cotistas na UNIFAP, realizando acompanhamento contínuo de todas as iniciativas, com apoio direto da PROGRAD, PROPESPG e PROEAC.

- Art. 24** O acompanhamento dos egressos cotistas da UNIFAP será efetuado mediante:
- I** - efetivação da Política Institucional de acompanhamento de egressos, coordenada pela SUPADH;
 - II** - uso do Banco de Dados de Cotistas, com informações atualizadas sobre a inserção dos egressos no mundo do trabalho.

CAPÍTULO X
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

- Art. 25** Caberá à Administração Superior da UNIFAP garantir as condições necessárias à implantação/implementação das vagas supranuméricas previstas nesta Resolução.
- Art. 26** Para aprimoramento da Política de Ações Afirmativas, a Reitoria instituirá Comissão Especial, que deverá avaliar periodicamente o grau de efetividade das iniciativas tomadas pela UNIFAP no campo da democratização do acesso à Educação Superior, bem como identificar novos coletivos sociais ainda não atendidos por esta Resolução e buscar medidas de acolhimento.
- Art. 27** Enquanto a Superintendência de Políticas Afirmativas e de Direitos Humanos não for criada e instituída, caberá às Pró-Reitorias da UNIFAP, observando suas respectivas áreas de competência, tomarem as providências cabíveis à efetiva materialização desta Resolução, inclusive os encaminhamentos quanto aos casos omissos.
- Art. 28** Perderá o vínculo com a UNIFAP, a qualquer momento, o aluno que use de mecanismos fraudulentos para fins de preenchimento de vagas previstas nesta Resolução, assegurado o direito ao contraditório e à ampla defesa.
- Art. 29** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Gabinete da Presidência do Conselho Universitário da Universidade Federal do Amapá.

Macapá/AP, 13 de dezembro de 2022.


Ana Cristina de Paula Maués Soares
Presidente do CONSU, em exercício