

Estudantes universitários indígenas do Oiapoque: da apropriação de espaços acadêmicos à produção de conhecimento¹.

Vinícius Cosmos Benvegnú²
PPGAS/UFAM - Amazonas

Palavras-chave: Acadêmicos indígenas; Oiapoque; histórias indígenas.

Introdução

O Oiapoque no extremo norte do estado do Amapá, na fronteira com o Departamento Ultramarino Francês da Guiana Francesa, é a região onde vivem quatro povos indígenas, Karipuna, Galibi Marworno, Galibi Kali'na e Palikur Arukwayene. A literatura, contudo, aponta que a região era povoada por uma diversidade maior de povos indígenas (MOCQUET, 1617; BIET, 1664; LA BARRE, 1666; GRENAND, GRENAND, 1987), que a partir do contato colonial com as expedições europeias, foram extintas ou incorporadas a outros grupos indígenas. O contato colonial, inclusive, remonta às primeiras expedições do expansionismo europeu já no século XVI³. Ademais, é importante destacar a interação com os grupos afrodescendentes⁴ que foram trazidos escravizados para as *plantations* das colônias inglesas, flamencas e francesas da região. Dessa forma, o processo de contato e relações interétnicas ao longo do processo histórico, culminou na configuração dos quatro povos que conhecemos atualmente.

Durante o século XIX a região do Oiapoque foi palco de uma disputa territorial entre Brasil e França, também conhecido como o Contestado Franco-brasileiro. Esse

¹ Trabalho apresentado na 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 28 de agosto a 03 de setembro de 2022.

² Doutorando em Antropologia Social com Bolsa de Doutorado concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM e apoios institucionais da Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESP/UFAM e CAPES.

³ O navegador espanhol Vicente Yanez Pinzon, primeiro navegador europeu a chegar à foz do Rio Oiapoque em 04 de abril de 1500, já mencionava a presença de “nativos Parikura” nessas terras, possíveis antecessores do povo Palikur-Arukwayene.

⁴ Na Guiana Francesa há dois grandes grupos de afrodescendentes que possuem significativas diferenças entre si enquanto sua constituição e trajetória social, *creoles* e *Businenge*. A população *creole* descende dos escravos libertados no ano de 1848 e elevados imediatamente à condição de cidadãos da República Francesa, constituído a maior parte da classe média e até mesmo da elite local. *Businenge* constitui-se uma categoria que agrupa grupos de descendentes de escravos africanos das *plantations* flamencas, que se rebelaram no período colonial, refugiando-se e constituindo organizações sociais autônomas no coração da selva amazônica, no território da Guiana Francesa. Este grande grupo é composto pelas identidades étnicas Saramaka, Ndyuka, Aluku e Paramaka.

litígio foi definitivamente resolvido em 1900, após o veredito daquele que ficou conhecido como “O Laudo Suíço”, onde uma Corte Internacional, presidida pela Suíça, deferiu a favor do governo brasileiro que a fronteira entre os dois países fosse o Rio Oiapoque⁵. O logro brasileiro se deveu à estratégia usada por José Maria da Silva Paranhos Júnior, o Barão do 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”.

Após o decreto do Laudo Suíço, com as fronteiras definidas, o governo brasileiro promoveu o povoamento do Oiapoque a fim de consolidar a nova fronteira. 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 (ZAGHETTO, 2019).

No que importa à população indígena que vivia no Oiapoque, o estado brasileiro passa a atuar por meio do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)⁶ justamente após a passagem de Marechal Cândido Rondon pela região, na década de 1920. Exedito Arnaud (1969) distingue em dois períodos a atuação do SPI na região. O primeiro, de 1930 a 1941, quando o SPI teve sua atuação limitada e em parceria com o governo do Pará, quando 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. A partir da década de 1940 inicia o segundo período assinalado por Arnaud, que é quando o SPI instala definitivamente dois Postos Indígenas (PI) na região. O Posto Indígena de Fronteira e Vigilância Luiz Horta, no alto Rio Oiapoque e o Posto Indígena de Educação e Nacionalização Uaçá (na região do baixo Oiapoque no interflúvio dos Rios Curipi e Uaçá, local conhecido até hoje como Encruzo e que encontra-se dentro do atual território indígena) (ALMEIDA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019).

⁵ A França reivindicava que seu território se estendia até a margem setentrional do Rio Araguari, uma distância de praticamente 300 quilômetros a dentro do atual território brasileiro.

⁶ Inicialmente o SPI foi criado, em 1910, como Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), posteriormente em 1918 passou a ser apenas SPI. Para aprofundar mais sobre o SPI e regime tutelar ver Souza Lima (1995).

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

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. Nesse mesmo período, nos anos 1970, passa a atuar na região o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) da Igreja Católica. Além de sua missão religiosa o CIMI fomentou um modelo de organização interna das comunidades baseado na mescla de formas indígenas de organização e nos modelos comunitários de base social. Ademais, fomentou a formação de lideranças e a alfabetização e educação escolar. A atuação do CIMI contribuiu, a partir dos anos 1970, que os quatro povos indígenas do Oiapoque se juntassem para realizar grandes assembleias para discutirem seus direitos, sendo o principal deles a reivindicação da demarcação das terras indígenas.

É nesse processo fomentado pelo CIMI que emerge a categoria “Povos Indígenas do Oiapoque”, que pode ser compreendida com uma unidade permanentemente negociada entre os quatro povos, nos encontros e assembleias internas, e usada em ocasiões de representação e negociações públicas com órgãos de estado e instituições da sociedade civil. Desde então, as mobilizações indígenas resultaram em várias conquistas, as quais destaca-se a demarcação, titulação e homologação das três Terras Indígenas (TI) – TI Galibi (1982), TI Uaçá (1992) e TI Juminã (1992), nas quais os indígenas dos quatro povos vivem e compartilham o território. A outra importante conquista, destacada pelos indígenas, foi primeiramente, a mudança na abordagem de escolarização. Na década de 1980 passou-se a ter a formação de professores para o ensino bilingue⁷, que foi o primeiro

⁷ São duas as línguas indígenas faladas na região do Oiapoque. O povo Palikur-Arukwayene é falante da língua *Parikwaki* e os povos Galibi Marworno e Karipuna são falantes da língua *Kheoul*, língua crioula de

passo para alcançar uma escola indígena bilíngue e diferenciada. Outro desdobramento relacionado com os processos de educação escolar foi a reivindicação e a conquista da criação e implementação de um curso de nível superior exclusivo para os indígenas.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e o contexto universitário indígena.

A Universidade Federal do Amapá (Unifap) foi criada em 1990⁸, após seu desmembramento da Universidade Federal do Pará. Logo nos seus primeiros anos a instituição 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 cria e implementa, de forma definitiva, o Campus Norte⁹ abrigando seu primeiro curso, o Curso de Educação Escolar Indígena (CEEI) que posteriormente passa a ser o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII)¹⁰, para formar professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas dentro das TI, fazendo valer o direito constitucional à educação escolar diferenciada, respeitando processos próprios de aprendizagem (BRASIL, [1988] 2016).

Inicialmente o CLII ofertava trinta (30) vagas divididas proporcionalmente entre os povos contemplados¹¹. A partir do ano de 2020 o ingresso de novas turmas passou a ser a cada dois anos, mas com o aumento de trinta (30) para oitenta (80) vagas, alteração que proporcionou o aumento de vinte (20) vagas quando avaliadas no quantitativo final (PPC, 2019; p. 20). O ingresso se dá por meio de um processo seletivo específico, que busca avaliar as competências acadêmico-escolares, mas também a trajetória de vida dos candidatos. Há uma evidente prevalência de vagas para os povos indígenas do Oiapoque, aproximadamente noventa (90) por cento das vagas, devido à localização do curso ser em Oiapoque e a dificuldade dos indígenas das outras regiões se deslocarem até o município,

base francesa. Já a maior parte do povo Galibi Kali'na não fala sua língua materna, os motivos podem ser conferidos na página 14.

⁸ A Constituição Federal de 1988 alterou a condição do Amapá de Território Federal para Unidade Federal, acarretando na criação de novas instituições federais no estado recém-criado.

⁹ Tem seu nome trocado em 2013, para Campus Binacional do Oiapoque

¹⁰ Além do CLII, o Campus Binacional oferta outros sete cursos: As licenciaturas em Geografia, Biologia, História, Letras, Pedagogia e bacharelado em Direito e Enfermagem.

¹¹ São contemplados no CLII indígenas dos povos do Oiapoque e da Terra Indígena Wajapi, Terra Indígena Parque do Tumucumaque e Terra Indígena Paru D'Este.

e também por todo o processo histórico de escolarização que os povos indígenas do Oiapoque possuem.

Entre o período de 2007 e 2019 o curso teve trezentos e cinquenta e cinco (355) ingressantes. O número de egressos soma cento e setenta e um (171) para o mesmo período. E o número de discentes ativos é de aproximadamente duzentos e trinta (230) contabilizando os oitenta (80) ingressantes no último processo seletivo em abril de 2022. Analisando os números, vemos que o percentual de diplomados é de aproximadamente cinquenta por cento (50%), valor que mostra o esforço que os indígenas, suas famílias e comunidades despendem para que os discentes concluam o curso. Entretanto, há um percentual de alunos que não consegue concluir o curso devido às dificuldades de permanência, que são de toda a sorte, em que pese a existência de recursos públicos destinados para esse fim¹².

A reivindicação pela criação do curso era atender a demanda de muitos indígenas que já eram professores em suas comunidades e buscavam no ensino superior uma qualificação que os capacitasse a fazer valer os preceitos estabelecidos pela Constituição Federal Artigo 210, parágrafo 2º e pela Lei de Diretrizes e Bases em seu Artigo 79. Conforme o PPC de 2015 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” (PPC, 2015; p. 21). Já o atual PPC 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” (PPC, 2019; p. 28, grifos meus). Vemos que nos objetivos do PPC de 2019 além da formação dos professores, há uma preocupação em capacitar os indígenas para a gestão escolar e, aqui gostaria de destacar, na formação de pesquisadores. 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

¹² 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).

pesquisadores aptos a produzirem conhecimentos acadêmicos sobre suas próprias realidades e sobre suas próprias histórias.

Pode-se assim afirmar que a implementação do CLII é um importante “ponto de virada” para os discentes indígenas e suas comunidades. Ainda que de forma tácita e vagarosa, a permanência dentro da universidade e a formação dos indígenas vem oportunizando uma apropriação de conhecimentos, das linguagens e dinâmicas acadêmicas que possibilita aos indígenas uma reflexão dos processos históricos locais nos termos e espaços da academia. Ademais, a conclusão de seus estudos passa então a ter o significado não somente de conquistas pessoais ou de uma comunidade, mas também a resistência e a disputa de um território antes vedado à sua presença, além do papel e legitimidade perante a sociedade oiapoquense.

A presença indígena na Universidade em Oiapoque e os Trabalhos de Conclusão de Curso.

A produção de conhecimento pelos indígenas, a partir de sua inserção na universidade devem ser analisadas enquanto um processo de transformação indígena na região. Este é um período mais recente na história de lutas e mobilizações dos indígenas do Oiapoque. Já faz quinze anos que a universidade é ocupada pelos indígenas, que por sua vez vêm construindo uma versão sua do processo histórico em que antes eram objetos. Ademais, o ato de se reapropriar-se da história também incide em estratégias que reivindicam a valorização dos modos de vida indígena.

Desse momento histórico, a partir da implementação do CLII/Unifap, parto para buscar compreender como os indígenas têm se apropriado dos espaços universitários e passam a produzir materiais e conhecimentos próprios e legítimos sobre si e sobre a história local, que no limite, vem acarretando diretamente nas suas realidades. Essa foi a primeira etapa de trabalho de tese, analisar como se materializa a produção desse conhecimento indígena.

O primeiro passo foi proceder com a análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso¹³. Ainda que o curso tenha cento e setenta e um (171) egressos, como anteriormente descrito, no repositório do curso estão disponíveis oitenta e seis (86) trabalhos das três

¹³ Para conferir acessar o repositório digital do curso em: <https://www2.unifap.br/indigena/tccs-digitalizados/>

habilitações oferecidas, Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Natureza, e Linguagens e Códigos. Desse montante, aproximadamente metade dos trabalhos, quarenta e dois (42), são da área de Ciências Humanas, vinte e três (23) de Linguagens e Códigos e vinte e um (21) de Ciências Exatas e da Natureza.

Para o levantamento dos dados bibliográficos produzidos pelos discentes indígenas, fiz a leitura de vinte e quatro (24) trabalhos de conclusão de curso. Destes, vinte e dois (22) são da área de Ciências Sociais e dois (02) de Linguagens e Códigos. Em relação ao recorte de gênero, treze (13) são de autoras indígenas e onze (11) de autores indígenas. Na divisão por povos temos, três (03) trabalhos do povo Galibi-Kali'na, sete (07) trabalhos do povo Galibi Marworno, dez (10) trabalhos do povo Karipuna e quatro (04) trabalhos do povo Palikur.

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 pelos 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 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 vemos que muitas das histórias, narrativas e fatos dialogam, circunstância que vai descortinando dados em comum. Nas histórias particulares, ou de cada povo se quisermos assim ler, também vai se revelando uma história em comum. É a partir dessas histórias particulares e dessa história em comum, que vemos como os indígenas produzem conhecimentos acadêmicos para repensar sua história (em distintos contextos, temporalidade e múltiplas escalas).

Muitos temas apareceram nos trabalhos analisados, os quais destaco quatro deles, o contato colonial e contato com SPI/FUNAI; contato com as missões religiosas; processos de alfabetização, escolarização e educação escolar indígena, e; a organização política dos povos indígenas do Oiapoque. Nesse espaço apresento uma análise articulando as relações e diálogos existentes entre os trabalhos a partir do tema dos processos de alfabetização, escolarização e educação escolar indígena. Confesso que este

talvez tenha sido o exercício que me levou a maior arbitrariedade no decorrer dessa redação, pois todos os temas são importantes e apresentam informações relevantes. Ao escolhe-lo o fiz pois é aquele que dialoga e tem maior interlocução com as discussões propostas por este Grupo de Trabalho.

A produção de conhecimentos indígenas acadêmicos: escolarização e história.

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 e importantes dos trabalhos analisados. São também temas transversais à chegada do SPI e das missões evangelizadoras, pois a implementação da escola sempre foi uma das principais estratégias de ingresso, seja dos órgãos estatais, como das missões, para dentro das comunidades indígenas.

A escola serviu como instrumento para “civilizar” os indígenas, bem como para efetivar um reordenamento territorial concentrando, em grandes assentamentos, as famílias espalhadas em pequenas ilhas ao longo dos rios e campos alagados. Esse estratagema foi utilizado com os indígenas Galibi Marworno do rio Uaçá e os Palikur Arukwayene do rio Urucauá. Entre os Karipuna do rio Curipi o SPI criou a “Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo de Curipi” maior aldeia deste povo na época. Conforme aponta Nara Aniká dos Santos, “a escola nessas comunidades servia para despertar a nacionalidade entre os indígenas, com a prática do hasteamento da bandeira, a execução do hino nacional, o uso da língua portuguesa, e as demais comemorações de datas cívicas” (ANIKÁ DOS SANTOS, 2012, p. 3). Essas escolas foram todas elas implementadas ainda na década de 1930, e tiveram pouco tempo de duração, uma vez que as famílias indígenas ainda eram desconfiadas dessa intervenção estatal.

Alguns trabalhos abordam a fundo o processo de escolarização nessas principais aldeias. O argumento central do trabalho do indígena palikur arukwayene Hélio Labontê, trata sobre a resistência histórica do povo Palikur Arukwayene às tentativas de implementação da instituição escolar no seu território até meados dos anos 1960. Solei Botã Santos Silva, traz as memórias de uma grande liderança Galibi Marworno, cacique Paulo Silva, sobre a implementação e importância da escola na aldeia de Kumarumã. Nara Aniká dos Santos e Dalson dos Santos abordam os mesmos temas da educação e escolarização na aldeia Manga do povo Karipuna.

Hélio Ioiô Labontê faz uma recuperação histórica das diversas tentativas de implementação e resistência à escola nas aldeias Palikur Arukwayene, desde os frades franceses até o SPI. O autor aponta três hipóteses para o contundente rechaço do seu povo à escolarização. Duas delas, de estudos de não-indígenas, afirmam que a escola teria sido negada aos Palikur Arukwayene, pelo estado brasileiro, por serem considerados aliados históricos dos franceses além de hostis aos brasileiros. A outra é que os Palikur Arukwayene 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 arukwayene, “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 Arukwayene a discriminação por parte do estado brasileiro, mas é vista atualmente por eles mesmos Palikur Arukwayene 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).

O autor conclui que violência e medo marcaram o receio e a recusa à escola por parte dos Palikur. E posteriormente uma violência simbólica marcou a alfabetização com a chegada dos missionários evangélicos à região do rio Urucauá. No entanto, ele avalia que a recusa inicial à escola acabou sendo positiva, pois atualmente os Palikur Arukwayene têm maior controle do processo de escolarização, para a manutenção de elementos da cultura imaterial Palikur Arukwayene.

O contexto de implementação da escola entre o povo Galibi Marworno foi semelhante ao dos Palikur Arukwayene. Um processo impositivo e violento que causou estranhamento e desconfiança entre os indígenas. Solei Botã traz as memórias de seu pai cacique Paulo Silva, para narrar esse período. Conforme as palavras da importante liderança,

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. E a primeira professora foi está mulher [professora Doquinha], que veio não sei de onde. Depois dela veio outras, mas não permaneceram muito tempo. 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. (SILVA, 2019, p. 27).

Essas são memórias que nos remetem aos anos em que a escola fazia parte das estratégias de controle e tutela da população indígena por parte do SPI, estratégia essa que possuía uma dupla intenção a partir da instalação da escola nas aldeias. Por um lado, concentrar as famílias em uma única aldeia e por outro “civilizar”, “nacionalizar” os indígenas para que fossem mais facilmente governados. Contudo, a escola indígena do período da FUNAI seguiu com práticas semelhantes. Lurdimar dos Santos ao trazer suas memórias da vida escolar nos mostra semelhante *modus operandi*.

Quando eu estudava na escola, não lembro com quantos anos eu estava, recordo-me que estudei com a professora Isanete, uma professora não indígena. Não tinha o prédio da escola na Aldeia Espírito Santo, nós estudávamos na igreja católica. Essa professora era muito brava, ninguém podia fazer nada sem a permissão dela, não podia ir nas festas, não podia beber sequer algum tipo de bebida tradicional e alcoólica, não era permitido, além de apanhar de palmatória, havia o castigo onde o aluno ficava de mão aberta e de joelho na porta da igreja. Naquela época eu morava com meus pais numa ilha, somente a minha família, bem distante da aldeia Espírito Santo, era uma hora e meia remando para chegar até lá, saía 5h30 da manhã todos os dias para poder estudar na “escola” (SANTOS, L. 2018, p. 21).

No período de transição entre a extinção do SPI e sua substituição pela FUNAI, outras instituições passaram a escolarizar os indígenas. Foram primordialmente as missões religiosas, sejam as católicas por meio do CIMI, sejam as de confissão evangélica. O CIMI ingressou nos territórios indígenas do Oiapoque no princípio dos anos de 1970, centralizado na figura do padre missionário italiano Nello Ruffaldi. A sua atuação se deu junto aos povos Karipuna e Galibi Marworno, nos rios Curipi e Uaçá, respectivamente. Os trabalhos que abordam esse tema mostram que a atuação do CIMI,

no que diz respeito à escolarização, se diferenciou muito daquilo que o SPI vinha executando, pois foi um trabalho que envolvia mais a participação dos indígenas, sendo pautado no ensino bilíngue português/*kheoul*.

Conforme aponta Lurdimar dos Santos, a chegada do CIMI entre os Karipuna, “trouxe a escola, a evangelização e a catequese, inclusive trouxe a capacitação para monitores na língua materna, quando surgiram os primeiros monitores da Aldeia Espírito Santo” (SANTOS, 2018, p. 10). A formação dos monitores tinha como objetivo, que estes auxiliassem os professores não indígenas, e conseqüentemente que o ensino fosse realizado no módulo bilíngue. Nara dos Santos pontua que já no início da década de 1980,

para atender as crianças que dominavam apenas a língua portuguesa, foi introduzida a escola *kheuol* (*lekol kheuol*), onde os professores Zildo e Cipriano, preparados pela irmã Rebeca (CIMI) para ensinar a língua *kheuol* a fim de prepará-los para o Ensino Fundamental, ofertado na Escola Manga. Esta foi uma das primeiras iniciativas do fortalecimento da língua materna (SANTOS, 2011, p. 6).

Entre o povo Palikur Arukwayene o processo de escolarização pós-SPI também se deu através da atuação de missões religiosas. Contudo, a semelhança cessa aí, pois foram missionários estadunidenses evangélicos da Igreja Batista que passaram a atuar na aldeia Kumenê. A escolarização não era seu objetivo maior, mas sim a evangelização. Conforme aponta Ivanildo Gomes, o trabalho dos missionários Batistas se dava pela alfabetização a partir de traduções bíblicas. Segundo o mesmo autor,

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 conheça-se 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).

Hélio Labontê traz mais detalhes desse período,

A tradição oral diz que mais ou menos entre os anos de 1962 até 1964 chegou a nossa área um casal com uma equipe que variava em até cinco pessoas. O grupo era composto por um tradutor, um americano, sua esposa e o irmão dela. Consta que vieram todos dos Estados Unidos trazidos por um tenente chamado Wilson.

[...]

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).

Vemos que durante a década da presença do casal Green houve um acentuado processo de alfabetização pela tradução da Bíblia entre os indígenas Palikur Arukwayene. 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, cento e oitenta e um alunos matriculados. Desses, setenta e três tinham faixa etária entre sete e quinze anos, e os restantes, (cento e cinco) frequentavam o curso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), do qual também participavam os adultos (LABONTÊ, 2015, p. 29).

Os anos de 1990 iniciam com novas perspectivas relacionadas à educação para os povos indígenas em virtude da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantia entre vários direitos, o direito a uma educação bilíngue e que respeitasse as especificidades culturais. Seguindo por esse caminho os povos indígenas do Oiapoque também passaram a demandar e conquistar logros importantes no que diz respeito à educação escolar indígena. Novamente auxiliados pelo CIMI, os povos Karipuna e Galibi Marworno conseguiram uma formação para professores indígenas por meio de um curso de Magistério em nível de ensino médio (SANTOS, L. 2018, p.15). Durante essa década muitos indígenas formados no curso de magistério passaram a ser contratados pelo estado como monitores de ensino bilíngue. No ano de 1995 esses mesmos professores indígenas constituíram a OPIMO – Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque – (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 uma instituição representativa no diálogo com os poderes municipais e estaduais nos temas que envolvem a contratação de professores, seja por contratos ou concursos públicos. Conforme aponta o professor karipuna Walter Vasconcelos já nos anos 2000,

Uma das ações importantes da organização 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).

Nos anos 2000 tem-se a consolidação da educação escolar indígena, a partir das reivindicações junto ao estado do Amapá. No entanto, foi na década seguinte, no entanto, que a educação escolar indígena no Oiapoque deu “um salto para o futuro”, nas palavras do professor galibi marworno Oberto Maciel (2011, p. 13). Dessas demandas os indígenas

conseguiram a aprovação do ensino modular nas aldeias do Oiapoque, a estruturação das escolas, inclusive com o concurso público específico para professor indígena, conforme relatado acima. Não menos importante, foi a implementação do primeiro curso de graduação em Oiapoque, o CEEI, em 2007 ofertado pela Unifap na modalidade modular. Desde então as escolas e professores indígenas passaram a ter um papel central nas discussões relacionadas não somente à educação, mas à cultura e diversidade dentro das aldeias.

O professor karipuna Dalson dos Santos fez seu trabalho final de curso buscando avaliar a importância do registro das histórias orais e memórias coletivas como patrimônio a ser usado nas escolas indígenas. O autor aponta que atualmente a escola indígena tem importante papel no fortalecimento e 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, D. 2019, p.14).

Dalson traz como exemplo da atuação dos professores no sentido de fortalecer e revitalizar a cultura, a ressignificação de datas comemorativa do calendário oficial que foram impostas pelo processo civilizador brasileiro. O autor comenta como os professores repensaram o “7 de setembro” de uma data que expressa o patriotismo brasileiro, para um momento de apresentações culturais que mantêm “viva na memória da comunidade, a riqueza e complexidade de nosso patrimônio cultural, valorizando a trajetória histórica de nossos antepassados Karipuna” (Ibid, 2019, p.16).

Nesse mesmo sentido vale destacar o trabalho da indígena karipuna Naia Forte dos Santos, que fez um resgate sobre as comemorações do “dia do índio” a partir dos relatos dos mais velhos. Conforme a autora, na aldeia Manga o “dia do índio” passou a ser comemorado a partir dos anos 1970. Até os anos de 1980 essa data 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 realizado a apresentação do Turé, muitas vezes sem o caráter ritual, mas como símbolo cultural.

Ao que concerne ao processo de escolarização entre o povo Galibi Kali'na temos um processo totalmente distinto ao dos outros três povos. O povo Galibi Kali'na que vive no Brasil é descendente de um grupo familiar que migrou da Guiana Francesa para o Oiapoque durante a década de 1950. Dentre as mais variadas motivações para esse evento migratório um deles foi a busca de direitos básicos de cidadania que o estado francês não lhes concedia na Guiana Francesa. Um desses direitos almejados era a educação escolar. Assim, a escola foi algo desejado e sua instalação na aldeia Galibi, nas margens do Rio Oiapoque, sempre foi facilitada. Fato que levou a aldeia São José do Galibi a receber a primeira escola estadual entre todas as aldeias da região.

Quanto ao processo de educação escolar indígena diferenciada pautado no ensino bilíngue, foi um direito negado pelas antigas lideranças. Conforme Renata Lod,

Desde o início de sua fundação, o líder da aldeia 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, e esse é o raciocínio seguido na escola da aldeia até os dias atuais (LOD, 2019, p. 8).

Havia o entendimento das antigas lideranças 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 conhecimentos Galibi Kali'na eram aprendidos no cotidiano da vida.

Essa imposição por parte das antigas lideranças acarretou que a língua Kali'na fosse sendo deixada de lado e atualmente apenas os velhos, a primeira geração nascida no Brasil, ainda a falem. Renata Lod novamente relata que,

Os *tampokô* e *nopokô*¹⁴ 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

¹⁴ Palavras na língua Kali'na que significam respectivamente ancião e anciã

restringido a primeira geração daqueles que protagonizaram a migração (Ibid, 2019, p. 8).

Dessa forma, há entre essa geração de Galibi Kali'na um sentimento de lamento por não terem repassado aos seus filhos a língua Kali'na. Em contrapartida, os acadêmicos indígenas Galibi Kali'na juntamente com outros integrantes da comunidade têm buscado revitalizar a língua através do resgate e resguardo de práticas culturais Galibi Kali'na e também com o intercâmbio entre os parentes que vivem na Guiana Francesa.

Os trabalhos analisados trazem essas informações de forma sucinta, sem maiores aprofundamentos. Será necessário recorrer a outros materiais, mas sobretudo abordar as questões sobre a educação escolar na aldeia São José do Galibi durante as conversas com as autoras. As trajetórias escolares das mesmas podem trazer elementos que possibilite entender melhor como a instituição escolar e a educação escolar indígena foram vividas pelos indígenas Galibi Kali'na no Oiapoque.

A escolarização, como mencionei anteriormente, desdobra-se ou da política tutelar do estado brasileiro pela ação do SPI, dos processos de evangelização das religiões cristãs, que por vezes foi sinuoso e violento, ou da própria determinação dos indígenas, como o caso dos Galibi Kali'na. Porém, os trabalhos apontam que há um “ponto de virada” na relação entre os indígenas e a educação escolar, que é quando os indígenas se apoderam da escola e dos processos de escolarização como locais e eventos de luta política, de reivindicação de direitos. A tomada da escola para si, e a conquista de direitos relacionados à educação escolar indígena, formação de professores e concursos específicos são alguns dos muitos logros alcançados. O ingresso no ensino superior reflete essas conquistas. Nesse sentido, vemos que a universidade passa a cumprir seu papel social formando estudantes, professores e pesquisadores.

Reflexões indígenas do fazer acadêmico

Os trabalhos analisados nos oferecem um vasto material com dados acerca da história indígena e da história dos indígenas de Oiapoque. O desafio passa longe da pretensão de organizar e “enquadrar” os temas, uma vez que os trabalhos apresentam suas próprias lógicas. Penso que o desafio é mostrar o diálogo que existe entre eles a fim de evidenciar a riqueza que essas histórias têm e como elas podem nos aportar para compreender os processos históricos locais, regionais e para além. Também gostaria de destacar que os trabalhos não trazem apenas dados e reflexões sobre os processos

históricos vivenciados. Nos aportam com reflexões sobre o próprio fazer acadêmico desses pesquisadores e pesquisadoras indígenas, das quais aponto algumas.

Ao refletir sobre a importância da Assembleia Indígena Nacional como momento único da história dos povos indígenas do Oiapoque, Francinei Correia busca pensar sobre a importância da historicização desse período, enquanto 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).

Erika Wane Nunes deparou-se 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 se propôs em

avançar um pouco mais sobre o tema da proteção tutelar do SPI entre meu povo, [uma vez que] 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 uaçá¹⁵”, 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 conforme traz as narrativas de seus interlocutores sobre a história dos clãs Palikur Arukwayene, 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 interrelação, 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).

¹⁵ “Aqueles que moram no Rio Uaçá são “mun uaçá”, ou seja, são pessoas do Uaçá, expressão comum na língua Kheuol das falas dos idosos” (NUNES, 2018, p.4).

Vemos então que estes trabalhos extrapolam o exercício de historiografia. São reflexivos e mostram o quanto os pesquisadores indígenas do Oiapoque estão preocupados em construir e contribuir com documentos que “capilarizem” a história contada pelos não indígenas. Dessa forma, ao pôr em diálogo os trabalhos e sobrepor as narrativas dos povos vemos que os eventos apontam para uma história em comum entre os povos. Esses temas e histórias referem-se às relações com as sociedades colonial e nacional, instituições estatais e não-governamentais.

Considerações finais

Como vimos nas páginas que antecederam, nas histórias de contato e de relações interétnicas que os acadêmicos indígenas do Oiapoque trouxeram, compartilham de pontos em comum com outras histórias indígenas do contato, mas possui 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). Penso que são dois os instrumentos que possibilitam que essa multiplicidade de histórias indígenas seja escrita e descrita, a autorrepresentação e a memória coletiva desses povos.

A autorrepresentação é o movimento que possibilita que outras histórias sejam narradas, contrapondo-se às narrativas oficiais de instituições estatais que homogeneizam, solapam e invisibilizam outras narrativas. Aliada à descrição de uma situação histórica a autorrepresentação instaura, conforme propõe Pacheco de Oliveira (2016, p. 10),

uma interlocução duradoura, 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.

A autorrepresentação se complementa então com a memória coletiva, que é caracterizada pela diversidade, pela possibilidade de existirem muitas memórias coletivas. Dentre as características que se destacam na memória coletiva de um grupo social estão a continuidade e perenidade. Para Maurice Halbwachs (1990, p.81) a memória coletiva “é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que de 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”. 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.

Pensando dessa forma, a execução dessa pesquisa alicerçada na etnografia, constitui-se em dois momentos. O que me proponho a fazer enquanto etnografia, está pautada na proposta de descrever os fatos sociais observados, nas suas contingências, a partir das noções de “situação etnográfica” e “situação histórica” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2015).

Trata-se de uma leitura analítica dos documentos acadêmicos por eles produzidos. Isso se faz mister para compreender como os indígenas vêm produzindo conhecimentos acadêmicos que constroem narrativas das suas histórias. Pois, 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 resultantes das motivações e interesses dos próprios indígenas.

As análises dessas transformações são resultados da pesquisa etnográfica, coletados em situações etnográficas específicas (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999; p. 9). 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”.

Deste modo, 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 e intelectuais indígenas antigos que também pensaram os processos históricos em seus tempos.

Trabalhos de Conclusão de Curso consultados

ANIKÁ DOS SANTOS, Nara. **A Educação Escolar Indígena entre os Karipuna: história e perspectivas da Aldeia Manga**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011.

BATISTA, Ailton. **Origens dos clãs Palikur-Arukwayene**. 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. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2019.
- FORTE DOS SANTOS, Naia. **O “dia do índio” entre os Karipuna**: a comemoração do 19 de abril na aldeia Manga. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2016.
- GABRIEL, Oberto Maciel. **Aspectos históricos da aldeia Kumarumã**. 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. 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**. 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. 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**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2018.
- NUNES, Erika Wane. **Memórias *mun uacá* sobre a “proteção tutelar” entre os Galibi**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2018.
- SANTOS SILVA, Solei Botã. **Memórias e histórias sobre a aldeia Kumarumã e a educação escolar entre os “Galibi”**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2019.
- SANTOS, Dalson dos. **Memórias e histórias Karipuna como elemento de patrimônio para a educação escolar indígena na aldeia Manga**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2018.
- SANTOS, Lurdimar dos. **O Conselho Indigenista Missionário entre os povos indígenas de Oiapoque**: a atuação do CIMI na aldeia Espírito Santo. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2018.
- VASCONCELOS DOS SANTOS, Walter. **História Karipuna**: protagonismo ontem e hoje. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA Carina Santos de; OLIVEIRA Leônia Ramos; OLIVEIRA Lilia Ramos OLIVEIRA. “No tempo do SPI”: proteção e indianidade entre os povos indígenas de Oiapoque. **Tellus**, Campo Grande, MS, 2019.

- ARNAUD, Expedito. 1969. Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, n. 40, Pg. 115-117
- BIET, Antoine. **Voyage de La France Equinoxiale en L'Isle de Cayenne Entrepris par les François en L'Anné - MDCLII**, Paris: François Clouzier. 1664.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1/92 a 90/2015 e pelo Decreto Legislativo n^o 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 494 p.
- GRANGER, Stéphane. O Contestado Franco-Brasileiro: desafios e consequências de um conflito esquecido entre a França e o Brasil na Amazônia. **Revista Cantareira**, n. 17, 2012.
- GRENAND, Françoise; GRENAND, Pierre. **La Côte d'Amapá: de la bouche de l'Amazone à la baie d'Oyapock, à travers la tradition orale palikur**. Museu paraense Emílio Goeldi, 1987.
- HALBWACHS, Maurice. “Memória coletiva e memória histórica”. In: **A Memória coletiva**. Vértice, São Paulo, 1990.
- LA BARRE, Le Fevbre. **Déscription de la France Equinoctiale cy-devant appelle Guyanne, et par les Espagnols, El Dorado**. Paris: Jean Ribou. 1666.
- LUCIANO, Gersem, dos Santos; e AMARAL, Wagner R.. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración y Conocimiento**, Córdoba, n. 10, v2, 2021.
- MOCQUET, Jean. **Voyages en Afrique, Asie, Indies Orientales e Occidentales**, Paris: Jean de Hieuquevieu. 1617.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João; SANTOS, Rita. Introdução. In: **De acervos coloniais aos museus indígenas: formas de protagonismo e de construção da ilusão museal**. João Pessoa, UFPB, p. 7-25, 2019.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- _____. **Regime tutelar e faccionalismo**. Política e Religião em uma reserva Ticuna. Manaus: UEA Edições, 2015.
- _____. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016. 384 p.
- PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2019.
- PPP. **Projeto Político Pedagógico do Curso Educação Escolar Indígena**. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2005.
- SOUZA LIMA, Antônio Carlos. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. 1995.
- ZAGHETTO, Sonia. **História de Oiapoque: com o arquivo e as memórias de Rocque Pennafort**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019.