

A Educação Escolar Indígena é um direito, mas tem que ser do nosso jeito: um diagnóstico crítico sobre a formação de professores indígenas no Amapá e no Norte do Pará

Indigenous School Education Is a Right, But It Has to Be Our Way: A Critical Diagnosis of Indigenous Teacher Education in Amapá and Northern Pará

La Educación Escolar Indígena es un Derecho, pero Tiene que Ser a Nuestra Manera: Un Diagnóstico Crítico sobre la Formación de Profesores Indígenas en Amapá y el Norte de Pará

Wollacy Esquerdo Lima 
Universidade Federal do Amapá, Macapá – AP, Brasil.
wollacylima@gmail.com

Alexandre Adalberto Pereira 
Universidade Federal do Amapá, Macapá – AP, Brasil.
pereiraxnd@unifap.br

*Recebido em 27 de junho de 2025
Aprovado em 21 de janeiro de 2026
Publicado em 17 de abril de 2026*

RESUMO

Este artigo analisa os desafios da formação de professores indígenas no Amapá e no Norte do Pará, em um contexto histórico marcado por tensões entre políticas estatais assimilacionistas e as lutas dos povos originários por uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. A Constituição de 1988 representou um marco legal importante, ao reconhecer os direitos indígenas e prever uma educação específica. Contudo, a implementação dessas políticas permanece fragilizada. Destaca-se, como conquista relevante, a criação da Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Amapá, resultado de intensas mobilizações e articulações institucionais. No entanto, a ascensão do ideário neoliberal impôs à educação uma lógica voltada à eficiência e à meritocracia, precarizando o ensino, fragmentando as políticas de formação e enfraquecendo o protagonismo indígena. A pesquisa, de base bibliográfica associada a pesquisa documental, evidencia que as escolas indígenas constituem espaços estratégicos de disputa entre a reprodução da lógica do capital e a afirmação das identidades étnicas. Conclui-se que, apesar dos avanços, persistem entraves estruturais e políticos, sendo fundamental garantir políticas públicas continuadas e valorizar os saberes tradicionais na construção de uma educação verdadeiramente

emancipatória e intercultural.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Formação de Professores; Neoliberalismo.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges of indigenous teacher education in the states of Amapá and Northern Pará, within a historical context marked by tensions between assimilationist state policies and the struggles of Indigenous peoples for a differentiated, bilingual, and intercultural education. The 1988 Constitution represented a significant legal milestone by recognizing Indigenous rights and establishing the right to specific education. However, the implementation of these policies remains fragile. A relevant achievement is the creation of the Intercultural Indigenous Teaching Degree at the Federal University of Amapá, resulting from intense political mobilizations and institutional articulations. Nevertheless, the rise of neoliberal ideology has imposed a logic of efficiency and meritocracy on education, leading to the precarization of teaching, fragmentation of training policies, and weakening of Indigenous protagonism. The research, grounded in a bibliographic approach combined with documentary analysis, shows that Indigenous schools constitute strategic spaces of dispute between the reproduction of capitalist logic and the affirmation of ethnic identities. The study concludes that, despite the progress achieved, structural and political obstacles persist, making it essential to ensure continuous public policies and to value traditional knowledge in the construction of a truly emancipatory and intercultural education.

Keywords: Indigenous School Education; Teacher Education; Neoliberalism.

RESUMEN

Este artículo analiza los desafíos en la formación de profesores indígenas en los estados de Amapá y el norte de Pará, en un contexto histórico marcado por tensiones entre políticas estatales asimilacionistas y las luchas de los pueblos originarios por una educación diferenciada, bilingüe e intercultural. La Constitución de 1988 representó un hito legal importante al reconocer los derechos indígenas y prever una educación específica. Sin embargo, la implementación de estas políticas sigue siendo frágil. Se destaca, como conquista relevante, la creación de la Licenciatura Intercultural Indígena en la Universidad Federal de Amapá, fruto de intensas movilizaciones políticas y articulaciones institucionales. No obstante, el avance del ideario neoliberal impuso a la educación una lógica orientada a la eficiencia y la meritocracia, precarizando la enseñanza, fragmentando las políticas formativas y debilitando el protagonismo indígena. La investigación, basada en un enfoque bibliográfico asociado al análisis documental, evidencia que las escuelas indígenas constituyen espacios estratégicos de disputa entre la reproducción de la lógica

del capital y la afirmación de las identidades étnicas. Se concluye que, a pesar de los avances, persisten obstáculos estructurales y políticos, siendo fundamental garantizar políticas públicas continuadas y valorar los saberes tradicionales en la construcción de una educación verdaderamente emancipadora e intercultural.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena; Formación de Profesores; Neoliberalismo.

Introdução

A educação escolar indígena no Brasil tem sido historicamente marcada por um cenário de tensões e contradições entre projetos estatais voltados à assimilação cultural e as lutas dos povos originários por uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

No período colonial, estendido do século XVI ao XIX, consolidaram-se práticas educativas centradas na catequização, orientadas pela Igreja Católica e pela Coroa portuguesa. Essas ações eram conduzidas majoritariamente por missionários católicos, especialmente pelos jesuítas, cuja intervenção buscava promover mudanças profundas nos modos de vida e nas expressões culturais dos povos indígenas do território brasileiro (Nascimento, 2006). Nesse contexto, a escola foi utilizada como instrumento de integração forçada, operando para submeter os indígenas ao modelo de sociedade nacional então pretendido, o que implicou a negação de suas línguas, de seus sistemas próprios de conhecimento e da diversidade que caracterizava suas formas de existência.

Com o passar dos séculos, essa lógica assimilacionista ganhou novas roupagens, mas permaneceu estruturalmente vinculada à negação das epistemologias indígenas e à imposição de modelos pedagógicos exógenos. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento oficial da diversidade étnica e cultural do país e a garantia do direito à diferença, começaram a surgir políticas educacionais voltadas à construção de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. No entanto, apesar dos avanços legais e programáticos, a efetivação desses princípios ainda enfrenta inúmeros obstáculos de ordem estrutural, ideológica e política.

No contexto da Amazônia brasileira, particularmente nos estados do Amapá e do Norte do Pará, essas tensões ganham contornos ainda mais complexos devido à diversidade étnica da região e às especificidades territoriais que marcam a vida dos povos indígenas que ali habitam. Povos como os Karipuna, Palikur, Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã, Wajãpi, Apalai, Wayana, Kaxuyana e Tiryó (Nery, 2023; Gallois; Grupioni, 2003) vivem em territórios frequentemente distantes dos centros urbanos, enfrentando desafios logísticos, institucionais e culturais que dificultam o acesso à educação escolar indígena conforme os princípios constitucionais.

Esses povos possuem histórias, línguas, cosmologias e formas de organização social diversas, o que exigiu a luta por uma formação que contemplasse a pluralidade sociocultural presente na região do Amapá e do Norte do Pará. Diante de inúmeras resistências e da oferta de processos formativos aligeirados por parte de organizações privadas, muitas vezes com forte influência religiosa, as comunidades indígenas dessa região passaram a ocupar espaços institucionais, como a Secretaria Estadual de Educação do Amapá, reivindicando uma formação de professores específica, adequada às suas realidades e necessidades (Bastos; Silva, 2021).

Nery (2023) descreve que a criação de programas de formação docente voltados às especificidades indígenas, como a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, representa um avanço significativo na consolidação de um modelo educacional que respeita a diversidade e contribui para o fortalecimento das identidades étnicas. Esse curso é fruto das intensas lutas dos povos indígenas da região, que resistiram às formações oferecidas por instituições missionárias ou por universidades que desconheciam profundamente suas culturas e modos de vida.

Mesmo após a implantação de formações específicas, o avanço do neoliberalismo, conforme discutem Viana (2008) e Martini (2018), impôs um novo paradigma à educação, pautado na lógica da eficiência, da meritocracia e da subordinação do sistema educacional aos interesses do mercado. Essa lógica tem se materializado na precarização das condições de trabalho docente, na fragmentação das políticas de formação de professores e no aumento da influência de instituições privadas e organismos internacionais na definição das diretrizes educacionais. No contexto da educação indígena, esse cenário tem limitado sua abrangência e

profundidade, enfraquecendo iniciativas voltadas à valorização das línguas e culturas originárias e impondo um currículo orientado à formação de sujeitos adaptáveis a um mercado de trabalho precarizado.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados na implantação da formação específica de professores indígenas no Amapá e no Norte do Pará, a partir de uma análise que considera as lutas, o contexto histórico e as dinâmicas políticas que atravessam esse processo.

Percurso metodológico

Este estudo é resultado de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A presente investigação adota a abordagem qualitativa, por se tratar de um estudo que busca compreender em profundidade os fenômenos sociais envolvidos no objeto analisado. Esse tipo de abordagem permite acessar a dimensão subjetiva das experiências humanas, explorando crenças, percepções, significados e práticas situadas em contextos específicos.

Para desenvolver este estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica associada à pesquisa documental, seguindo Lakatos e Marconi (2003). As autoras explicam que documentos podem ser obtidos em acervos públicos municipais, estaduais ou federais e em arquivos privados, como residências ou instituições. A pesquisa documental, nesse sentido, busca produzir novos conhecimentos a partir dos vestígios e registros já existentes, permitindo reinterpretar a realidade estudada. Cabe ao pesquisador identificar, selecionar e examinar criticamente fontes diversas, elegendo aquelas que realmente contribuem para o aprofundamento teórico e empírico da investigação.

O percurso metodológico adotado neste trabalho incluiu: identificação prévia dos documentos pertinentes; organização e coleta das informações considerando a sequência histórica dos acontecimentos; e posterior análise de conteúdo, na qual se buscou estabelecer relações temporais e históricas entre os materiais consultados. Essa etapa exigiu leitura crítica, codificação e interpretação dos dados, articulando-os

aos referenciais pós-coloniais e ao contexto histórico analisado. Os achados provenientes das análises bibliográfica e documental são apresentados e discutidos no desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Martínez-Corona, Palacios-Almón e Oliva-Garza (2023, p. 79), a construção do conhecimento demanda que o analista tome decisões metodológicas ao longo de todas as fases da investigação. Assim, o método fornece uma sequência lógica e organizada capaz de orientar tais decisões, assegurando maior efetividade ao processo. Em tradução livre: “[...] o analista deve tomar um conjunto de decisões para a construção do conhecimento. Portanto, o método, em cada uma de suas fases, propõe uma sequência sistemática e lógica para orientar tais decisões em direção a um processo eficaz”.

Neste trabalho, foram examinados documentos institucionais disponíveis no site da UNIFAP, especialmente resoluções, pareceres, decretos e atas relativas ao processo de criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Além disso, foram analisadas a Ata do Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Secretaria Estadual de Educação, o Relatório Final do Grupo de Trabalho (Processo 23125.002.028/2006-74), encaminhado à Câmara de Ensino do Conselho Universitário (Consu/Unifap). Os Pareceres emitidos que tratam da aprovação do Projeto Político do Curso (Resolução nº 21/2006), Por fim, realizou-se também um exame detalhado do Projeto Pedagógico do Curso (2007).

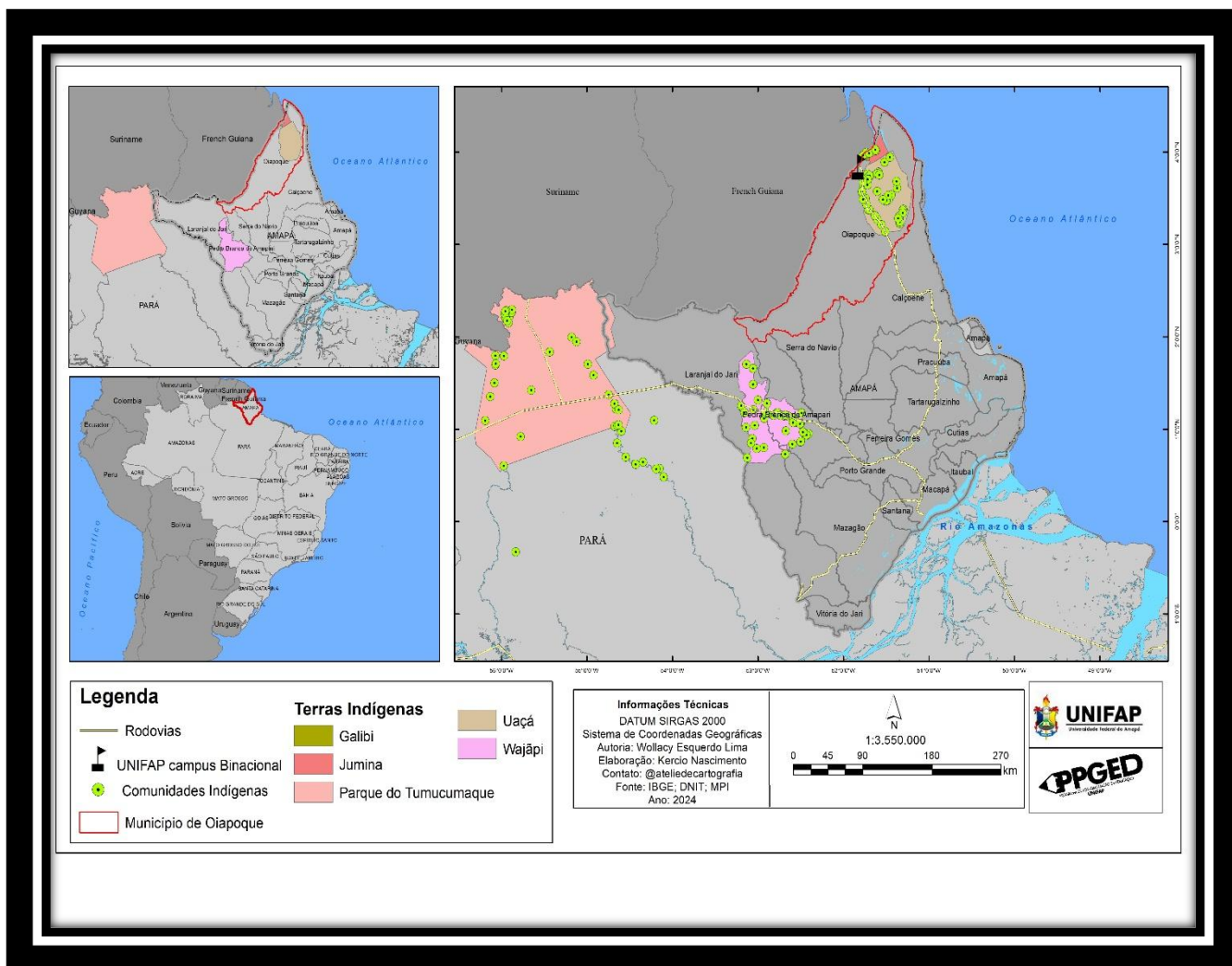
O contexto sociocultural dos povos indígenas do Amapá e do norte do Pará

Na região do extremo norte do Brasil, abrangendo o estado do Amapá e o norte do Pará, em área de fronteira com a Guiana Francesa e o Suriname, encontram-se nove povos indígenas que ocupam tradicionalmente esse território. São eles: Karipuna, Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã, Palikur, Wajãpi, Apalai, Wayana, Kaxuyana e Tiriyo (Gallois; Grupioni, 2003). Essas populações estão distribuídas em Terras Indígenas (TIs), identificadas no mapa (figura 1).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492662>

Nery (2023) aponta que no norte do Pará, os povos Apalai, Wayana, Kaxuyana e Tiriyo residem nas Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru d’Este. Já no noroeste do Amapá, especificamente no município de Pedra Branca do Amapará, encontra-se a Terra Indígena Wajãpi, onde habita o povo de mesmo nome. Por fim, na porção norte do Amapá, na região do baixo rio Oiapoque, estão localizadas as Terras Indígenas Uaçá, Galibi e Juminã, que abrigam os povos Karipuna, Galibi Marworno, Galibi Kalinã e Palikur.

Figura 1 – Terras Indígenas dos povos do Amapá e norte do Pará



Fonte: Autoria própria, 2024.

Segundo dados do IBGE (2010), o estado do Amapá abriga aproximadamente 7.411 indígenas, sendo que a maioria (cerca de 5.956) reside em Terras Indígenas

(TIs) e o restante em áreas urbanas ou fora desses territórios. Esses povos apresentam grande diversidade cultural, expressa nas línguas, crenças, práticas rituais, formas de organização e modos de vida, que funcionam como instrumentos de resistência diante de tentativas históricas de apagamento cultural.

No norte do Amapá, especialmente na região do Oiapoque, os povos Palikur, Galibi Kalinã, Galibi-Marworno e Karipuna compartilham algumas práticas culturais, como hábitos linguísticos e alimentares, embora mantenham suas identidades étnicas distintas. O idioma kheuól, de origem crioula, é falado amplamente, além do português e, em alguns casos, do francês, devido à proximidade e interação com comunidades da Guiana Francesa.

Segundo Nery (2023) Os Palikur vivem em aldeias nas TIs Uaçá, Galibi e Juminã, sendo a aldeia Kumenê a principal. Desde os anos 1980, muitos aderiram ao pentecostalismo, o que influenciou a redução dos rituais tradicionais. Os Galibi Kalinã, oriundos da Guiana Francesa, estabeleceram-se no Brasil por volta da década de 1950 e vivem hoje na aldeia São José dos Galibi. Mantêm sua língua de origem e também falam outros crioulos e o francês.

Gallois e Grupioni (2003) explicam que os Galibi-Marworno foram formados por descendentes de diversos grupos, estão concentrados na aldeia Kumarumã e em outras localizadas próximas à BR-156 e à TI Juminã. Seu cotidiano revela um sincretismo entre o catolicismo e cosmologias indígenas. Os Karipuna do Amapá são de origem diversa, resultado de contatos históricos entre famílias indígenas e não indígenas da região. Estão presentes em diversas aldeias ao longo do Rio Curipi e da BR-156, praticam o catolicismo e mantêm rituais como o Turé.

O ritual do Turé constitui uma das expressões culturais mais significativas dos povos indígenas do Amapá, em especial das etnias Galibi, Karipuna e Palikur. A celebração é marcada por cantos, coreografias e movimentos que reafirmam a identidade coletiva e a continuidade das tradições. Realizado tradicionalmente na primeira lua cheia de outubro, o Turé envolve danças em que os participantes representam animais e elementos da natureza, além de práticas ritualísticas que incluem o consumo do caxiri, bebida fermentada preparada a partir da mandioca, reforçando laços de pertença, memória e resistência cultural entre as comunidades.

Nery (2023) aponta que os Wajãpi, habitantes do centro-oeste do Amapá, enfrentaram contato violento com não indígenas a partir do século XIX. Nery (2023) aponta que na década de 1980, suas terras foram homologadas, mas eles continuam em luta pela proteção do território contra a exploração mineral. Vivem em aldeias móveis, organizadas em torno da agricultura, pesca e caça.

Os Apalai e Wayana, presentes na região do rio Paru de Leste, têm longa história de convivência e intercassamentos. Desde os anos 1960, passaram por processos de evangelização e escolarização promovidos por missões religiosas, o que influenciou suas práticas sociais e culturais. Já os Tiriyo e Kaxuyana, localizados no Parque do Tumucumaque (PA), vivem em aldeias distribuídas ao longo dos rios da região. Desde os anos 1960, ações missionárias introduziram práticas como a agricultura comercial e o ensino de ofícios não indígenas (Gallois; Grupioni, 2023)

A maior parte das aldeias conta com unidades escolares vinculadas às redes estadual e municipal, responsáveis pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental. Em algumas delas, também há turmas de ensino médio. A atuação na educação infantil é, em geral, realizada por professores indígenas, formados por meio dos programas específicos de formação docente indígena, os quais serão detalhados na seção seguinte.

Um diagnóstico crítico sobre a formação de professores indígenas no Amapá e no Norte do Pará

A educação escolar indígena no Brasil tem atravessado diferentes fases históricas, refletindo o embate entre as políticas estatais de integração e os esforços das próprias comunidades indígenas para garantir uma educação diferenciada. Ferreira (2001) explica que a relação entre os instrumentos oficiais de ensino e a educação escolar indígena possui uma trajetória complexa que, para ser devidamente compreendida, requer uma análise dos processos históricos, os quais podem ser organizados em quatro fases distintas.

A primeira fase ocorreu durante o período colonial, quando a instrução dos povos indígenas ficou sob a responsabilidade exclusiva de missionários católicos,

especialmente dos jesuítas. Ferreira (2001, p. 72) destaca que, nesse período, a educação escolar tinha o propósito de “negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional”.

Com o avanço da colonização e a consolidação do Estado brasileiro, a relação entre os povos indígenas e a educação começou a passar por mudanças. Na segunda fase, o Estado assumiu um papel mais central, e buscou formular uma política menos desumana, fundamentada nos ideais positivistas, alegando preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Esse período foi marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que tinha como proposta estruturar uma educação bilíngue. No entanto, devido à falta de profissionais qualificados, como linguistas e pedagogos, não foram implementados programas educacionais eficazes capazes de lidar com a grande diversidade linguística do país.

Com a extinção do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e o surgimento da Fundação Nacional do Índio (Funai), as políticas integracionistas se consolidaram, e a educação bilíngue foi reafirmada com o objetivo de assegurar os interesses civilizatórios do Estado. Dessa forma, buscava-se promover o acesso dos povos indígenas ao sistema educacional nacional, de maneira semelhante ao trabalho realizado pelos missionários, que foram os verdadeiros pioneiros das técnicas bilíngues, mas com a finalidade de promover a conversão religiosa (Ferreira, 2001, p. 76).

No final da década de 1970, durante o período da ditadura militar, começaram a surgir no cenário político nacional organizações não governamentais (ONGs) voltadas à defesa da causa indígena, consolidando a terceira fase. Ferreira (2001) aponta que essas ONGs eram responsáveis pela organização de projetos alternativos e encontros voltados aos povos indígenas.

O “I Encontro Nacional de Educação Indígena”, organizado pela Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP) em 1979, reuniu pessoas envolvidas em experiências alternativas de educação em áreas indígenas, entre elas pesquisadores das áreas de antropologia e sociologia. Esse encontro nacional desencadeou uma série de reuniões regionais promovidas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

O início da quarta fase é marcado pela criação da União das Nações Indígenas (UNI) em 19 de abril de 1980, data em que se celebra o Dia do Índio. A instituição dessa entidade foi caracterizada pela organização de eventos e assembleias para líderes indígenas em várias partes do Brasil, com o apoio da CPI/SP. Ferreira (2001) revela que temas como educação e religião andavam juntos, mantendo, como base do processo de ensino, a educação adotada pelas missões jesuíticas.

Durante uma assembleia realizada em 1983, representantes dos povos indígenas do Norte do Brasil, do Amapá (Galibi, Karipuna e Palikur), Pará (Tembé e Parakanã) e Amazonas (Tukano e Tikuna), elaboraram uma carta endereçada ao então presidente da Funai, Paulo Leal, na qual solicitavam que, na ausência de atendentes de fora, a Funai contratasse professores indígenas para assumir essas funções (Ferreira, 2001).

Ramos, Lazarin e Goodwin (1985) explicam que a necessidade da inclusão de professores indígenas passou a ser reivindicada pelas lideranças indígenas devido ao fato de que os professores enviados pela Funai não falavam as línguas indígenas, além das deficiências do sistema educacional ao qual os povos indígenas estavam submetidos.

Em 1984, foi realizado o “II Encontro Nacional de Educação Indígena”, que contou com a participação de indigenistas formados pela Operação Amazônia Nativa (OPAN), uma ramificação leiga da Ordem Jesuítica. O objetivo era demonstrar a necessidade de promover encontros com professores de escolas indígenas, baseados em suas experiências, para que pudessem refletir sobre novos rumos para a educação escolar indígena.

No “III Encontro Nacional de Educação Indígena”, definiu-se que a OPAN compreendia a escola como uma instituição que deveria assumir os interesses indígenas em seu processo de autodeterminação. Ferreira (2001) descreve que, a partir desse encontro, esperava-se que os próximos eventos contassem com a participação de professores indígenas ou, ainda, que se investisse na formação desses professores.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, ficou estabelecida a participação de lideranças indígenas em encontros, reuniões, fóruns e seminários em

níveis nacional, regional e local (Grupioni, 2004). Naquele mesmo ano, ocorreu o “IV Encontro Nacional de Educação Indígena”, mas sem a participação dos indígenas.

Ferreira (2001) explica que a ausência dos indígenas foi justificada pelo fato de os professores presentes estarem se capacitando para formar novos docentes indígenas em suas comunidades. Nos estados do Norte do Brasil, as “capacitações” eram oferecidas com maior frequência por meio de parcerias entre a Funai e outros órgãos. Professores de universidades e instituições privadas ministravam esses cursos, muitas vezes desconsiderando a diversidade sociocultural dos povos indígenas (Ramos; Lazarin; Goodwin 1985).

Na região do Amapá e do Norte do Pará, essas formações de professores ocorreram a partir de algumas experiências voltadas à qualificação de docentes indígenas para atuarem nas séries iniciais da Educação Básica (antigas 1.^a a 4.^a séries). Bastos e José da Silva (2021) esclarecem que, entre as décadas de 1980 e 1990, foram realizados cursos de formação para professores Karipuna e Galibi-Marworno, promovidos pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

No norte do país, região do Oiapoque, a educação escolar indígena oferecida aos indígenas, pelo conselho indigenista missionário (CIMI), teve impactos que provocaram modificações nos sistemas educativos tradicionais destas etnias, substituindo valores indígenas tradicionais por outros da sociedade dominante (Ferreira, 2001, p.80).

No ano de 1990, foi realizado o “V Encontro Nacional de Educação Indígena”, que contou, mais uma vez, com a presença de missionários leigos e religiosos para discutir a organização dos currículos das escolas indígenas. Nesse mesmo ano, foi ofertada uma capacitação para 14 professores(as) Karipuna e Galibi-Marworno de Oiapoque, com uma abordagem específica para a educação escolar indígena, pautada na perspectiva bilíngue e intercultural (Silva, 2011).

Em 1992, a Universidade de São Paulo desenvolveu um programa de capacitação para professores indígenas Wajãpi em nível médio (Kahn, 1994). No entanto, apesar da oferta de cursos voltados à formação docente indígena, essas iniciativas não tiveram continuidade ou se limitaram a eventos esporádicos, sem

garantir uma formação que atendesse efetivamente às necessidades e desafios das comunidades locais (Brasil, 2005).

Diante desse cenário, diversas reivindicações surgiram para a implementação de uma política de formação de professores que respeitasse a diversidade cultural das etnias presentes no Amapá e no Norte do Pará. Uma das respostas a essas demandas foi a criação do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação (NEI/SEED-AP), instituído pela Resolução nº 068 de 2002 do Conselho Estadual de Educação, com o objetivo de proporcionar uma formação específica de nível médio para professores que atuavam da 1.^a à 4.^a série em comunidades indígenas (Bastos; José da Silva, 2021).

Urquiza e Nascimento (2010) explicam que, após concluírem a formação, esses professores passavam a atuar em um sistema escolar estruturado no modelo das escolas rurais, enfrentando condições precárias de trabalho e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os conteúdos dos materiais didáticos frequentemente não correspondiam à realidade das comunidades.

Silva (2009) relata que as lideranças indígenas do Amapá e do Norte do Pará passaram a criticar a formação superficial e acelerada organizada pela SEED/AP em parceria com o CIMI. Corroborando essa perspectiva, Bastos e José da Silva (2021, p. 658) destacam que “tais professores, mesmo com formação em magistério ou em nível superior, não possuíam conhecimentos sobre os povos indígenas da região, suas línguas e tradições”.

As lideranças indígenas, por sua vez, defendiam que a criação de uma Licenciatura Intercultural específica para professores indígenas seria um meio eficaz para fortalecer uma educação verdadeiramente diferenciada e alinhada às particularidades das etnias da região.

Essa iniciativa buscava evitar que as escolas indígenas reproduzissem modelos político-pedagógicos excludentes e discriminatórios característicos das instituições não indígenas, promovendo, assim, a superação de séculos de práticas coloniais autoritárias, racistas, etnocêntricas e tutelares (Baniwa, 2013, p. 8-9).

Novas reivindicações emergiram a partir dessas críticas, impulsionando articulações entre instituições indígenas e não indígenas. Como resultado das

reuniões entre lideranças indígenas e essas instituições, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), uma das entidades envolvidas nessa iniciativa, instituiu um Grupo de Trabalho (GT) interinstitucional por meio da Portaria nº 859/2003. Esse GT era composto por representantes, titulares e suplentes, das seguintes entidades:

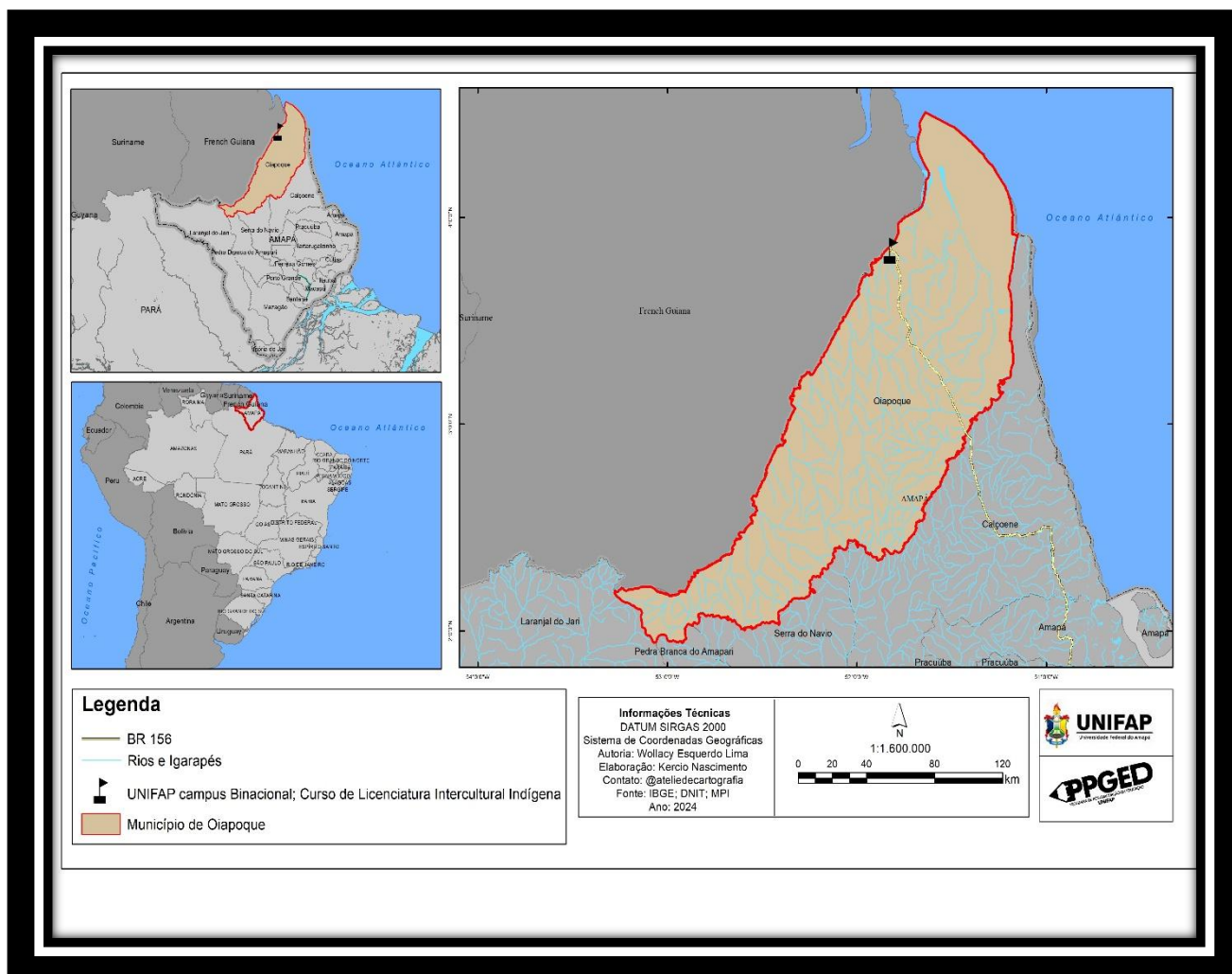
Universidade, NEI-SEED/ AP, Fundação Nacional do Índio (Funai)-Brasília, Funai-Oiapoque, Funai-Macapá, AGM, Apio, Apina, Apiwata, Apitu, Centro de Cultura Wayana-Apalai, Instituto de Pesquisa e Formação (Iepé), CEE-AP, Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), Divisão de Ensino Médio (DIEM/ SEED/ AP), Câmara de Vereadores de Oiapoque e Fundação Nacional de Saúde (Bastos; Silva, 2021, p.660)

De acordo com o Relatório Final do Grupo de Trabalho encaminhado, em 2006, à Câmara de Ensino do Conselho Universitário (Consu/Unifap), o GT interinstitucional realizou cinco reuniões na Universidade com o objetivo de debater e propor medidas que assegurassem não apenas o acesso, mas também a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior.

Durante os encontros interinstitucionais, realizados em 2002, as lideranças indígenas abordaram de forma abrangente temas como a legislação educacional, a estrutura curricular e, principalmente, a necessidade de cursos específicos para a formação de professores indígenas, visando atender às escolas situadas nas comunidades do Amapá e do Norte do Pará.

Lima *et al.* (2024) relatam que, após diversas articulações, a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá foi criada em 11 de setembro de 2006 (Resolução nº 21/2006), com início das atividades em 2007, no Campus Oiapoque. Inicialmente nomeado Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena, o curso passou a ser denominado Licenciatura Intercultural Indígena após reconhecimento do MEC, conforme Portaria nº 546/2014 – SRES/MEC.

Figura 2: Localização do Campus



Fonte: Autoria própria (2024)

A criação da Licenciatura Intercultural foi um marco na valorização da educação diferenciada, porém há entraves estruturais. Benvegnú (2023) destaca que, em 15 anos, cerca de 550 indígenas ingressaram no curso. Apesar de existirem incentivos como bolsas permanência, Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND), pesquisa e extensão, o curso apresenta altos índices de evasão.

Benvegnú (2023) elucida em sua tese de doutorado, dificuldades que alguns discentes indígenas enfrentam para a conclusão do curso. Dentre elas estão questões de deslocamento, questões financeiras e motivos burocrático-administrativos, seja por desconhecimento de prazos, dificuldades de abertura de contas bancárias ou até

mesmo cadastros via internet. Essa falta de assistência tem provocado uma série de dificuldades que implicam na formação de professores indígenas no Amapá e no Norte do Pará.

Lima *et al.* (2024) descrevem que, ao longo dos anos, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena passou por ajustes destinados a atender de forma mais eficaz às necessidades das comunidades indígenas. Essas mudanças buscaram alinhar o currículo às especificidades culturais locais e fortalecer a produção de conhecimentos contextualizados.

Com isso, o curso passou a formar professores nas habilitações de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Exatas e da Natureza. A estrutura curricular organiza-se em um núcleo comum e em núcleos específicos, escolhidos pelos estudantes ao final do terceiro semestre, conforme a habilitação desejada.

Atualmente, o curso conta com 308 estudantes matriculados, distribuídos em cinco turmas, e com a atuação de 15 docentes, evidenciando sua consolidação institucional e a ampliação de sua capacidade formativa. A formação de professores indígenas no Amapá e no Norte do Pará, entretanto, tem se desenvolvido em meio a um cenário complexo, marcado tanto por conquistas quanto por desafios persistentes.

Iniciativas como a criação da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá representam avanços significativos ao promoverem uma educação diferenciada, alinhada às realidades socioculturais dos povos indígenas da região. Contudo, tais progressos convivem com obstáculos estruturais que ainda limitam a plena efetivação de uma política de formação intercultural, entre eles os impactos das reformas educacionais de matriz neoliberal, cujas diretrizes frequentemente tensionam princípios como autonomia, diversidade e equidade.

Educação Escolar Indígena no Contexto Neoliberal

Nas décadas de 1980 e 1990, o mundo assistiu ao desenvolvimento e à expansão do neoliberalismo, marcado, segundo Viana (2008, p. 6), por práticas como “as privatizações, a desregulamentação das relações de trabalho, o ajuste fiscal e

monetário, [e] a desregulamentação dos mercados”. A América Latina foi duramente impactada por esse processo, sendo submetida a programas de ajuste econômico impostos por organismos internacionais, como condição para a renegociação de suas dívidas (Morais, 2001). Nessa lógica, instituições como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a exercer controle sobre as economias locais, reduzindo drasticamente as políticas sociais e limitando o avanço dos direitos das camadas populares.

Martini (2018) aponta que partir da década de 1990, o neoliberalismo alcançou sua “fase hegemônica”, estabelecendo um consenso global em torno de sua política macroeconômica. No Brasil, esse ideário começou a se consolidar em 1989, durante o governo de Fernando Collor de Mello, sendo aprofundado nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002). Conforme destaca Orso (2021), os ajustes estruturais impostos ao país implicaram privatizações de empresas estatais e a supressão de direitos trabalhistas, representando uma reação conservadora frente às conquistas sociais da década anterior, período em que diversos grupos populares, incluindo os povos indígenas, avançaram em suas reivindicações, razão pela qual os anos 1980 foram rotulados como “a década perdida”.

Diante desse cenário, surge uma indagação fundamental: qual era o verdadeiro propósito da nova concepção de educação escolar indígena? Em um primeiro momento, ela parecia responder às antigas demandas das comunidades indígenas por uma educação diferenciada e respeitosa às suas especificidades. Contudo, com a ascensão do pensamento neoliberal no Brasil, especialmente a partir da década de 2000, o Estado passou a implementar estratégias que visavam conter e enfraquecer os movimentos sociais emergentes, incluindo aqueles ligados à causa indígena (Viana, 2008).

Passadas mais de três décadas da promulgação da Constituição Federal de 1988, observa-se que a forma como as políticas públicas voltadas à educação escolar indígena foram implementadas minimizou os seus impactos transformadores. Baniwa (2013, p. 5) alerta que “as escolas indígenas ainda enfrentam grandes desafios e problemas oriundos dos limites do modelo político-administrativo das políticas públicas adotados pelos governos e pelo Estado”. Dentre os maiores entraves está o

campo pedagógico, marcado pela resistência dos sistemas de ensino em acolher mudanças conceituais e estruturais.

Martini (2018) reforça que os projetos político-pedagógicos elaborados pelas próprias comunidades indígenas, com base em suas especificidades socioculturais, frequentemente não são reconhecidos pelos conselhos e secretarias de educação, dificultando o cumprimento do que está previsto na legislação.

Outro desafio importante, é conciliar duas dimensões fundamentais: de um lado, as demandas por resgate, valorização e manutenção dos saberes, culturas e tradições indígenas; de outro, o acesso aos conhecimentos e técnicas da sociedade envolvente (Baniwa, 2013). A escola indígena, nesse sentido, enfrenta o difícil papel de equilibrar essas exigências em um modelo educacional ainda rígido, fortemente baseado na lógica da escola não indígena, cuja prioridade é acelerar a formação básica e profissional com vistas à inserção no mercado de trabalho.

Maher (2006) aponta que, apesar dos avanços legais e políticos, o modelo assimilacionista ainda se mantém presente nas escolas indígenas, mesmo que de forma velada. É comum observar a reprodução acrítica dos conteúdos de livros didáticos convencionais, os mesmos utilizados em escolas não indígenas. A oferta de materiais didáticos específicos para a realidade indígena é limitada, reflexo da ausência de uma política pública continuada para essa finalidade.

Embora tenha sido instituída, em 2005, a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), desde 2013 não há publicação de novos editais voltados à elaboração de materiais específicos para as diferentes etnias. Martini (2018) reforça que com a ausência de políticas públicas consistentes, a produção de materiais didáticos fica limitada a iniciativas pontuais de algumas universidades e organizações não governamentais, muitas vezes sem continuidade ou alcance nacional.

Nesse contexto, Martini (2018) destaca que os professores indígenas enfrentam sérias dificuldades para desenvolver um trabalho pedagógico que valorize e preserve os saberes tradicionais de seus povos. Em muitos casos, são obrigados a utilizar materiais que não dialogam com a realidade sociocultural das comunidades, o

que contribui para o enfraquecimento das línguas maternas, dos conhecimentos ancestrais e das práticas educativas tradicionais.

Por outro lado, desafios como a sobrecarga de trabalho e o crescente desprestígio da profissão docente na educação básica comprometem a realização de práticas pedagógicas qualificadas e alinhadas às realidades específicas dos territórios onde as escolas estão inseridas. No caso das escolas indígenas, é amplamente reconhecido que a maioria enfrenta fragilidades econômicas e políticas que impactam diretamente sua infraestrutura, gestão e as condições de trabalho dos (as) docentes. Muitos territórios indígenas ainda carecem de estruturas básicas mínimas e convivem com contextos de extrema precariedade. No campo político, os desafios também são significativos, sobretudo nas relações com os sistemas de ensino vinculados às diferentes esferas do Estado brasileiro.

Reflexões Finais

A análise crítica da formação de professores indígenas no Amapá e no Norte do Pará evidencia avanços importantes, mas também revela desafios persistentes na efetivação de uma educação escolar indígena verdadeiramente intercultural, bilíngue e emancipatória. A criação da Licenciatura Intercultural Indígena representa uma conquista histórica dos povos originários da região, fruto de mobilizações políticas e articulações institucionais que visaram responder às demandas específicas dessas comunidades.

Entretanto, como demonstrado ao longo do texto, a persistência de obstáculos estruturais, pedagógicos e políticos, agravados pelo contexto neoliberal, tem limitado o alcance e a efetividade dessas políticas. A ausência de apoio contínuo, as dificuldades de permanência no ensino superior, a precariedade das escolas nas comunidades indígenas, a escassez de materiais didáticos específicos e a resistência das estruturas estatais em reconhecer os projetos educativos construídos pelas próprias comunidades indígenas são elementos que comprometem os avanços obtidos.

É importante destacar que com a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na modalidade Equidade, novas turmas estão sendo ofertadas na capital Macapá, proporcionando maior acesso das etnias que residem distantes de Oiapoque, permitindo a expansão de vagas e um número maior de professores indígenas com formação específica.

Nesse cenário, é imprescindível reafirmar que a educação escolar indígena não pode ser concebida como mera extensão da escola ocidental. É necessário fortalecer processos formativos enraizados nas realidades locais, valorizando os saberes tradicionais, a autonomia pedagógica das comunidades e o protagonismo indígena na gestão educacional. Somente com políticas públicas consistentes, continuadas e verdadeiramente participativas será possível garantir o direito constitucional à educação diferenciada e contribuir para a reconstrução de um projeto educativo que respeite e promova a diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas da Amazônia brasileira.

Referências Bibliográficas

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

BASTOS, M. C. B.; SILVA, G. J. da. Formação de professores no Amapá e norte do Pará, Brasil: vivências em uma Licenciatura Intercultural Indígena. **Revista Interfaces da Educação**. v.12. n. 39. 2021.

BENVEGNÚ, Vinícius Cosmos. **“Estudar te traz poder”**: a presença indígena e a produção de conhecimento acadêmico no Campus Binacional do Oiapoque. 2023. 332 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

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

FERREIRA, M. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Marina Kawall Leal (orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

GALLOIS, D. T.; GRUPIONI, D. F. **Povos indígenas no Amapá e norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** São Paulo: Iepé, 2003.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Folder o Brasil indígena IBGE e FUNAI**. Censo Demográfico 2010. IBGE. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

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

LIMA, W. E.; RODRIGUES, P. V. F.; LUZ, J. R. D. da; PEREIRA, A. A. O curso de Licenciatura Intercultural e o debate da Etnomatemática na Amazônia Amapaense: potencialidades para a formação de professores indígenas. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e7209, 2024.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTÍNEZ-CORONA, J. I. PALACIOS-ALMÓN, G. E.; OLIVA-GRAZA, D. B. Guia para la revision y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigative. **RA XIMHAI**, v. 19, ene/jun., 2023.

MARTINI, C. M. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: uma análise das mudanças de paradigmas a partir do contexto histórico, socioeconômico e político que foram idealizadas e ganharam materialidade. **Revista Panorâmica**, v.25, 2018.

NASCIMENTO, A.C. Populações Indígenas, universidade e diferença. In: MONTEIRO, F.M. de A. MULLER, M. L. R. **Educação na interface da relação Estado/Sociedade**. Cuiabá (MT): Editora da UFMT, 2006.

NERY, C. do S. dos S. **Formação inicial de professores(as) indígenas em diálogos integradores de aprendizagem na objetivação cultural**. 2023. 170 p. Tese (Doutorado em educação em ciências e matemática) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

RAMOS, A. R. LAZARIN, Marco A. GOODWIN, G. **Yanomani em Tempo de Ouro (Relatório de Pesquisa)**. Madrid, 1985.

SILVA, R. G da. Educação Escolar na Fronteira do Brasil entre os Karipuna e Galibi-Marworno: da assimilação à autonomia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26. São Paulo, SP. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, 2011.

TOZONI REIS. M.F de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª ed. Curitiba: IESDE, 2009.

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

VIANA, N. Breve história do neoliberalismo. **Enfrentamento**, n.5, p. 4-10, 2008.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)