

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

Edson Machado de Brito

**A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação
Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**

**São Paulo
2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

Edson Machado de Brito

**A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação
Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

**São Paulo
2012**

Banca Examinadora

***“Antes, nós tínhamos que se
calar pra viver, hoje, ao contrário,
para viver nos temos que falar”.***

**(Luís Caboclo da Almofala –
Pajé do Povo Tremembé/CE)**

*Dedico essa tese a Danusa,
guerreira de alma indígena, sem a
qual esse trabalho não se
concretizaria.*

*E aos meus filhos e filhas, para que
se reconheçam e saibam de onde
vêm e para onde vão.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço às seguintes pessoas e Instituições:

Professora Circe Bittencourt, pelas orientações e pelo companheirismo.

Valdez Amorim – Liderança marajoara, companheiro de viagens.

Maximiano Forte – Pajé da aldeia do Espírito Santo.

Thiago Santos – Cacique da aldeia do Espírito Santo.

Sueli Aniká – Diretora da Escola Estadual João Teodoro Forte.

Iranilson Forte – Ex-Cacique da aldeia do Espírito Santo.

Fernando Forte – Liderança Karipuna.

João Neves Karipuna – Ex-Secretário da Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas do Amapá.

Vitória Karipuna - Ex-Secretária da Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas do Amapá.

Marivaldo Diogo Macial – FUNAI/Oiapoque.

Orlando Altierre Palikur – Chefe do Núcleo de Educação Indígena do Amapá.

Eclêmilda Galibi – Ex-Chefe do Núcleo de Educação Indígena do Amapá.

FUNAI – Oiapoque.

Governo do Estado do Amapá.

Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas do Amapá.

RESUMO

A tese analisa a trajetória da escola implantada entre os Karipuna do Amapá, na aldeia do Espírito Santo, situada no município do Oiapoque, centrando as análises nos debates e ações de implementação da educação escolar indígenas naquela aldeia. No bojo das análises aparecem as histórias dos Karipuna, suas formas de organização social, seus rituais e seus tradicionais métodos educacionais utilizados na formação do Karipuna. O estudo tece uma teia de relações que estabelecem o diálogo das questões locais com o nacional, acompanhando o movimento da história indígena, entrelaçada pelas políticas do Estado nacional ao longo do tempo.

ABSTRACT

The thesis analyzes the history of school based between Karipuna Amapá, in the village of the Holy Spirit, located in the city of Oiapoque, analyzes focusing on discussions and actions to implement the indigenous school education in that village. At the core of the analysis of the stories appear Karipuna, its forms of social organization, their rituals and their traditional educational methods used in the formation of Karipuna. The study weaves a web of relationships they establish dialogue with local issues of national, following the movement of indigenous history, intertwined by the policies of the national state over time.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I – ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS DOS KARIPUNA DA ALDEIA DO ESPÍRITO SANTO: QUEM NUNCA VIU, NUNCA IRÁ ENTENDER.....	27
CAPÍTULO 1 – O cotidiano da aldeia do Espírito Santo.....	30
CAPÍTULO 2 – A educação Karipuna.....	45
CAPÍTULO 3 – Os rituais e os conhecimentos Karipuna.....	58
PARTE II – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS KARIPUNA DA ALDEIA DO ESPÍRITO SANTO: HISTÓRIA, OBJETIVOS E CONTRADIÇÕES.....	68
CAPÍTULO 4 – Educar para “salvar as almas”, integrar à comunhão nacional e “abrasileirar”	70
CAPÍTULO 5 – Implantação e funcionamento da Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi e seus desdobramentos.....	79
PARTE III – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA E SEUS IMPACTOS NA ALDEIA DO ESPÍRITO SANTO.....	97
CAPÍTULO 6 – Educação Escolar Indígena Diferenciada: história, conceito e objetivos.....	99
CAPÍTULO 7 – A Educação Escolar Indígena Diferenciada na aldeia do Espírito Santo: o que os Karipuna têm a ver com isso?.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143
ANEXOS.....	148

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda as relações sociais estabelecidas no cotidiano do povo Karipuna do Amapá, na aldeia do Espírito Santo, privilegiando os aspectos educacionais, tanto a educação tradicional¹ karipuna quanto as relações educacionais estabelecidas no âmbito da escola na aldeia. Serão analisadas as interferências da escola na organização social daquela comunidade, desde a criação da escola na década de 1930, centrando as análises na proposta da educação escolar indígena diferenciada, bem como serão analisadas as estratégias pedagógicas próprias que a comunidade utiliza cotidianamente na sustentação da sua alteridade na realidade presente.

Os Karipuna da aldeia do Espírito Santo formam uma população de aproximadamente 500 pessoas organizadas em 78 famílias. Estão situados na Terra Indígena Uaçá (TI Uaçá)², no município do Oiapoque, estado do Amapá, na região identificada como baixo Oiapoque. Vivem na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, na margem do rio Curipi, afluente do rio Uaçá e são falantes da língua *kheoul* ou crioulo, mais comumente denominada de *patuá*.

A TI Uaçá está localizada geograficamente em uma das áreas mais preservadas da Amazônia brasileira³, o que comprova o estabelecimento de uma convivência socioambiental equilibrada desse povo com a densa floresta Amazônica. O mapa abaixo identifica a localização espacial da TI (lado direito, acima na foto), onde está situada a aldeia do Espírito Santo.

¹ O conceito de tradição admitido neste estudo não nega o movimento da história. Ele admite tanto a idéia de resistência quanto de inovação, ou seja, a tradição se atualiza no presente. Por outro lado, a educação tradicional indígena se pauta no processo prático de ensino-aprendizagem das tradições e das formas próprias de organização social de cada povo. A esse respeito, ver: BARROS, Edir P. Reflexões sobre educação escolar indígena na conjuntura atual. In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

² A Terra Indígena do Uaçá tem uma superfície de 470.164,06 há. Foi homologada pelo Decreto Presidencial 298, publicado no Diário Oficial da União em 30/10/91. Nota-se que no município do Oiapoque há três terras indígenas contíguas: Uaçá, Juminã e Galibi, onde estão abrigados os povos Karipuna, Galibi Kalinã, Galibi Marworno e Palikur. A população indígena na região é composta por cinco mil indivíduos (IBGE, 2000).

³ AMAPÁ. **Bases do desenvolvimento sustentável**. Macapá: Governo do Amapá, 1999.

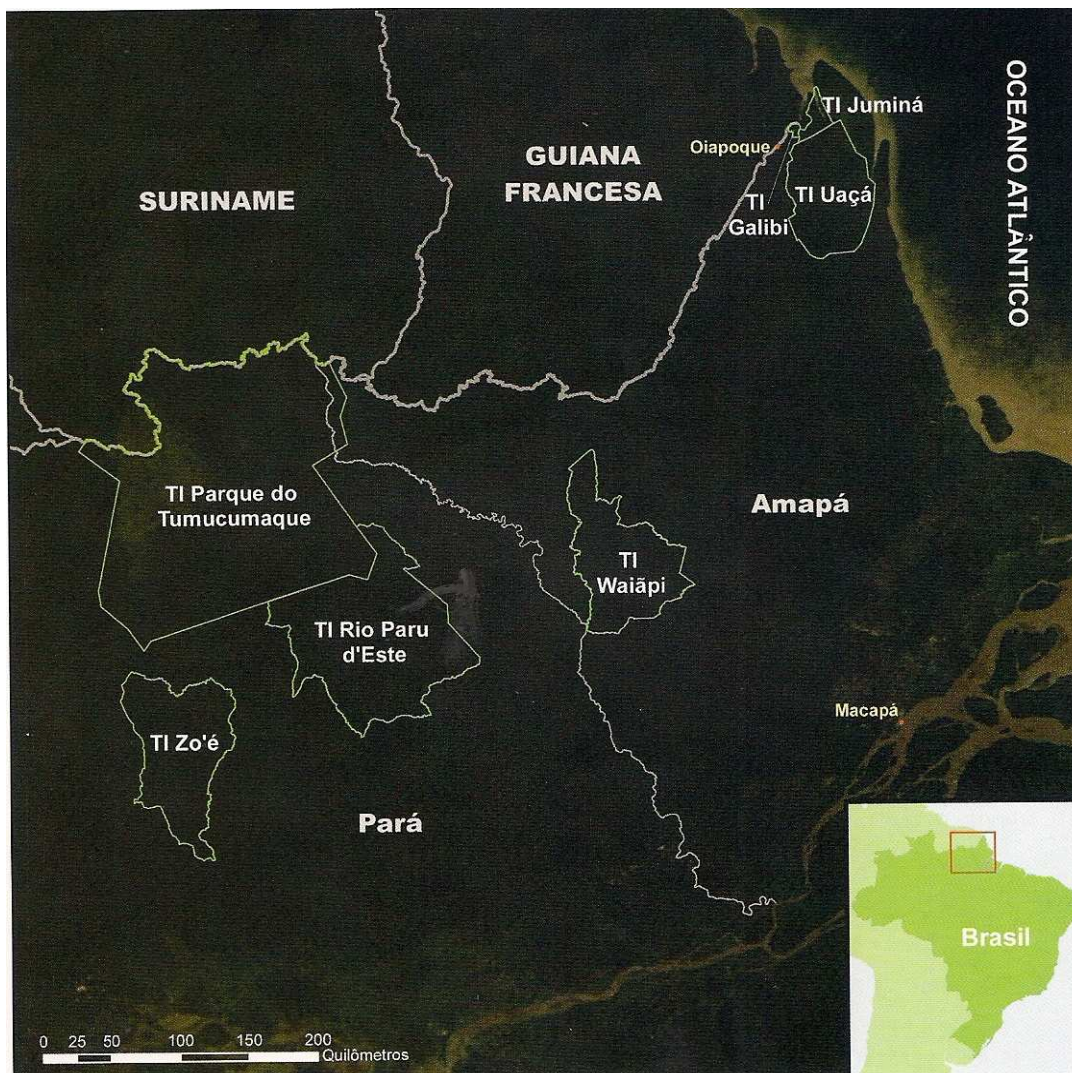


Figura 1 – Mapa com a localização da TI Uaçá

Fonte: obra Povos indígenas no Amapá e norte do Pará (GALLOIS; GRUPIONI, 2009)

É possível observar através do mapa, que a TI Uaçá fica distante dos grandes centros urbanos brasileiros e que o acesso a aldeia do Espírito Santo é difícil. Os meios de transportes na região são precários e irregulares, sendo que a TI Uaçá é cortada pela BR 156⁴, que liga a capital do estado do Amapá, Macapá, ao município do Oiapoque. A referida BR está parcialmente pavimentada, apresentando pontos críticos de tráfego em direção ao Oiapoque, após o município de Calçoene, situação agravada pelas intensas chuvas do inverno local (entre os meses de dezembro e

⁴ As obras de pavimentação da BR 156 estão paralisadas, devido a uma ação judicial movida pelos indígenas da região do Oiapoque, através do Ministério Público Federal do Amapá. A BR foi projetada na década de 1940 e chegou ao Oiapoque somente em 1970. Sobre a temática, ver: SANTOS, Fernando Rodrigues. **História do Amapá: Do fim da autonomia ao fim do janarismo – 1943 a 1970**. Macapá: O Dia, 1999.

julho) e pela precariedade das dezenas de pontes sobre rios, construídas em madeira, em avançado estado de deteriorização. Há linhas de transporte rodoviário para a região, com tempo variável de viagem, de acordo com a situação da estrada, e não há linha aérea e nem fluvial regular para transporte de passageiros para o Oiapoque.

A foto abaixo registra um trecho da BR 156 no período do inverno local, quando há muita dificuldade de transitar devido à situação da estrada. Em algumas localidades, o governo do Amapá mantém tratores de esteira para rebocar os automóveis nos trechos de atoleiros, sendo mais comum as ações de solidariedade entre os motoristas, em que um ajuda a rebocar o carro do outro.



**Figura 2 – Atoleiro na BR 156, trecho entre Calçoene e Oiapoque no inverno amazônico
Foto: Valdez Amorim (julho/2011)**

Após a longa viagem rodoviária até a cidade do Oiapoque, há outro trecho de aproximadamente uma hora de viagem de automóvel por dentro da terra indígena até a aldeia do Manga, também Karipuna. Dali, a alternativa de transporte até a aldeia do Espírito Santo é através de barco, que percorre o rio Curipi por aproximadamente quatro horas até o destino.

Apesar do longo histórico de contato com as sociedades não-índigenas, os Karipuna mantêm relativo distanciamento dos centros urbanos, inclusive da cidade do Oiapoque. No entanto, o distanciamento não representa isolamento, pois eles estabelecem relações socioeconômicas e políticas sistemáticas com a sociedade do entorno, participando ativamente da vida política/partidária/governamental do município do Oiapoque, além de manterem uma constante atividade comercial com essas sociedades, vendendo e comprando produtos no Oiapoque, na Guiana Francesa e em outros municípios próximos, além de manterem fortes laços comerciais e de trocas de produtos diversos com os demais povos indígenas da região. Os Karipuna mantêm, a séculos, relações Interétnicas com diversos povos (índigenas e não-índigenas), contudo, mantêm traços identitários que demarcam fronteiras entre eles e os “outros”, como demonstra Vidal (2009).

A minha pesquisa junto aos Karipuna da aldeia do Espírito Santo remonta uma história dinâmica, que envolve a minha atividade docente no município do Oiapoque e a minha identidade indígena revigorada, após anos de internamento em colégio confessional evangélico em meio a floresta amazônica, no município de Altamira, estado do Pará.

Entre a minha infância no Amapá, na margem esquerda do rio Amazonas, e minha adolescência no internato da missão baixo Amazonas, no município de Altamira, vivenciei o cotidiano que declaradamente visava “formar para a eternidade”. A prática pedagógica adotada naquele internato lembrava a ação jesuítica entre os povos indígenas nos primeiros séculos da colonização, em que “civilizar” e salvar as almas dos jovens indígenas eram objetivos nobres e necessários. A educação religiosa que recebi me afastou não apenas dos parentes, mas principalmente das formas de vivência indígena que aprendi na infância.

Depois de três anos internado em instituição religiosa no meio da floresta, fui transferido para outro internato da mesma denominação religiosa, no município de Petrópolis (Rio de Janeiro). Após concluir o ensino médio e sem poder retornar para junto dos meus parentes no Amapá, fui enviado como missionário para o estado de Minas Gerais. Um ano mais tarde tive a oportunidade de iniciar o reencontro com as questões indígenas, desta vez como estudante do curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte.

No intervalo entre minha saída da Amazônia para estudar em Petrópolis e minha entrada no curso de História, vivenciei o preconceito daqueles que me identificavam como índio, o que me confundia, afinal fui educado para não ser índio e aprendi que as formas de vida indígena não eram adequadas no “mundo civilizado”. Os missionários tinham me convencido a renegar minha condição indígena, mas agora todos percebiam em mim traços indígenas evidentes, tanto na minha forma de expressão e comportamentos, quando nas minhas características físicas, típicas dos povos indígenas da Amazônia.

Os debates nas aulas do curso de História e a minha entrada no movimento estudantil marcaram outros tempos, em que tive a oportunidade de repensar minha trajetória de vida e entender a violência histórica do Estado e da sociedade contra os povos indígenas no Brasil.

Quando conclui o curso de História retornei ao Amapá, em busca de uma religação com os modos de vida da minha gente. Depois de quase quinze anos distante dali, tive a surpresa de receber o apelido de índio, apelido dado por aqueles que o Estado e a sociedade brasileira identificam como índios⁵. Atuei como professor na cidade de Macapá, com populações indígenas e não-indígenas, e depois fui para o Oiapoque, onde mantive intensos contatos com os povos indígenas da região, tendo assumido também a docência, ensinando história em escolas indígenas, especialmente na aldeia do Espírito Santo. Atuei também como professor substituto do curso de História da Universidade Federal do Amapá, *campi* do Oiapoque, onde tive a oportunidade de orientar o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O ritual do Turé e a preservação da cultura Karipuna”, defendido e aprovado em dezembro de 2003.

⁵ Durante o tempo que vivi fora do Amapá tive vários apelidos, entre eles: índio, chileno e “do mato”.

Portanto, o tema do presente estudo está relacionado à minha convivência com os Karipuna no Oiapoque, em especial com a experiência de ter orientado um Trabalho de Conclusão de Curso sobre o Turé na aldeia do Espírito Santo. Verifiquei que a escola da aldeia e as crianças tinham grande envolvimento com o ritual, o que despertou meu interesse pela temática. Além disso, eu estava atuante no movimento indígena sendo que as temáticas ambientais e educacionais eram aquelas com as quais eu mais me identificava.

Após oito anos de atividades docentes e envolvimento em movimentos ambientalistas, indígena e sindical, decidi sair do estado do Amapá, sob pressões por parte de tradicionais grupos políticos da região. Fiz o mestrado em História Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e paralelamente fui envolvido no movimento indígena nacional, participando de fóruns, encontros e mesas redondas que resultaram no meu reconhecimento e na confiança depositada por lideranças indígenas tradicionais de todo o país.

Na sequência do mestrado⁶, ingressei no doutorado, no Programa Educação, História, Política, Sociedade, na mesma universidade, realizando a pesquisa que gerou a presente tese. Nas considerações finais da minha dissertação eu já sinalizava para o interesse em realizar pesquisa sobre a temática indígena na mesma região a que o estudo se reportava (Oiapoque).

Decidido a pesquisar sobre os processos de educação indígena e as interferências da escola na organização social desses povos, foi fácil identificar o povo e a localidade onde a pesquisa seria realizada. O meu contato com os Karipuna da aldeia do Espírito Santo e a minha admiração pelas formas de organização social que eles praticam, foram elementos fundamentais na minha escolha.

À medida que eu me aprofundava nas pesquisas de campo, nas leituras e no debate sobre a bibliografia específica, eu me fortalecia como indígena, tendo cada vez mais o reconhecimento das lideranças indígenas e das Instituições por onde eu palestrava. Em 2009 fui convidado por uma Instituição indígena e pelos Guarani

⁶ Minha dissertação de mestrado foi sobre o presídio de Clevelândia do Norte, criado no Oiapoque na década de 1920, como política de repressão do estado brasileiro aos movimentos políticos contestatórios daquele período.

Mbya para assumir a coordenação dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI's)⁷, situados na região na cidade de São Paulo, na aldeia do Jaraguá, tarefa que exerci por um ano consecutivo.

Atualmente sou professor efetivo de História Indígena e coordenador da Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (COLINTER – IFBA), *campus* de Porto Seguro. Sou membro do Núcleo dos Escritores e Artistas Indígenas (NEARIN) e colaboro com vários projetos de formação de professores indígenas pelo país, além de ser membro titular do Fórum de Educação Indígena do Estado da Bahia.

O relato acima pretende demonstrar que a escolha do povo Karipuna da aldeia do Espírito Santo para a realização da presente pesquisa não aconteceu de forma arbitrária ou aleatória, mas tem um fundamento histórico e um movimento de pertencimento.

Sobre a constituição histórica dos Karipuna do Amapá, é importante refazer brevemente o percurso histórico de sua formação. Desde o século XVII em diante há relatos de pesquisadores e viajantes que fazem referências a termos semelhantes a “Karipuna”, na região do Oiapoque. La Barre, Coudreau, D’Avity, Mocquet e Nimuendaju, entre outros, registram a trajetória passada de povos indígenas com os nomes Kaliponan, Karipouas, Karipon, Caripous e Karipuna, como demonstram os estudos de Arnaud (1984;1989) e Tassinari (2003). No entanto, os autores sugerem que esses termos não estão associados aos atuais Karipuna, uma vez que eles teriam se instalado na região do Curipi somente a partir da década de 1830.

Arnaud (1989) trabalha com a perspectiva de que os atuais Karipuna do Amapá formam um grupo composto por refugiados da Cabanagem, que vieram da região do arquipélago do Marajó (PA) e que se juntaram a pessoas e grupos de outras origens. Nas palavras do autor,

⁷ Os CECI's foram criados pelo Decreto Municipal nº 44.389, de 18 de fevereiro de 2004. São escolas de educação infantil que atendem crianças Guarani. Atualmente existem três CECI's nas seguintes aldeias: Jaraguá (Tekoa Pyau), Krukutu e Tenondé Porã.

Os Karipuna, conforme eles próprios relatam, foram originados por elementos que falavam a língua geral da Amazônia (Tupi), imigrados do estreito de Breves (Pará) em consequência da revolução da Cabanagem ocorrida na década de 1830 (...). De igual modo como ocorrera na formação do grupo do Uaçá, vieram se introduzir entre eles indivíduos de várias origens, como sejam, Palikur, Galibí, crioulos, árabes, chineses, europeus e brasileiros. (ARNAUD, 1989, pp. 88-89)

Analisando os relatos de viajantes no Uaçá e Curipi, Arnaud observa que, de fato, os desdobramentos do nome Karipuna, apresentados nos relatos desses viajantes, não têm correspondência direta com os atuais Karipuna do Curipi. No entanto, o autor estabelece uma maneira simples de identificar os atuais Karipuna do Amapá. Ele escreve: “De qualquer forma, os componentes do grupo em questão, hoje se identificam como Karipuna e são reconhecidos como tal pelas populações regionais de ambas as margens do Oiapoque” (*idem*, p. 89).

De forma complementar, Tassinari considera o seguinte sobre os Karipuna do Amapá: “A genealogia das famílias Karipuna nos remetem a indivíduos de procedências diversas (...). A presença dessas famílias no Curipi remonta a mais de 120 anos, segundo análise das genealogias ...” (2003, p. 21).

Tassinari (2003) e Arnaud (1984) convergem na compreensão de que os Karipuna do Amapá se instalaram na região do rio Curipi no final da década de 1830, e são formados por grupos de cabanos refugiados que se juntaram a indivíduos indígenas e não-indígenas de procedências diversas. No entanto, o estudo de Tassinari prossegue por uma tendência antropológica considerando que, estando em processo de construção de uma tradição própria “a partir do estabelecimento de laços de reciprocidade entre famílias de origens distintas”, os Karipuna formam uma sociedade “com fronteiras pouco precisas, fluidas e indefinidas, dado os constantes intercâmbios e realocações das famílias com as outras aldeias e cidades vizinhas” (p. 21). A autora defende que a unidade dessa sociedade se dá especialmente no âmbito da solidariedade familiar, pela comum devoção ao Divino Espírito Santo e pelo uso de um conjunto específico de práticas xamânicas. É uma cultura em elaboração recente, defende a autora.

Arnaud (1984) observa que após a assinatura do Tratado de Berna, a maioria da população habitante do antigo território contestado franco-brasileiro era formada por franceses da Guiana Francesa, que continuavam estabelecendo relações amistosas com os povos indígenas da região. Foi então que o governo brasileiro decidiu tomar ações enérgicas, expulsando os estrangeiros e buscando incorporar os indígenas da bacia do Uaçá à sociedade brasileira.

Ricardo (1983) esclarece que:

Em 1919, seguindo a proposta do senador Justo Chermont, no congresso nacional, foi criada a Comissão Colonizadora do Oiapoque. Nas justificativas, a região era apresentada como “terra abandonada e sem dono” e estava sempre presente a preocupação com a influência dos franceses, embora a questão do contestado tivesse sido aceita pelo Tratado de Berna, no mesmo ano. (RICARDO, 1983, p. 2)

Foi no contexto da década das décadas de 1920 e 1930 que o Estado brasileiro decidiu pelas ações de nacionalização daquela fronteira. Brito (2010) observa que após os debates articulados pelo senador Justo Chermont no Congresso Nacional, o Estado brasileiro decidiu pela criação da Vila Agrícola de Clevelândia do Norte, na fronteira do Oiapoque com a Guiana Francesa, para onde foram deslocados dezenas de camponeses nordestinos. No entanto, o projeto teve curta duração, transformando-se numa colônia penal durante o governo Arthur Bernardes. Em 1926 a colônia de Clevelândia do Norte foi fechada e os prisioneiros revolucionários foram anistiados, retornando para os seus estados de origem.

A expedição do Marechal Rondon na região e seus relatórios serviram de base para o projeto de transformar os povos indígenas do Uaçá em guardiões da fronteira (RICARDO, 1983).

Vidal (2001) assinala que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, passou a atuar no Uaçá a partir da década de 1930. Uma das intervenções mais efetivas do SPI junto aos Karipuna foi a criação da Escola Isolada Mixta da Vila

do Espírito Santo do Curipi, em 1934. Buscando “abrasileirar” os povos indígenas, a escola empregou a obrigatoriedade da língua portuguesa e a proibição do *patuá* e dos rituais Karipuna. Em lugar da língua e dos rituais originários, a escola empregou o civismo, o patriotismo e o desenvolvimento de atividades manuais.

No entanto, como demonstra Carvalho (2003), o projeto escolar nacional em andamento na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, tinha forte apelo nacionalista, tendo o civismo e os trabalhos manuais como aspectos fundamentais da escola. Portanto, as características da educação escolar implantada na aldeia do Espírito Santo, em 1934, não é uma particularidade, mas a regra nacional no campo educacional. A particularidade está nos próprios Karipuna, que constituem um povo indígena, com língua e tradições próprias.

O projeto de integração dos povos do Uaçá à comunhão nacional se prolongou por décadas, sendo que a escola foi utilizada como um dos instrumentos de maior alcance para realizá-lo. A escola fundada em 1934 na aldeia do Espírito Santo foi fechada em 1937, no entanto, em 1945 ela foi restabelecida, dessa vez na aldeia Karipuna de Santa Isabel. Conforme demonstra Tassinari (2001), com a extinção do SPI, em 1967, o governo do Território Federal do Amapá, através da sua Secretaria de Educação, assumiu as escolas indígenas do Uaçá, fazendo-as funcionar de forma precária e com uma estrutura curricular que não atendia a realidade dos povos indígenas da região.

No início da década de 1980 os povos indígenas do Uaçá iniciaram o processo de organização de suas lutas em torno da terra e da educação escolar diferenciada. Paralelamente, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foi assumindo paulatinamente compromissos com a educação escolar na aldeia do Espírito Santo, iniciando um programa de educação na língua *patuá*, com a produção de material didático mais próximo da realidade Karipuna. No entanto, tais iniciativas foram rejeitadas pela Secretaria de Educação do Amapá, “sob alegação de que a população do Curipi e do Uaçá não têm características indígenas que justifiquem um programa especial” (RICARDO, 1983, p. 16).

No plano nacional, buscando superar a violência integracionista, a partir do final da década de 1970 os povos indígenas se uniram, formando o movimento

indígena brasileiro. Conforme Luciano (2006), é o movimento que tem como objetivo “articular todas as ações e estratégias dos povos indígenas, visando a luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais (LUCIANO, 2006, p. 59).

A partir da década de 1980, tanto a temática indígena quanto o movimento indígena ganharam novo fôlego, especialmente por conta dos debates em torno da Constituinte. A Constituição promulgada em 1988 incluiu nos artigos 231 e 232 os direitos que garantem a terra, o pleno exercício das tradições e das línguas em liberdade, entre outras garantias para os povos indígenas. No campo educacional, os artigos 210, 215 e 231 são especialmente importantes para se pensar no caminho a ser feito em relação a educação indígena, pois os artigos asseguram o direito dos povos indígenas falarem e escreverem em suas línguas originárias e decidirem o que deve ou não ser ensinado em suas escolas, entre outros direitos. As legislações complementares⁸ definem de forma clara os fundamentos e objetivos da educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e específica⁹.

No Amapá, a promulgação da Constituição de 1988 se desdobrou na transformação do Território Federal em Estado da federação. Em 1991 a assembleia legislativa estadual promulgou Constituição do Estado do Amapá, reconhecendo no artigo 330 o direito a um sistema escolar diferenciado para os povos indígenas do estado, de acordo com as orientações da Constituição de 1988.

Apesar do distanciamento dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo em relação aos centros urbanos, eles não estão alheios aos debates e encaminhamentos das políticas públicas relacionadas a educação escolar indígena diferenciada. Professores e lideranças da aldeia têm acompanhado as assembleias e encontros locais sobre a temática. Desde o início da década de 1980, os Karipuna têm participado dos debates sobre a temática e vêm se organizando, o que culminou com a criação de duas importantes organizações locais: a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO) e a Organização dos Professores Indígenas do

⁸ Há uma extenso corpo legal que rege a educação escolar indígena diferenciada, dentre os quais destacam-se: Decreto 26/1991, Portaria Interministerial 559/1991, Lei 9.424 de 1996 (artigos 78 e 79), Portaria 03/1999/CEB e Decreto 6168/2009.

⁹ Na presente tese, a educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e específica será denominada apenas como educação escolar indígena diferenciada.

Município do Oiapoque (OPIMO)¹⁰. Alguns professores Karipuna são acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena promovida pela Universidade Federal do Amapá, desde 2003, em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e governo do estado do Amapá.

O debate sobre a educação escolar indígena diferenciada vem ganhando força na região do Uaçá desde o final da década de 1970. Na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte os professores estão frequentemente debatendo sobre o projeto de educação escolar indígena que valorize e fortaleça as tradições Karipuna, numa relação intercultural, como estabelecem os textos legais.

A Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte é herdeira da escola fundada na aldeia do Espírito Santo em 1976. Quando o Amapá deixou de ser Território Federal e transformou-se em estado da União, a referida escola passou a funcionar como anexo da Escola Estadual Joaquim Nabuco, localizada na cidade do Oiapoque. Em 2009, a Escola Estadual Indígena Joaquim Teodoro Forte foi reconhecida como escola indígena autônoma, tendo o seu Projeto Político Pedagógico aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá, na mesma Resolução governamental, em 2009.

Ironicamente, no ano seguinte após o Decreto de reconhecimento da Escola Estadual João Teodoro Forte como escola indígena, o prédio foi totalmente demolido para dar lugar ao que seria a nova e moderna instalação escolar na aldeia. No entanto, a diretora da escola, Sueli Aniká, declarou em entrevista que devido a problemas de prestação de contas dos recursos destinados a obra, a construção está paralisada e não tem previsão para a sua retomada. O atual cacique da aldeia, Thiago Santos, informou que a empreiteira responsável pela obra alegou dificuldade de transportar o material de construção da beira do rio Curipi até a localidade onde a escola será construída¹¹. As aulas estão acontecendo em barracos improvisados, dispersos no interior da aldeia.

Por outro lado, o governo do estado do Amapá reconhece a categoria de professor indígena, assim como determinou a realização de concurso específico

¹⁰ A APIO foi criada em 1992 e a OPIMO, em 2005.

¹¹ A escola da aldeia do Espírito Santo fica localizada na parte mais alta da aldeia, no cume de um morro, atrás da igreja. Na aldeia não há meio de transporte terrestre ou qualquer outro meio que facilite a locomoção do material de construção até no alto do morro.

para a contratação de professores indígenas, previsto na Lei estadual 0851, de 30 de agosto de 2004. A Secretaria Estadual de Educação do estado mantém um Núcleo de Educação Indígena, tendo um indígena à sua frente.

A exposição acima gera algumas questões que precisam ser colocadas de maneira clara para elucidar as contradições, avanços e retrocessos na educação escolar praticada na aldeia do Espírito Santo: Qual é a lógica histórica que explica a mudança de rumo na educação escolar na aldeia? Antes, houve de fato mudança nos rumos da escola que visava “abrasileirar” os Karipuna? Quais os avanços, desafios e possibilidades da educação escolar indígena diferenciada naquela aldeia? Como a educação escolar indígena diferenciada vem tentando se organizar na escola da aldeia? Qual tem sido o compromisso do poder público e dos demais agentes envolvidos com a educação escolar indígena diferenciada na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte?

Essas são algumas das questões que a tese analisa ao longo de sua escrita. No entanto, há outro ponto da questão que será abordado no estudo: a constituição histórica do projeto de educação escolar indígena diferenciada em nível nacional e as relações entre a educação escolar e a educação indígena. O que é, quais os objetivos e porque surgiu a educação escolar indígena diferenciada?

Antes, porém, será analisada a educação Karipuna, as formas que aquele povo utiliza para transmitir às novas gerações o seu jeito de ser. Esse exercício é necessário para que fique claro quem são os Karipuna e constatar que eles são produtores de histórias, ainda que não tenham uma escrita originária relacionada a língua que utilizam.

A educação Karipuna ou educação indígena, precisa ser compreendida no contexto da aldeia do Espírito Santo. Sobre a educação indígena, Taukane (1987) escreve o seguinte:

A nossa educação se dá através do tempo, do espaço; desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo. Ela se processa através da participação nas atividades da vida cotidiana,

das mais aparentemente insignificantes até as mais sagradas (TAUKANE, 1987, p. 110).

Complementando o entendimento de Taukane sobre a educação indígena, Munduruku (2010) escreve que:

Quase sempre são velhos que já sentiram passagem do tempo em seus corpos. São os guardiões da memória. Para muitos dos povos originários, esses anciões são como uma enorme biblioteca que guarda a memória ancestral. Daí a sua importância para a manutenção da vida e do sentido (p. 57).

A educação propriamente indígena ocorre nas relações cotidianas, em que os mais jovens aprendem num processo participativo da comunidade, sendo que os mais velhos são espelhos e guardiões dos saberes ancestrais que orientam as ações presentes e futuras.

A tese analisa também a organização social dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo, buscando identificar aspectos do cotidiano da aldeia, ressaltando os aspectos educativos inerentes aos Karipuna, suas formas de aprendizado e seus saberes específicos, bem como a atuação e as interferências históricas da escola nas relações sociais da comunidade e as formas de manifestação da educação escolar indígena diferenciada na Escola Estadual Indígena João teodoro Forte.

As pesquisas de campo na aldeia do Espírito Santo foram todas realizadas entre os anos 2008 e 2011, organizadas da seguinte forma: a primeira viagem aconteceu entre os dias 03 a 20 de dezembro de 2008, a segunda ocorreu entre os dias 1 a 27 de julho de 2009, a terceira entre os dias 1 a 25 de outubro de 2009, a quarta viagem ocorreu entre os dias 7 a 29 de janeiro de 2010 e a última ocorreu entre os dias 5 a 25 de outubro de 2011, período de realização do Turé. As entrevistas foram feitas com os professores e os gestores da escola, e com lideranças da aldeia, bem como com os coordenadores do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação e servidores da FUNAI-Oiapoque.

O estudo realiza a explicação relacionada dos fatos, expondo uma teia de relações mais amplas que envolvem a história do povo Karipuna do Amapá e da aldeia do Espírito Santo, o cotidiano da aldeia e sua organização social, as ações educacionais próprias dos Karipuna, as interferências da escola na aldeia e os esforços do poder público e da comunidade em favor da promoção da educação escolar indígena diferenciada e seus significados na realidade da aldeia. No bojo do debate será possível identificar as relações históricas do Estado brasileiro com os Karipuna, as políticas de Estado para a educação escolar indígena e a reprodução de velhos preconceitos contras os povos indígenas e contra os Karipuna, bem como será analisada a realidade do projeto de educação escolar indígena diferenciada em andamento na aldeia do Espírito Santo e as perspectivas dos Karipuna para o futuro educacional.

A abordagem utilizada busca inserir os Karipuna na história, demonstrando como eles operam no dia-a-dia, que lugar ocupam na rede social e o que representam as contradições nas suas ações e no discurso narrado nas suas entrevistas.

O estudo analisa as estratégias e formas de organização social e atualização das tradições Karipuna, evidenciando as diversas formas de relacionamento deles com o Estado e com a sociedade envolvente, as quais pressupõem o estabelecimento de confrontos, pactos e consentimentos.

As fontes utilizadas na produção da pesquisa são diversificadas. Além das entrevistas, constituem-se como fontes primárias as legislações nacionais e estaduais do Amapá que tratam da educação escolar indígena, disponíveis pela internet, na Secretaria de Educação do Amapá, na FUNAI e em outros órgãos e instituições, além de fotografias da região do Uaçá. As fontes dialogam com a teoria e com os conceitos selecionados.

As fontes selecionadas são analisadas criticamente, tendo-as não como o real, mas como uma “pista” ou “parte do real”, sendo elas socialmente produzidas de acordo com uma dada visão de mundo, o que pressupõe a compreensão da “história como experiência humana – que é de classe e de luta, portanto vivida a partir de necessidades, interesses e antagonismos” (VIEIRA, 1991, p. 53). As fontes dialogam

com a teoria numa ação intelectual que reconhece a potência dos sujeitos em permanente relação de tensão social própria da perspectiva da histórica entendida como construção social.

As imagens e fotografias não são utilizadas como mera ilustração e nem como cópia fiel dos acontecimentos, mas como sugere Possamai (2008):

... a investigação das imagens, sejam estas obras de arte ou fotografias, podem abrir para o historiador um universo a ser explorado, principalmente no campo da memória e do imaginário. (...) Moldadas pelas configurações históricas e sociais de sua produção, suas intensões ultrapassam o desejado no momento de sua elaboração pelas múltiplas possibilidades que são oferecidas pelo ato de olhar. Como representações do real, as imagens visuais constroem hierarquias, visões de mundo, crenças e utopias e, nesse sentido, podem constituir em fontes preciosas ... (POSSAMAI, 2008, p. 2)

No presente trabalho, a imagem é utilizada como documento carregado de ambiguidades, sentidos e histórias nem sempre observadas no primeiro olhar. Como afirma Mauad, “entre o sujeito que olha e a imagem que elabora há muito mais que os olhos podem ver” (1998, p. 3), e nesta perspectiva, a imagem se transforma um “vestígio” ou “resíduo da realidade” no trabalho do historiador, como propõe a autora.

Sendo assim, as imagens não são utilizadas fora do seu contexto social e nem entendidas como uma fonte que “fala por si só”, mas sim como um documento que integra o processo de construção de sentido histórico.

Referindo-se à imagem, especialmente à fotografia, Cardoso observa que ela é “agente do processo de criação de uma memória que deve promover tanto a legitimação de uma determinada escolha quanto, por outro lado, o esquecimento de todas as outras” (1997, p.407).

Quanto às entrevistas, é importante ressaltar que foram selecionados para fins da tese os depoimentos de lideranças Karipuna da aldeia do Espírito Santo, professores da Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte, velhos e sábios da

aldeia, homens e mulheres, além de autoridades ligadas às políticas indigenistas no Amapá. As entrevistas não são concebidas como mero depósito de dados quantificáveis em busca do conhecimento histórico “objetivo ou verdadeiro”¹². Busca-se a produção da memória social de sujeitos historicamente silenciados pela historiografia hegemônica, criando o espaço da memória alternativa (em oposição à memória hegemônica). A esse respeito, Portelli diz que:

A primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre *significados*. Isso não implica que a história oral não tenha validade factual. Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas. (PORTELLI, 1997, p. 31)

Seguindo a proposição de Portelli (2006), a memória dos entrevistados é entendida como um processo social dinâmico que possibilita a explicação das relações sociais em profundidade, sendo que ela é moldada pelo meio social, mas o ato de lembrar é uma ação individual e não coletiva.

Nesta perspectiva histórica, o historiador assume papel ativo e partícipe do processo de construção do conhecimento, sendo que a busca não é pela homogeneização ou quantificação dos depoimentos, mas sim, pela diferença, identificando as tensões sociais e as tendências políticas inerentes ao processo ao qual o estudo se reporta, pois é na análise das forças que se opõem que é possível perceber o movimento da história no plano das relações hegemônica, oportunizando a constatação das hegemonias alternativas¹³, observáveis nas ações dos Karipuna.

¹² Sobre a objetividade do trabalho histórico, compartilho da proposição que concebe a objetividade como um movimento de diálogo entre a teoria e as evidências. A esse respeito, Vieira escreve: “A objetividade está em recuperar o movimento, a contradição do acontecer histórico, entendido como processo vivido por homens reais”. (VIEIRA, 2007A, p. 52)

¹³ As análises desse estudo partem da premissa de que a hegemonia não é um processo de absoluta dominação estável de uma classe social sobre outra. Pelo contrário, a hegemonia é uma construção instável e em constante movimento, pois para toda hegemonia pode haver projetos ou hegemonias alternativas que se opõem a ação dominante, como propõe Willians (1979). Tal perspectiva recupera o movimento da história e possibilita constatar as tensões sociais próprias do movimento histórico e a potência política dos indivíduos.

Por ser o sujeito que seleciona os documentos e as entrevistas realizadas, obviamente que o pesquisador estabelece uma relação ativa na pesquisa, e a objetividade está na percepção do movimento da história, o qual se dá no campo das diferenças, e não da homogeneidade, daí a importância de buscar as diferenças nos depoimentos dos entrevistados.

A tese está estruturada em três partes, assim organizadas: a primeira parte, intitulada “Aspectos socioambientais dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo: quem nunca viu, nunca irá entender”, realiza uma apresentação e análise das formas de organização social dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo, identificando quem são, onde vivem, o que fazem, seus métodos de educação, seus conhecimentos e rituais; a segunda parte, intitulada “A educação escolar indígena e os Karipuna da aldeia do Espírito Santo: História, objetivos e contradições”, realiza o debate sobre a educação escolar de caráter integrador, implantado entre os povos indígenas no Brasil, e na aldeia do Espírito Santo, identificando os seus impactos no meio indígenas e as formas de resistência; a terceira parte, “A educação escolar indígena diferenciada e seus impactos na aldeia do Espírito Santo”, analisa o conceito, objetivos e o contexto histórico de surgimento da educação escolar indígena diferenciada no Brasil e suas expressões na escola da aldeia do Espírito Santo, investigando os seus avanços, limites e possibilidades.

PARTE I
ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS DOS KARIPUNA DA ALDEIA DO
ESPÍRITO SANTO: QUEM NUNCA VIU, NUNCA IRÁ ENTENDER

A chegada na aldeia do Espírito Santo é sempre uma festa, em que crianças e adultos vêm ao encontro da embarcação, na beira do rio Curipi, expressando curiosidade e boas vindas. O longínquo barulho do motor da embarcação já anuncia a chegada da alguém, motivo de agitação entre as crianças.

A distância da aldeia em relação aos centros urbanos, o seu isolamento no meio da densa floresta entre os cursos dos rios, habitados por milhares de espécies de vidas, são alguns dos sinais que auxiliam no entendimento da forma de organização social daquele povo.

A única via de acesso terrestre da TI Uaçá à cidade de Macapá é a BR 156, cujas obras de pavimentação foram interrompidas em 2007, quando uma ação judicial conjunta movida pelos indígenas da região, através do Ministério Público Federal do Amapá, reconheceu que as obras teriam que respeitar os direitos daqueles povos, o que pressupõe o amplo debate e negociação entre as partes envolvidas (povos indígenas e poder público).

O processo está tramitando na justiça federal e sobre a questão, o cacique José Damasceno Forte, da aldeia do Açaizal, em entrevista cedida no dia 20 de outubro de 2011, deu um firme parecer das lideranças locais: “nós, indígenas, estamos dispostos a resolver o problema, é o governo que está dificultando, só depende deles, da nossa parte já resolvido”¹⁴.

¹⁴É consenso entre as lideranças indígenas da região que a pavimentação da rodovia poderá trazer impactos negativos para os povos indígenas. A esse respeito, é significativo o artigo publicado pela Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO), no site da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira -COIAB, no dia 03 de abril de 2008 (acesso <http://www.coiab.com.br/coiab.php?dest=show&back=artigo&id=53&tipo=A&pagina=5>) afirmando que: “Nós, lideranças e representantes de todos os Povos Indígenas do Oiapoque, Galibi-Kalinã, Galibi-Marworno, Karipuna e Palikur, reunidos em Assembléia Extraordinária na Aldeia Manga, nos dias 13 e 14 de março de 2008, solicitamos ao Ministério Público medidas no sentido de suspender as Licenças concedidas pelo IBAMA com o conseqüente embargo das obras de pavimentação da rodovia BR-156. Repudiamos o uso dos Meios de Comunicação por parte da Setrap, para denegrir a imagem dos Povos Indígenas, responsabilizando-nos pelo atraso das obras do asfaltamento. Repudiamos a postura dos representantes do Dnit e Setrap, que solicitaram esta assembléia e deixaram de comparecer a esta aldeia sob o pretexto de que sua segurança estaria comprometida, o que configurou o maior desrespeito já sentido por nós e por nossas comunidades. Salientamos enfaticamente que nós, Povos Indígenas do Oiapoque, não somos, em absoluto, contrários a pavimentação da BR – 156. Temos plena consciência dos benefícios que esse empreendimento trará à comunidade oiapoqueense, as comunidades indígenas e ao desenvolvimento do nosso Estado. O que queremos é que nossos direitos constitucionais e nossa dignidade sejam respeitadas e que sejam considerados, ao longo desse processo, os impactos negativos que o empreendimento já vem causando e continuará a causar às nossas comunidades. No dia 3 de setembro de 2011, foi assinado

A questão tem provocado muitos debates e preocupações entre os povos indígenas na região, e com diz o cacique “pavimentação da BR pode se transformar em problemas futuros e o fim do sossego dos nossos povos”, diz o cacique Damasceno.

CAPÍTULO 1

O cotidiano da aldeia do Espírito Santo

Segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010), Os Karipuna têm uma população total de aproximadamente 2.421 pessoas¹⁵, dispostas em 21 aldeias, sendo que este número está em constante movimento.

Sendo uma das mais antigas aldeias Karipuna, a aldeia do Espírito Santo, está situada na margem do rio Curipi, acessível por uma estrada vicinal que liga a cidade do Oiapoque a aldeia do Manga (também Karipuna), percorrendo um trecho de aproximadamente 20 quilômetros em estrada não pavimentada até a margem do rio Uaçá. Da aldeia do Manga o acesso para a aldeia de Espírito Santo se dá através de embarcações convencionais ou por catraias¹⁶, que fazem o trajeto em aproximadamente uma hora de viagem, tempo que se prolonga por três ou quatro horas de viagem em embarcações convencionais (mais simples), movida a óleo diesel.

Atualmente a aldeia do Espírito Santo é formada por 74 famílias, totalizando uma população de aproximadamente 500 pessoas, segundo informação do cacique Thiago Santos. A aldeia está situada numa região bastante preservada da floresta amazônica, formada por floresta de terra firme e campos alagados, com a presença de um relevo levemente montanhoso, rico na sua composição da fauna e da flora. Durante o verão (entre os meses de julho a dezembro) o rio Curipi atinge baixo nível das suas águas e os campos alagados secam, virando extensos campos lamacentos, especialmente a partir do mês de setembro.

A imagem abaixo apresenta o posicionamento das Terras Indígenas na localidade, situando a aldeia do Espírito Santo, no centro do mapa.

¹⁵ Informação disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/karipuna-do-amapa/377>.

¹⁶ Catraias são pequenas lanchas velozes movidas por combustível misturado (gasolina e óleo diesel), também chamadas de voadeiras.



**Figura 3 – Mapa exposto no museu *Kouahi* (museu dos povos indígenas do Oiapoque).
Foto: Edson Machado de Brito (2009)**

Em entrevista realizada em janeiro de 2010, o ex-cacique da aldeia do Espírito Santo, Iranilson Forte, expressou o seguinte sentimento em relação a aldeia: “a nossa aldeia fica longe da cidade, aqui ninguém é rico, mas nós temos a floresta preservada, água limpa e só passa fome quem quer. Aqui a gente se ajuda um ao outro e temos de tudo que precisamos”.

Na aldeia do Espírito Santo o tempo cronológico é organizado pelo movimento do sol: o nascer do sol, o meio dia (“hora de almoço”), o entardecer e o anoitecer (“a hora de dormir”). As crianças, em grupos, circulam livremente pela aldeia o dia todo, desenvolvendo brincadeiras variadas como flechar passarinhos,

nadar na beira do rio Curipi, brincar de “pira” (pega-pega) e caçar filhotes de jacaré-açu na beira do rio Curipi, por exemplo.

Em entrevista realizada com o senhor Manoel dos Santos, uma das pessoas mais idosas da aldeia, quando perguntei sobre a sua idade ele respondeu prontamente: “Não sei, nunca sei minha idade”. Na sequência ele chamou a senhora Acelina Forte, sua esposa, e disse: “Olha lá na pasta de documento a minha idade pro homem”. A senhora demorou alguns minutos, voltou fazendo contas e na sequência respondeu: “ele tem 88 anos, e eu tenho 75”. Outra senhora se aproximou com nítida curiosidade e me cumprimentou: “Bom dia!”. Depois de alguns minutos perguntei a idade dela e a resposta foi que não sabia e nem tinha registro de nascimento. A mulher, o tempo todo sorridente, chamada Maria Forte, aparentava ter aproximadamente 40 anos.

Esses são alguns casos extremos que deixam evidentes que o ritmo de vida na aldeia imprime uma forma diferente de lidar com o tempo. O cotidiano é marcado pelo trabalho na roça, produção da farinha, caça, pesca, conversas e gargalhadas nos espaços da aldeia, descansos prolongados após o almoço e as brincadeiras entre as crianças, entre outras atividades. São atividades diversas que não pressupõe a aceleração das ações ou a corrida contra o tempo.

Em dezembro de 2008, o líder Karipuna, Fernando Forte, fez a seguinte declaração sobre a convivência na aldeia: “Desde a década de 80 eu sempre estive envolvido com o movimento indígena e viajei pra muitos lugares; fui em Brasília várias vezes e ando muito por aí. Mas aqui, a maioria das pessoas daqui nunca saíram do Oiapoque, elas querem ficar aqui comendo pirarucu e ver o tempo passar, elas tem medo do que acontece aí fora”. A fala de Fernando expressa a vida tranquila das pessoas que vivem na aldeia, que trabalham e produzem o sustento familiar, sem deixar de manter as relações amistosas com o meio natural e com o grupo de pessoas diariamente. Uma constatação curiosa é que o relógio é um instrumento pouco comum entre os Karipuna da aldeia do Espírito Santo.

O hábito de dormir e acordar cedo são práticas frequentemente observadas na aldeia. Em uma entrevista concedida em 2010, o pajé da aldeia, seu Maximiano, deu a seguinte explicação sobre o ato de acordar cedo: “Nós acorda com as

galinhas e eu acho que acordar cedo é muito importante pra gente ficar mais esperto. Quem acorda cedo vive mais, vê mais coisas acontecendo do que aqueles que dorme até muito tarde. Dizem que quando a gente dorme, a gente morre, quem dorme muito fica mais tempo morto, e quem dorme menos vive mais, nossa vida é curta e temos que aproveitar o máximo dela”. De fato, os Karipuna da aldeia do Espírito Santo dormem cedo, por volta das 21 horas quase não há mais circulação das pessoas na aldeia, e a partir das 5 da manhã começa a movimentação das pessoas nos espaços, sendo que muitos se direcionam ao rio Curipi para fazer higiene e tomar banho, iniciando na sequência as atividades de pesca, caça, roça e demais rituais cotidianos.

É comum as pessoas ficarem deitadas no assoalho das casas, especialmente depois do almoço, ou se reunirem esporadicamente pela aldeia para conversar ou somente para observar o que está ocorrendo no dia-a-dia. Ao final da tarde, diariamente, há o deslocamento de dezenas de pessoas em direção ao campo de futebol, seja para atuar como jogador ou apenas para assistir as partidas entre os times. Por volta das dezesseis horas inicia o futebol feminino e no momento seguinte as mulheres cedem lugar ao futebol masculino, em que se formam vários times que se revezam no campo a cada 30 minutos¹⁷.

As partidas de futebol na aldeia são também momentos de encontros para colocar as conversas em dia. Os que ficam esperando para jogar na partida seguinte contam e ouvem histórias, queixas, comentários sobre namoros e eventuais intrigas. As lideranças aproveitam o espaço para conversar sobre as demandas da comunidade, estratégias e articulações políticas para tratar com os não-índios e os governantes. O local de aparente informalidade se transforma num espaço privilegiado de diálogos e definições sobre a vida na aldeia.

Diante do exposto até aqui é possível perceber que os Karipuna lidam com o tempo de uma maneira especial, em que a contemplação e a descontração tem tanta importância quanto o tempo de produção de bens e serviços, sendo que o tempo é efetivamente usado igualmente para o trabalho, descontração e

¹⁷ Os Karipuna mantêm uma seleção masculina de futebol, composta por pessoas de várias aldeias, que disputa campeonatos regionais. Em 2009 o Karipuna Esporte Clube foi campeão do campeonato de futebol do Oiapoque.

contemplação da natureza, aspectos convergentes e centrais nas tradições indígenas de forma geral.

A respeito do tempo indígena, Munduruku (2009) esclarece que

Para o indígena, existem dois tempos: o passado e o presente. O passado é memorial. Serve para nos lembrar quem somos, de onde viemos e para onde caminhamos. Um povo sem memória ancestral é um povo perdido no tempo e no espaço (...). O outro tempo é o presente. Para esses povos, o tempo que importa é o presente. Meu avô afirmava sempre: se o momento atual não fosse bom, não se chamaria presente. (MUNDURUKU, 2009, p. 50)

A forma do uso do tempo presente pelo indígena, em que o trabalho se realiza de forma equilibrada e simultânea com o descanso, o lazer e com a contemplação do meio que o cerca, produziu a incompreensão da sociedade brasileira, que criou o estereótipo do “índio preguiçoso”. A esse respeito, Munduruku complementa a sua análise sobre a lógica do tempo para os povos indígenas, afirmando que:

Tempo e trabalho não são sinônimos. Trabalho e dinheiro também não. Trabalho não dignifica se ele escraviza. Trabalho demais nos dá tempo de menos. E tempo de menos tira da gente a alegria do encontro com os pais, com os filhos com os amigos. Só o presente é um presente. O futuro é uma promessa que pode nunca chegar. Os indígenas sabem disso. Por isso vivem o momento. (*idem*, p. 50)

Na aldeia do Espírito Santo, os Karipuna cotidianamente costumam ficar horas a fio contemplando o rio Curipi e a natureza que os cerca. O rio tem muita importância na vida das pessoas, pois além de ser a única via de transporte que possibilita o acesso as outras aldeias e à cidade do Oiapoque, ele é o provedor de alimentos como os peixes, jacarés, tracajás, jabutis e outros animais da fauna local.

A pescaria é realizada com anzóis, arco e flecha ou com zagaias¹⁸, e raramente com “malhadeiras” ou “tarrafas” (tipos de redes de pescar).

Uma demonstração do uso paciente do tempo e da sabedoria Karipuna é a pesca do pirarucu com arco e flecha, em que o pescador fica por vezes horas em pé na canoa observando a movimentação do peixe, que é surpreendido pela flechada à distância do pescador atento. Um pirarucu adulto é suficiente para alimentar várias famílias durante vários dias, sendo que os Karipuna usam uma prática antepassada de salgar a carne do pirarucu ao sol.

O Curipi é também o local mais apropriado para a realização da higiene matutina, brincadeiras e para os banhos diários e atividades domésticas como lavar as roupas, por exemplo. Numa entrevista no dia 15 de dezembro de 2008, o senhor Maximiano Forte, Pajé da aldeia, estava sentado no trapiche, tratando uma cambada de peixes¹⁹ que seria o almoço, quando sintetizou a importância do rio Curipi: “Esse rio é nossa vida, é como se fosse o nosso sangue, sem ele nós não sobrevive”.

Os Karipuna são excelentes conhecedores dos movimentos das marés do rio, conhecem a época certa para realizar as pescarias noturnas em busca de trairões ou de jacarés, e são construtores de canoas e outras embarcações utilizadas no dia-a-dia. As técnicas de produção de canoa são tanto as convencionais, em que as peças de madeira são encaixadas e pregadas umas às outras, quanto a construção de canoas em trocos inteiriços de árvores, denominadas de *casco*. O vedamento das frestas das canoas é feito com tiras de tecido, e a água que lentamente entra na canoa, mesmo com todo o processo de vedamento, é retirada com cuias, feitas de uma espécie de cabaça arredondada.

Conforme a foto abaixo, a aldeia é formada por casas dispersas ao longo do rio, se estendendo também em direção ao morro acima.

¹⁸ Zagaia é um instrumento do tipo tridente feito artesanalmente com metal e um cabo de madeira. Geralmente o pescador fica dentro da canoa observando o movimento dos peixes, desfechando a zagaia no momento certo. Às vezes é necessário ficar horas observando o movimento das águas e dos peixes até o momento da zagaia.

¹⁹ Nas atividades de pescaria, os Karipuna prendem os peixes, todos juntos, pela guelra, com um cipó. O conjunto dos peixes é chamado de *cambada*.



Figura 4 – Aldeia do Espírito Santo vista da parte mais alta.
Foto: Edson Brito (2009)

As casas e demais prédios que formam a aldeia são amplas, construídas em madeira, cobertas de palhas tiradas na própria floresta do entorno, com janelas grandes. As casas são suspensas, tipo palafitas e algumas residências têm apenas o assoalho e a cobertura, sem paredes laterais. Não há ruas, apenas caminhos que ligam as casas entre si, e parte dos moradores vivem do outro lado de um pequeno igarapé que corta a aldeia.

A aldeia é composta por aproximadamente 90 casas (número sempre em alteração devido aos casamentos e crescimento populacional), contando com a igreja, um salão de reuniões e festas, cozinha comunitária, salas de aula avulsas, posto de saúde, casa de abrigo do gerador de energia e alojamento dos professores.

Apenas três casas da aldeia são construídas em concreto e algumas têm cobertura de telha de amianto. Os banheiros são localizados na parte externa das

casas, sendo que a FUNASA financiou e executou a construção de fossas sanitárias e infraestrutura de banheiros em alvenaria, com vasos sanitários, caixas d'água, pias etc, na maioria das casas.

A alimentação na aldeia é garantida pela pesca, a criação de galinhas e patos e a abundante quantidade de caça (cutia, tatu, jacaré e aves, entre outros), que são complementados com os produtos cultivados nas roças das famílias. Entre os produtos cultivados estão o abacaxi, mandioca, cará, laranja, tangerina, maracujá, banana, cupuaçu, cacau, além da extração do açaí, óleo de copaíba e de andiroba e a produção da farinha de mandioca, farinha de tapioca, tucupi²⁰ e mudas de plantas frutíferas. O pequeno excedente agrícola é comercializado, especialmente no Oiapoque²¹, e os valores arrecadados com a venda dos produtos são utilizados para adquirir bens necessários no cotidiano da aldeia como café, açúcar, gás de cozinha, velas de parafina, querosene, arroz, feijão, munição para espingardas, instrumentos de pesca, sal e vestimentas.

Os agricultores realizam duas viagens semanais para comercializar no Oiapoque, sendo que a viagem inicia por volta das quatro horas da manhã, quando a lenta embarcação comunitária parte antes do despontar do sol, por volta das quatro horas da manhã. Depois de quase quatro horas de viagem, as mercadorias são desembarcadas na aldeia do Manga e transferidas para a carroceria de caminhões fretados, que seguem até a cidade do Oiapoque. Alguns produtos como a banana e a mandioca são comprados por feirantes que ficam à espera da chegada dos Karipuna na cidade. Ao final da tarde os agricultores fazem o caminho de volta com produtos comprados na cidade e, muitas vezes retornam sem conseguir vender a maior parte da mercadoria que levaram para comercializar.

O transporte dos passageiros e da carga que levam é de responsabilidade de cada um, sendo que a embarcação da aldeia do Espírito Santo até a aldeia do Manga é comunitária, mas todos têm que contribuir para a compra do combustível e manutenção do barco. Da aldeia do Manga até a cidade do Oiapoque, o transporte é

²⁰ O tucupi um líquido venenoso extraído mandioca, retirado no processo de produção da farinha. A mandioca ralada é prensada por alguns minutos até que todo o tucupi seja retirado. O tucupi, por sua vez, depois de tratado, é utilizado na produção de molho de pimenta, servindo também de base para a produção de uma iguaria chamava tacacá (tucupi, goma de tapioca e camarão).

²¹ Há um acordo entre os povos indígenas do Uaçá que orienta a não comercialização da carne de caça ou pescado.

realizado através de carros particulares (caminhões e *pick-ups*) que cobram uma taxa por passageiro (uma taxa de ida e outra de retorno), sendo que alguns dos proprietários dos carros são Karipuna. A FUNAI mantinha um caminhão para realizar o transporte, mas atualmente o serviço está suspenso.

O único meio de comunicação a distância disponível na aldeia do Espírito Santo é o rádio amador, movido a bateria de automóvel, através do qual os todos fazem contato com outras aldeias e com as cidades de Macapá, Belém, Oiapoque e demais localidades. O equipamento está instalado no posto de saúde, administrado pela FUNASA, e é utilizado tanto para resolver problemas administrativos da comunidade como para encaminhar assuntos pessoais, com menos frequência. O computador, *notebook*, aparelho celular e a câmera fotográfica são aparelhos estranhos, que chamam a atenção, especialmente das crianças. Não há sinal de celular e nem de internet na localidade.

A assistência à saúde é garantida pela FUNASA, através de um posto instalado no meio da aldeia. O posto tem apenas três cômodos, e é equipado com água corrente e banheiro. Segundo a servidora que atendia no posto em dezembro de 2008 (técnica em enfermagem), o atendimento não é satisfatório junto a comunidade, pois há a carência de mais servidores para atenderem a demanda e faltam muitos medicamentos, que frequentemente são receitados aos moradores da aldeia. A servidora informou que os enfermeiros trabalham em regime de rodízio nas aldeias, ficando em média três meses em cada aldeia na região do Uaçá. Além desses profissionais, a FUNASA mantém quatro equipes de combate ao carapanã (mosquito) da malária, que também fazem rodízio nas aldeias, ficando por trinta dias em cada localidade, sendo que cada equipe é formada por cinco profissionais que saem no início da noite com seus equipamentos “batendo remédio” nos espaços da aldeia. A servidora afirmou que as doenças mais comuns na aldeia do Espírito Santo são: malária, gripe, leishmaniose, febre amarela e barriga d’água, entre outras. Todos os anos a região é afetada por epidemia de malária, sendo que em 2008, até o mês de julho foram detectados cinquenta casos de malária, com alguns óbitos, segundo a enfermeira. Os casos mais graves de saúde são tratados fora da aldeia, em que o paciente é removido para a Casa de Saúde Indígena (CASAI) do Oiapoque ou de Macapá, podendo acontecer tratamento em outros estados,

dependendo da necessidade do paciente e da indicação do médico. Segundo a funcionária, as doenças sexualmente transmissíveis não são comumente manifestadas na aldeia, mas segundo ela, as mulheres têm vergonha de falar quando estão com alguma doença desse tipo.

É importante ressaltar que, apesar do posto médico e da assistência à saúde através da FUNASA, o tratamento alternativo é uma prática comum entre os Karipuna, através do uso de ervas, raízes, sementes, cacas de árvores, cipós, banha de animais e outros. Além disso, na aldeia do Espírito Santo, a pajelança e a prática das benzedadeiras são importantes elementos no processo de cura das doenças espirituais que se manifestam no corpo material.

Segundo Ricardo (1983), a aldeia do Espírito Santo foi construída em torno da igreja católica, que se mantém até hoje na aldeia, na segunda metade do século XIX, quando os Karipuna foram catequizados pelos missionários da Guiana Francesa, sendo que a fé católica se manteve acesa devido às constantes visitas de religiosos na localidade.

Mais recentemente o CIMI tem atuado com frequência na aldeia, executando projetos e o revigoramento da religiosidade entre os Karipuna. Durante as férias escolares os missionários ministram cursos de violão, teclado, canto etc. A igreja mantém um missionário Karipuna que realiza os rituais religiosos (as missas, cantos e contato com a comunidade local), e há um livro de liturgia e cânticos escrito na língua portuguesa e no *patuá*.

Os Karipuna comemoram tradicionalmente festas do calendário católico, a exemplo da festa do Divino Espírito Santo, assim como está presente no ritual do Turé, no entanto, observei que as missas aos domingos são frequentadas pelas pessoas mais jovens da aldeia, sendo baixa a frequência dos adultos e dos velhos. Sobre essa ocorrência, o ex-cacique Iranilson Forte deu o seguinte depoimento: “É assim mesmo, é mais os jovens que frequentam a missa, os mais velhos vêm pouco”. Essa constatação sugere que a devoção católica dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo pode não estar restrita a frequência às missas, manifestando-se mais em outros rituais religiosos e no próprio sentimento de pertencimento a uma

coletividade cristã. Por outro lado, a frequência dos mais jovens à missa pode significar a formação de futuros religiosos piedosos na aldeia.

A Karipuna Anísia Aniká, de 25 anos, deu entrevista na qual informou que: “Quase todos nós somos católicos batizados, e há alguns evangélicos, mas são poucos, e não tem igreja evangélica na aldeia”. A jovem complementa: “Mas, além da religião católica, nos temos a nossa própria religião”. O depoimento de Anísia deixa clara a identidade Karipuna do ponto de vista religiosa, ou seja, há uma forma específica de conceber o mundo, para além da compreensão cristã.

Desde 2010 a aldeia está sem iluminação elétrica e sem distribuição de água para as casas, pois o gerador de energia e a bomba de água pararam de funcionar e, sem o apoio do poder público, a comunidade está se organizando para adquirir um novo motor que gere energia para iluminar as casas durante a noite. Cada uma das 74 famílias da aldeia contribui mensalmente com R\$ 70,00 para a compra do novo motor, mas ainda não se sabe quando terá dinheiro suficiente para realizar a compra. Quando o gerador de energia está em funcionamento normal, a geração da energia acontece somente à noite, das 19 às 21 horas, sendo que a rede elétrica apresenta oscilação constante, e talvez por esse motivo são poucas as casas que têm eletrodomésticos como televisão e geladeira. O rádio à pilha é um aparelho muito usado pelos Karipuna, sintonizando na rádio Difusora de Macapá e em algumas frequências do estado do Pará.

Segundo o cacique da aldeia, Tiago Santos, houve uma licitação feita pelo governo do estado do Amapá para implantar a expansão e melhoria no sistema de captação e distribuição de água na comunidade. Há uma placa na aldeia informando que o valor da obra é de R\$ 500.000,00 (valor já pago à empresa, segundo o cacique), estabelecendo também que o prazo para a entrega da obra concluída. Mas até 2012 nada estava iniciado, e em 2011 havia quase dois anos que o prazo estabelecido para a conclusão estava encerrado.

Do ponto de vista político na aldeia, além do cacique, há o Conselho da aldeia, formado por dez pessoas. Tanto o cacique quanto os conselheiros são eleitos em assembleia para mandato de quatro anos, sendo que o mandato pode ser reduzido ou prolongado, de acordo com a vontade da comunidade. Segundo

Iranilson Forte, ex-cacique, quando o cacique percebe que o seu mandato não está atendendo as demandas e a vontade da comunidade, ele próprio pede exoneração, abrindo-se uma nova eleição para a escolha do novo cacique. O cacique, por sua vez, se reúne periodicamente com os conselheiros para definir estratégias e prioridades de ação, assim como convoca assembleias ordinárias e extraordinárias para discutir e encaminhar as propostas indicadas pelo Conselho junto a comunidade.

Na aldeia do Espírito Santo não há nenhum tipo de transporte automotivo e nem bicicletas, assim como não há empresas e nem a presença da polícia. As famílias vivem com simplicidade, não havendo grandes disparidades entre as pessoas, no que diz respeito às condições socioeconômicas. Apesar das dificuldades do acesso a alguns serviços relevantes presentes na cidade, como hospital, por exemplo, as necessidades básicas são garantidas a todos, como alimentação, vestuário e moradia.

Cotidianamente as pessoas transitam bastante pela aldeia, conversando e estabelecendo redes de doações e trocas de produtos e de conhecimentos: trocam pedaços de jacaré por frango, farinha por pirarucu, terçados (facão) por açaí, preparam ou ensinam a preparar chás para curar as dores, e assim vão mantendo relações fraternas. A convivência na aldeia é um aprendizado constante e todo tempo tem pessoas dispostas a informar, explicar, alertar, repreender e colaborar de alguma forma, especialmente com as crianças. A noite é o momento em que as pessoas sentam para contar e ouvir as “histórias dos antigos”, e os jovens e adolescentes aproveitam para se encontrar, atualizar as conversas e namorar. É importante momento de aprendizagem das tradições Karipuna, espaço privilegiado de transmissão dos conhecimentos do tempo memorial, dos quais os velhos são guardiões. Sobre a questão, Munduruku (2010) faz a seguinte observação: “... para muitos povos originários, esses anciões são como uma enorme biblioteca que guarda a memória ancestral” (p. 57), pois os velhos são importantes para a manutenção das tradições, que se atualizam no tempo presente.

Os momentos das refeições são sempre coletivos, acompanhados por conversas, risadas e relatos de histórias engraçadas do cotidiano. Os adultos se servem primeiro e depois as crianças. Todos se assentam no assoalho da casa

formando um círculo, e no centro são colocadas as panelas, pratos, talheres e copos que serão utilizados durante a refeição. Parte dos utensílios é artesanal: cuias, colheres de madeira e pratos improvisados, por exemplo. O alimento produzido pelas mulheres, em fogo à lenha, é simples, mas nutritivo, frequentemente composto por peixe ou carne de caça frescos, farinha de mandioca, açaí sem adoçantes, pimenta e raramente feijão e arroz. Usa-se pouco tempero, inclusive quantidade reduzida de sal.

Após a refeição cada indivíduo busca um espaço para deitar, sendo que muitos se deitam no próprio local onde almoçaram, no assoalho da casa, enquanto as meninas mais novas retiram a mesa e lavam os utensílios utilizados na refeição.

Entre os Karipuna existem disputas entre os clãs, no entanto, essas disputas têm contornos diferentes em relação às convencionais formas de disputas políticas/partidárias. Cada clã, na sua forma de manifestação, se afirma como sabedor das tradições do povo, mais do que os outros clãs. Buscam demonstrar isso através do conhecimento das histórias e tradições do seu povo. Em outubro de 2009, o Darielson Forte, de 24 anos, questionou o motivo de eu ter me aproximado do então Cacique Iranilson Forte. Segundo Darielson, “O cacique e as pessoas que andam com ele são um bando de pomboca²²”. Imediatamente entendi que se tratava de uma tensão manifesta entre clãs. Na sequência, Darielson e o grupo que o acompanhava me levaram a um local distante do centro da aldeia para atestar que sabiam com profundidade sobre o ritual do Turé. Ali, além de expor as histórias Karipuna, o grupo dançou e apresentou vários cantos de pajelança, paralelamente às manifestações do Turé que acontecia ao centro da aldeia.

Analisando a realidade indígena e as relações cotidianas nas aldeias, Novaes (2000) observa que: “Nesses grupos de relações igualitárias entre os indivíduos, a informação costuma ser aberta: o que um sabe, todos podem saber; ninguém se apropria da informação para transformá-la em poder político ou econômico (p. 182)”. Entre os Karipuna, de fato, todas as informações circulam abertamente, tanto as questões que afetam a coletividade, quanto os assuntos pessoais ou familiares. No caso dos clãs na aldeia do Espírito Santo, não há exatamente uma disputa entre eles, mas sim, formas de se posicionarem em torno da identidade Karipuna, em que

²² Pomboca é uma pessoa pouco atenta, boba.

cada clã busca demonstrar maior conhecimento sobre a origem e as tradições do povo, sem, contudo, transformar esse movimento em problemas ou impasses políticos na condução das ações da comunidade.

Apesar da existência dos grupos internos ou clãs, é notória a prática das atividades coletivas e da solidariedade cotidianamente. Além dos mutirões para a construção das casas e limpeza dos espaços da aldeia, anualmente, entre os meses de janeiro a março, os Karipuna de todos os grupos, em parceria com servidores da FUNAI e indígenas de outros povos da região, realizam a fiscalização da Terra Indígena do Uaçá, abrindo picadas na floresta e realizando a expulsão dos eventuais invasores da terra.

Como indicado acima, a coletividade e a solidariedade permanecem acima dos interesses individuais ou de grupos dispersos. Um exemplo dessa afirmativa são as atitudes dos professores da aldeia, que utilizam parte dos seus salários para a promoção de ações coletivas, como a aquisição de embarcações para uso de todos e contribuições voluntárias para a realização das festas comunitárias, entre outras ações. Além disso, independente da atividade que indivíduo exerça na aldeia, todos igualmente contribuem no trabalho braçal realizado nos mutirões, seja na construção de casas, na limpeza dos espaços da aldeia ou na preparação das roças familiares.

Apesar das especificidades na organização das relações sociais na aldeia do Espírito Santo, é possível identificar aspectos da sociedade urbana e industrial na sua composição. Como foi expresso anteriormente, a iluminação elétrica na aldeia é bastante limitada, por conta de que o gerador de energia funciona entre 19 às 21 horas, tempo aproveitado para assistir televisão. Como há poucos televisores na aldeia, as pessoas se aglomeram nas casas onde há o aparelho, sendo que as telenovelas estão entre os programas preferidos pela maioria dos expectadores. Outro aspecto da sociedade urbana e industrial presente na aldeia é a circulação do dinheiro, que ainda que em quantidade pequena, é uma necessidade efetiva para a aquisição de bens básicos como roupas, ferramentas e sementes para a agricultura, combustível para as embarcações e para as lamparinas e alguns produtos alimentícios, entre outros produtos.

A presença da escola na aldeia do Espírito Santo talvez seja o mais significativo aspecto da sociedade urbana e industrial naquela comunidade. A escola com todos os seus componentes curriculares: professores, alunos, prédios, móveis, livros, sirenes, regimentos, currículos e demais elementos.

CAPÍTULO 2

A educação Karipuna

A educação indígena remete a um tipo de aprendizado que é ancestral e que não depende da escola para que ocorra, pois essa educação é anterior a escola e ela faz parte da identidade do povo, e cada povo, por sua vez, tem a sua forma de educar, através dos seus rituais e de mecanismos específicos de transmissão dos saberes tradicionais.

A oralidade é um dos principais fundamentos da educação indígena, em que a criança aprende observando e ouvindo os mais velhos. A esse respeito, Taukane faz a seguinte consideração:

Desde pequenas, as crianças ouvem a narração de mitos, escutam os cânticos sagrados do *Kado*, observam e aprendem a respeitar as regras da vida em sociedade. Crescem ouvindo histórias de luta de nossos antepassados e, ouvindo-as, alimentam sua autoestima. Aprendemos fazendo junto com os mais velhos, imitando-os, e colaborando nas atividades do dia-a-dia: caçar, pescar, catar lenha, cuidar dos irmãos mais novos, socar arroz, carregar água, tecer, confeccionar trançados, com suas formas e desenhos. Nas roças, os meninos crescem ajudando no preparo do terreno para o plantio, na colheita. (1997, p. 110)

Taukane tem a sensibilidade prática sobre a educação indígena, no caso dela, o aprendizado se deu entre os Bakairi, no estado do Mato Grosso. Esse aprendizado ao qual a autora se reporta é uma prática coletiva de sociabilidade, em que a criança ou adolescente aprende para a vida cotidiana, ressaltando o respeito aos outros, principalmente aos velhos e ao meio, e a prática da solidariedade. Para exemplificar e comparar realidades indígenas diferentes, sob a perspectiva da educação indígena, pode-se pensar que a educação indígena na Amazônia está

sempre associada ao mundo das águas (os rios, igarapés, lagos), assim como a criança indígena do sertão nordestino aprende a lidar com a aridez, mas em ambos os casos o respeito e a solidariedade são aspectos centrais da educação.

De forma complementar, Munduruku faz a seguinte referência sobre a educação indígena:

Ao descobrir os vazios que o corpo possui, a criança indígena não despreza a necessidade de adquirir conhecimentos complementares. Ao contrário, percebe que é importante deleitar-se com eles em um processo de aprendizagem que passa pela leitura do entorno ambiental. Vai compreendendo, assim, que o ambiente a ser observado deixa marcas que orientam seu ser e sua própria vida. Entende que o uso dos sentidos atribui sentido às ações: a leitura das pegadas dos animais, o voo dos pássaros, os sons dos ventos nas árvores, o crepitar do fogo, as vozes da floresta em suas diferentes manifestações. Conscientiza-se que andar pela mata é muito mais que um passeio de distração ou diversão, que subir nas árvores é mais que um exercício físico, que nadar no rio é mais que brincadeira, que produzir seus brinquedos é mais que um desejo de satisfação, que ficar horas confeccionando utensílios e objetos é mais que uma necessidade. A criança entende, aos poucos, que em seu corpo o sentido ganha vida e voz. (2010, p. 55)

Sendo assim, é observável que a educação indígena é pautada pelos conhecimentos dos antepassados, transmitidos pelos mais velhos, que não tiveram uma formação institucional, mas que têm autoridade fundada na experiência prática acumulada.

No processo de aprendizagem indígena, a criança aprende observando e realizando o que observa e ouve. Por outro lado, a educação indígena é demarcadora das fronteiras de pertencimento, e tais fronteiras não são imaginárias, são reais, pois elas se expressam na forma de falar, na postura do corpo e na forma de conceber/entender o mundo, a sua origem e a origem de todas as coisas: das pessoas, dos animais, das plantas e de todas as espécies vivas ou inanimadas.

Portanto, a educação indígena prescinde de prédios, móveis, livros, teorias, sirenes, estrutura burocrática e controle rigoroso do tempo. As relações

estabelecidas nessa modalidade de educação ocorrem de forma espontânea, mas não desordenada, sempre sob a orientação e observação dos mais velhos. A detida observação é seguida por tentativas práticas por parte da criança, o que pressupõe erros, acertos e aperfeiçoamento das ações realizadas. Aprende-se a nadar em contato direto com o rio, num processo gradual de tentativas cuidadosamente medidas pela própria criança, por exemplo.



Figura 5 – Banho de rio

Foto: disponível em

http://www.google.com.br/imgres?q=fotos+de+indios+no+rio&hl=pt-BR&sa=X&tbm=isch&prmd=imvns&tbnid=9BHtZ10qvDb5aM:&imgrefurl=http://www.webciencia.com/09_indios.htm&docid=VA2ml1uXVEj88M&imgurl=http://www.webciencia.com/09_indios.jpg&w=350&h=234&ei=kWtPT7GQMc2ftweuvpmhDQ&zoo m=1&iact=hc&vpx=81&vpy=146&dur=203&hovh=183&hovw=275&tx=149&ty=101&sig=117263839526229419487&page=1&tbnh=120&tbnw=160&start=0&ndsp=15&ved=1t:429,r:0,s:0&biw=1024&bih=595

A fotografia acima registra brincadeiras típicas de crianças indígenas. A diversão em contato direto com a natureza que os cerca e a interação entre indivíduos de idades diversas é uma das características da educação indígena.

No entanto, é importante frisar que cada povo tem sua forma de educar, de acordo com os seus princípios e formas de conceber e entender o mundo. A educação indígena ocorre no sentido de ensinar a criança a ser parte da coletividade, visando o pertencimento de povo específico, assim cada povo indígena tem sua maneira de educar, sendo que muitos aspectos da educação dos povos indígenas ocorrem de forma semelhante, como a relação equilibrada com a natureza e o respeito aos mais velhos, por exemplo.

Na educação Karipuna, a intimidade com as águas e com o meio natural é uma realidade cotidiana, e as crianças são educadas para a prática da autonomia, aprendendo desde pequenas a lidar com os rios, florestas e tudo o que esses elementos representam para a vida. Desde a mais tenra idade a criança circula pelos espaços da aldeia, passando de mão em mão até chegar a idade em que ela estará caminhando com suas próprias pernas, mas sempre em grupos formados por outras crianças de idades variadas. A educação não é uma função exclusiva dos pais, mas sim da comunidade, e nesse sentido há sempre um adulto por perto observando o grupo de crianças, chamando a atenção, alertando para os perigos e informando sobre a maneira mais adequada de conseguir fazer algo que se pretende no momento.

A criança Karipuna é respeitada pela comunidade, não sendo admitida nenhuma forma de agressão física a ela. A criança tem liberdade para criar, inventar brincadeira e aprender a nadar seguindo sequências gradativas, até tornar-se um exímio atravessador de rio a nado, por exemplo.

Em entrevista realizada julho de 2009, o pajé da aldeia do Espírito Santo, o senhor Maximiano Forte, informou que para os Karipuna a criança é considerada um ser especial por ser portadora de sensibilidades espirituais extraordinárias. Segundo o pajé, “As crianças veem o que a maioria dos adultos não enxerga; elas veem espíritos, mas elas não só veem, elas conversam com eles, brincam e recebem avisos, recados e conselhos dos guardiões”. Seu Maximiano observa que, “Muitas vezes a gente acha que elas (as crianças) estão inventando histórias ou que elas estão brincando quando falam que viram um ‘homem azul’ (risos), ou quando fazem perguntas que nós nem sabemos responder”. Segundo o pajé, todas essas

manifestações das crianças são evidências de que elas “são tão puras quanto Jesus Cristo”.

A respeito da educação propriamente indígena, Novaes (2000) faz a seguinte observação: “Um índio não grita com crianças, quanto mais espancá-las. A paciência de um pai ou mãe podem ser quase infinitas, ainda que a criança ateie fogo na casa” (p. 183). A observação de Novaes complementa o parecer do seu Maximiano Forte, pajé da aldeia do Espírito Santo, que informou que as crianças são como anjos e, portanto, indivíduos que precisam ser tratados com cuidados e respeito, cabendo a comunidade garantir um presente seguro e feliz para elas.

Florestan Fernandes (1975) reuniu um conjunto de documentação de cronistas que estiveram entre os Tupinambá, em diferentes época, nos quais são relatadas impressões sobre diversos aspectos da vida societária desse povo. Sobre a infância e a educação, há relatos que convergem com a argumentação de Novaes e com o parecer do seu Maximiano. Fernandes apresenta a seguinte citação, das crônicas de Pero de Magalhães Gondavo: “Todos criam seus filhos, viciosamente, sem nenhuma maneira de castigo, e mamam até a idade de sete, oito anos (...)” (1975, p. 72). De maneira complementar, André Thevet afirma que, “eles não castigam seus filhos de maneira alguma, permitindo-lhes fazer tudo à vontade (...)” (p. 73)

Em análise complementar, Antonella Tassinari afirma que:

A liberdade que é dada às crianças indígenas parece atrelada a um reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem. A concepção Kayapó de que as crianças “tudo sabem porque tudo vêem” se refere a uma situação que não é mais compartilhada pelos adultos, que não podem circular por todos os espaços da aldeia como crianças. Há espaços de homens e de mulheres, de famílias próximas e distantes, que não podem ser percorridas indistintamente, a não ser na infância. Deixar as crianças observarem tudo, portanto, é parte de uma pedagogia nativa (2007, p. 15)

Nas relações cotidianas na aldeia, as crianças aprendem sobre as estações das frutas nativas, assim como aprendem aos poucos a se movimentar na floresta para as caçadas. Tais aprendizados acontecem através da observação dos movimentos dos mais velhos e com a própria observação quando caminham na floresta.

O aprendizado Karipuna ocorre sempre associado à brincadeira. Aprender a nadar é uma atividade divertida, que ocorre ao longo do tempo com experimentações e desafios lentos, assim como a caçada é iniciada como brincadeira, em que as crianças usam fechas presas a uma corda fina ou baladeiras (estilingues) para pegar passarinhos no interior da própria aldeia. Após almoçar, as crianças sentam ao redor das mulheres que confeccionam artesanatos, ficando por horas a fio conversando, observando, tocando nas sementes e nas penas de aves utilizadas nos artesanatos, até que decidem experimentar a habilidade de também produzir aqueles adornos coloridos. Ainda na infância, por volta dos sete ou oito anos, as crianças Karipuna já produzem belos colares e adornos para os rituais, conjugando cores e formas diferentes, sendo que elas próprias passam a prover as sementes e demais objetos necessários para a confecção dos artesanatos.

Observa-se que as crianças Karipuna não têm o hábito de brincar com bonecos, carrinhos e nem com brinquedos eletrônicos. As brincadeiras e os brinquedos costumam ser ou estar sempre associados ao meio natural: sementes, galhos de árvores, folhas, flores, animais e a água. A bola é um dos poucos objetos industrializados que permeiam as brincadeiras das crianças na aldeia.

Em outubro de 2011, por volta das 21 horas, uma criança chegou ao centro da aldeia com um filhote de jacaré nas mãos. Perguntei a ele sobre a origem daquele animal, ao que ele respondeu prontamente: “Peguei ali na beira do rio. Ele estava quietinho, com olhos abertos, aí eu joguei a luz da lanterna nos olhos dele, ele ficou sem se mexer, aí eu fui lá e peguei ele”. Por horas o filhote serviu de diversão para as crianças, até que o pequeno caçador de jacarés saiu dizendo: “Vou dormir, meu almoço de amanhã tá na mão”.

A educação Karipuna tem relação muito estreita com o meio natural e, desde muito cedo as crianças mantêm um íntimo relacionamento com os animais, plantas e

fontes de água, aprendendo a conhecer, respeitar e utilizar de maneira sábia esses recursos. Os mais velhos são o exemplo de como fazer.

A educação na aldeia adota atividades que exigem a participação direta da coletividade geral (homens e mulheres) em reuniões para discutir e decidir sobre os problemas da aldeia. A comunidade elege os caciques, os conselheiros (Conselho formado por nove anciões) e eventuais comissões ou representantes para encaminhar determinadas tarefas específicas. Nas reuniões as crianças não se manifestam com voz, mas ficam sempre rodeando o espaço da reunião, e por mais que aparentemente estejam distraídas, elas ficam atentas aos assuntos discutidos pelos adultos e às formas de organização e decisão, constituindo-se em espaços privilegiados para a formação.

A comunidade Karipuna da aldeia do Espírito Santo mantém um calendário anual de festejos e rituais. Essas atividades se organizam de modo que promovam atividades específicas voltada para as crianças. Nos rituais, as crianças acompanham todas as mobilizações, veem e sabem que o pajé tem poder de curandeiro e é conhecedor das forças sobrenaturais, e por isso mesmo elas têm grande respeito pelo pajé e pelas rezadeiras, assim como elas sabem e acompanham os partos realizados pelas parteiras da aldeia.

Durante os rituais e festejos, as crianças aprendem e aperfeiçoam seus aprendizados das danças e dos cantos tradicionais, assim como participam da produção das bebidas e das comidas tradicionais e da confecção dos mastros e bancos para o ritual (esculturas em madeira, em forma de animais).

Por volta dos sete anos de idade as crianças da aldeia começam a participar das atividades na roça. No caminho para o local do plantio ou da colheita (também chamado de capoeira), as crianças correm, brincam, tomam banho de rio, experimentam as frutas nativas e se divertem com animais que atravessam os caminhos pela floresta. Nos trabalhos da roça as crianças trabalham espontaneamente, realizando tarefas que sequer são obrigadas a concluir.

O jovem Karipuna costuma realizar a união matrimonial bem cedo, por volta dos 15 e 16 anos. Sobre isso, a Karipuna Anísia Aniká, informou que: “Na nossa religião Karipuna tem uma cerimônia em que o rapaz pede a mão da menina e

recebe a autorização dos pais e da comunidade para já morarem juntos. Os pais e a comunidade constroem casa, ajudam no início pra que tudo dê certo, depois o casal pode casar na igreja, se quiser”.

Os Karipuna da aldeia do Espírito Santo praticam frequentemente mutirões, chamados por eles de *maiuhi*, que são realizados por várias ocasiões: construção de casas, preparação das roças ou colheitas, ou para a limpeza da aldeia, atividades sempre acompanhadas da preparação e degustação de comidas e bebidas, doadas por quem tiver convocado o mutirão. Os “convidados” do *maiuhi* chegam cedo ao local combinado e expressam satisfação com aquele momento de coletividade, através de conversas em alta voz e gargalhadas.

Quando os trabalham se iniciam efetivamente, todos se concentram nas tarefas para que tudo saia como planejado, no menor espaço de tempo possível. Os mutirões para a faxina da aldeia ou para a construção de alguma benfeitoria coletiva é convocada pelo cacique ou por lideranças, nas quais participam homens e mulheres, com tarefas separadas. Antes de iniciar as atividades, todos se reúnem no salão comunitário e aproveitam para dar informes sobre as ações das lideranças e as relações com o poder público, assim como referendam a importância do trabalho coletivo e dos mutirões.

A foto abaixo registra um dos momentos em que um grupo de mulheres realiza atividade de capina no interior da aldeia, num mutirão que envolveu tanto as mulheres quanto os homens. Enquanto as mulheres capinavam o mato mais baixo, os homens, com foices e facões, roçavam os matos mais altos.



Figura 6 – Grupo feminino no mutirão para capina da aldeia do Espírito Santo
Foto: Valdez Amorim (outubro de 2011)

Vale ressaltar que as mulheres Karipuna estão organizadas num movimento que deu origem a Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM). Periodicamente elas realizam assembleias, reuniões e encontros para discutir e deliberar sobre assuntos de importância das mulheres e da comunidade Karipuna de forma geral.

Em relação às atividades coletivas entre os Karipuna do Amapá, Tassinari defende a tese de que os mutirões realizados entre eles formam um dos fundamentos da identidade de povo. A autora escreve:

Os mutirões dos Karipuna, também chamados convidados ou *maiuhis* em *patois*, representam a forma de cooperação que une as famílias, as quais convidam uma às outras para realização de determinada tarefa. Entre as famílias anfitriãs e convidadas

estabelecem-se laços de obrigações recíprocas: os anfitriões devem servir uma refeição e bebida, especialmente Kaxiri, e os convidados ajudam na execução de serviços. Porém, essa troca imediata é assimétrica, sendo mais valorizado o trabalho dos convidados. Ele deve ser retribuído num segundo momento, quando os anfitriões passam a ser convidados e vice-versa. (2003, p. 230-231)

A autora estabelece a diferenciação entre o *maiuhi* e o trabalhos comunitários, sendo o último formado por atividade ou “serviços indispensáveis para a coletividade da aldeia e, nesse sentido, não se trata exatamente de um “convidado” ou *maiuhi*, pois segundo a tese, a categoria de trabalho coletivo que não envolve o tipo de relação recíproca entre as famílias é o *maiuhi*.

De toda forma, há uma predisposição dos Karipuna em colaborar com a produção do bem comum, seja na construção de casas, nos serviços da roça ou no concerto do telhado da escola, sendo que essas atividades coletivas são marcadas pela descontração de todos, observados constantemente pelas crianças, que ficam ao redor acompanhando toda a movimentação do grupo.

Atualmente os jovens Karipuna estão se organizando, realizando encontros e debates que colocam em pauta questões como políticas educacionais, tradições Karipuna, empregabilidade e produção de renda e o futuro da juventude Karipuna. Segundo Anísia Aniká, pretende-se em breve criar uma Associação da Juventude Karipuna para tratar dos assuntos que atingem diretamente a eles, buscando alternativas e esclarecimentos sobre os riscos e possibilidades no encaminhamento de políticas para esse fim. Vale salientar que a juventude Karipuna participa diretamente das atividades da aldeia como mutirões, produção de roças, debates políticos e composição das instâncias decisórias na aldeia, sendo o atual cacique da aldeia do Espírito Santo, Tiago Santos, é um jovem de 24 anos que conta com o apoio da juventude e da maioria dos Karipuna da aldeia.

Refletindo sobre a educação indígena e sua importância na manutenção da identidade indígena, Munduruku afirma que:

Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores o saber que sempre alimentou as nossas tradições se manteve fiel a seus princípios fundadores. Isso desnorteou os invasores nos idos de 1500 e continua desnorteando os invasores de nosso tempo, que pretendem destruir as tradições resistentes, com algumas baixas, ao canto da seria do capitalismo, cujo olhar frio concentra-se na fragilidade humana, capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de conforto e bem-estar.

Essa resistência continua viva. Tais tradições se mantêm especialmente por meio de práticas regidas por uma concepção elaborada não pela academia ocidental – embora ela também já a tenha descrito, mas sem proveito real, como se pode ver nas referências bibliográficas-, mas pela experiência de vida, pela observação meticulosa dos fenômenos naturais e pela certeza de que somos fios na teia da vida. (2010, p. 54)

Munduruku ressalta que, historicamente, o projeto colonizador buscou sistematicamente romper a continuidade da educação e das tradições indígenas, mas que esses povos têm conseguido manter as suas formas de organização social, não sem dificuldades. Os povos indígenas, através de suas ações pedagógicas próprias (MELIÁ, 1999), têm conseguido manter suas línguas, rituais e formas de organização política, atualizando-as no tempo presente.

As ações pedagógicas especificamente indígenas promovem a educação no cotidiano da aldeia. As crianças Karipuna mais velhas ajudam as cuidar das crianças menores, as meninas ajudam no preparo da alimentação e nas atividades domésticas, enquanto os meninos buscam lenha, fazem e mantêm o fogo aceso, limpam o quintal e ajudam o pai nas tarefas de caça, pesca e agricultura.

Portanto, fica evidente que a educação Karipuna está muito focada em aspectos perdidos há tempo nas sociedades urbanas. Sem preocupação com teorias ou abstração da realidade, a educação Karipuna preza pelo trabalho coletivo, pelo respeito ao meio e, sobretudo, pela continuidade do modo de ser Karipuna.

Analisando as relações socioambientais estabelecidas entre os povos indígenas, Novaes conclui que:

Com todas essas peculiaridades, se ninguém pode delegar poder, se ninguém se apropria da informação, se ninguém pode dar ordens, será impossível estabelecer repressão organizada. E sem repressão, será impossível a dominação de um grupo por outro grupo. Nestes tempos em que se questiona em todas as partes do mundo a organização e as funções do Estado, em que se proclama a necessidade de descentralizar o poder, de conferir autonomia aos cidadãos, que outra organização social pode permitir-nos uma visão mais moderna e estimulante? (2000, p. 182).

Evidente está que o mundo moderno tem muito a aprender com os povos indígenas e com os Karipuna, em especial. Aliás, desde o início da ocupação portuguesa no Brasil, os povos indígenas colocaram os seus conhecimentos à disposição dos não-índios. A esse respeito, Luciano lembra que:

A primeira contribuição dos povos indígenas teve início logo após a chegada dos portugueses às terras brasileiras. Os índios pacificados e dominados ensinaram a eles as técnicas de sobrevivência na selva e como lidar com várias situações perigosas nas florestas ou como se orientar nas expedições realizadas. Em todas as expedições empreendidas pelos desbravadores e colonizadores portugueses lá estavam os índios como guias e serviçais, conforme atestam vários registros documentais da época. (2006, p. 217)

Portanto, fica evidente que os conhecimentos dos antepassados indígenas, transmitidos pela oralidade, garantem a continuidade das tradições de cada povo, numa relação dinâmica com o tempo presente e com a sociedade do entorno. Em outro sentido, os conhecimentos indígenas foram e são utilizados em benefício da sociedade nacional, sendo que a presença indígena no território brasileiro significou, entre outras coisas, a garantia da unidade territorial, como atesta Neto na seguinte sentença:

Observa-se, portanto, que, historicamente, os povos indígenas têm se constituído em “guardiões” das fronteiras, contrariando

concepções equivocadas que acreditavam que a presença indígena nas áreas de limites representava um risco de formação de enclaves territoriais pouco povoados e dissociador da comunidade nacional. (2005, p. 86)

Os Karipuna foram utilizados como guardiões da fronteira com a Guiana Francesa, assim como foram e são guardiões do meio natural em que estão inseridos, na floresta amazônica, graças ao sensível conhecimento transmitido de geração para geração sobre a importância de manter relações socioambientais equilibradas.

Em tempos de crise planetária mundialmente reconhecida, é possível e necessário voltar os olhares para a simplicidade e para a sabedoria desse povo, que apesar de tantas dificuldades, tem mantido os laços de solidariedade e de respeito com os outros e com o meio em que vivem.

Como observou o líder Ailton Krenak, por ocasião da I Feira do Livro Indígena do Estado do Mato Grosso, em 2009: “O piolho que os indígenas tiram uns dos outros pode ser apenas uma expressão de cuidado, necessidade de estar próximo, virtude que a humanidade perdeu por falta de tempo ou por optar pelo uso de métodos mais ‘desenvolvidos’ de exterminar aqueles que estão entre os inimigos da civilização: os piolhos”.

CAPÍTULO 3

Os rituais e os conhecimentos Karipuna

Os Karipuna da aldeia do espírito Santo detêm um amplo conhecimento do meio que os cerca. Ali estão todos os elementos necessários para a manutenção da vida saudável: alimentos, água, ar puro, remédios e os seres espirituais, também chamados de *Karuãnas*.

Em uma das entrevistas com o Fernando Forte, foi abordado sobre a riqueza natural da localidade. Fernando descreveu em poucas palavras a importância de preservar o meio natural em que estão situados: “tudo o que precisamos tem aqui. A floresta e o rio são os supermercados, a gente vai lá e pega um tucunaré, um veado, tira um cacho de açaí e a comida tá pronta. Se a gente adoece, a nossa farmácia é o quintal, a floresta, a gente vai lá e pega as planta, faz um chá, o pajé ajuda. A vida aqui é muito boa, nem precisamos fazer muito plano.”

Em uma das pesquisas de campo na aldeia, em janeiro de 2010, tive a oportunidade de presenciar um parto realizado na própria aldeia. Minutos antes do parto, todos estavam apreensivos e um grande número de pessoas estava do lado de fora da casa onde aconteceria a ação. De repente chegou a dona Jovelina, uma das parteiras da aldeia, que com sua bolsa na mão foi entrando rapidamente na casa. Depois de aproximadamente três horas de procedimentos, a criança nasceu, para a felicidade de todos que aguardavam ansiosamente.

Dona Jovelina declarou que nem lembra quanto partos já fez, e apontando para as crianças que estavam ali por perto, anunciou orgulhosamente: “A maioria desses moleques são meus afilhados, nasceram na minha mão, e estão todos gordinhos”. Dona Jovelina disse que faz todo o acompanhamento da gravidez da mulher e ainda realiza um tratamento pós-parto, que é, segundo ela: “Uma massagem poderosa que tira todo o resto que fica no bucho da mulher, depois ela toma uma garrafada de água inglesa e ai sim, ela fica boa”.

A maioria dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo aprende a utilizar as ervas e outros elementos para tratar dos problemas de saúde e de outros males que afetam a vida das pessoas. Seu Raimundo Aniká, de 47 anos, deu o seguinte depoimento: “Aqui em casa nós se cuida com óleo de andiroba, banha de sucuriju, com barbatimão e outras planta. Às vezes é algum problema que só pajé resolve, ai ele faz banho e cura”.



Figura 7 – Detalhe da prateleira de remédios caseiros na casa do seu Raimundo Aniká. Foto: Valdez Amorim (dezembro/2008)

A fotografia acima demonstra uma prática comum nas casas Karipuna. São prateleiras repletas de óleos e outras fórmulas artesanais (também chamadas de remédios) que curam diversas doenças entre machucados, picadas de insetos, dores e até mal estar provocados pela presença de espíritos “estranhos”. A folha da pata de onça (vegetal) e a pena da arara queimadas juntas no mesmo recipiente servem para curar a asma; o chá da escada do jabuti (vegetal) cura a diarreia; o

“vergalho” do quati e o órgão genital do boto servem para curar a impotência sexual; a banha do jacaré-açu, também cura a asma, e a língua do pirarucu seca serve como lixadeira para os pés e para ralar o guaraná em barra, por exemplo.

É comum as crianças da aldeia usarem um cordão vermelho amarrado no braço ou no pescoço, denominado *lacokli*. Segundo seu Raimundo Aniká, o *lacokli* é um protetor contra doenças e “mau-olhado”, o qual é preparado pela mãe e benzido pelo pajé ou por alguma rezadeira. As crianças usam o *lacokli* desde que nascem até completarem mais ou menos 12 anos, quando chegam a idade que já podem se proteger autonomamente.

Entre os rituais Karipuna, o ritual do Turé é um dos mais festejados na aldeia do Espírito Santo, porém, foi esquecido por décadas, provavelmente pela interferência da escola fundada em 1934, sendo retomado a partir da década de 1980. Segundo Ricardo (1983), Nimuendaju descreveu, em sua visita à região do Uaçá, em 1925, a integração dos Karipuna aos rituais de xamanismo.

O ritual acontece na época dos trabalhos agrícolas, no mês de outubro, quando começam os preparativos da terra, a capina e a semeadura, sendo ele a oportunidade para reunir os Karipuna daquela aldeia e visitantes para celebrar as curas e os benefícios recebidos pelas forças espirituais, chamadas de *kuruãnas*, conforme atesta o pajé, seu Maximiano.

Geralmente, o auge do ritual acontece no dia 12 de outubro (dia da criança e, no calendário católico, dia de Nossa Senhora Aparecida), em decorrência da apresentação do Turé das crianças que é apresentado pelas próprias crianças à comunidade, se prolongando por mais dois dias de festejos na aldeia. Há uma intensa mobilização da escola da aldeia nos preparativos do ritual, em que alunos e professores desenvolvem atividades diretamente vinculadas aos festejos, como a preparação dos mastros, dos instrumentos musicais e do espaço em que acontece o ritual.



Figura 8 – Momento inicial do Turé das crianças
Foto: Professor Jean (outubro/2003)

A foto acima registra o momento inicial do Turé das crianças. Sob a orientação de adultos e observados pela comunidade, as crianças aprendem as danças e os cantos tradicionais, bem como fazem uso dos instrumentos típicos do ritual do Turé, utilizando a vestimenta tradicional.

Seu Maximiano (pajé) lembra da importância da lua no decorrer do ritual: “Fazemos o esforço também para o ritual acontecer na lua cheia do mês de outubro, aí fica tudo bonito, a lua alumia tudo, fica parecendo dia e a festa fica mais bonita”.

O pajé ocupa uma importante função no ritual, ele faz a mediação entre os humanos e os seres encantados, os *karuãnas* ou “bichos lá do fundo”. Analisando as atividades do pajé no ritual do Turé, Andrade (2006) faz a seguinte observação:

Tal mediação, entretanto, não se restringe à aquisição de bens de saúde, mas dirige-se para o bem estar social à medida que procura manter em equilíbrio as diversas ordens do universo, papel que cumpre também ser feito pelos santos católicos ao intervirem sobre as demandas das pessoas. (ANDRADE, 2006, p. 32)

A longa preparação do ritual do Turé se dá a partir dos sonhos do pajé, durante os quais ele realiza uma “viagem para o fundo”, para “outros mundos”, onde participa de Turés com seus *Karuãnas*, também chamados “bichos” ou *Kamahad*.

Segundo o pajé, em outros tempos, no passado, os animais dominavam a terra e a cobra grande era a senhora suprema do universo. É ela, com o auxílio dos outros bichos, quem orienta o pajé nos seus sonhos, definindo o lugar em que deve ocorrer as danças, acompanhadas pelas músicas por eles ensinadas, bem como é ela quem orienta sobre a construção dos bancos que deverão estar dispostos no ritual.

Seu Maximiano afirmou que durante a semana que antecede o ritual, os Karipuna não devem trabalhar na roça, devendo se dedicar à preparação do ritual. Todo o trabalho de preparação é discutido antecipadamente em uma assembleia da comunidade, na qual são distribuídas as tarefas por pessoa ou por grupo, envolvendo todos os moradores: homens, mulheres e crianças.

Em entrevista realizada em dezembro de 2008, o pajé afirmou que: “Um ou dois dias antes do ritual, os ‘bichos’ são chamados para entrar no espaço da festa (*laku*). Eu canto as músicas que eles me ensinam e eles vêm entrando para dançar com nós, cada um tem seu canto. Os ‘bichos’ é que me ensinam os remédios do mato, mas são eles mesmo que transmitem a doença, pois tem os *Karuanas* bons e

os maus, quando a gente passa no rumo deles, aí a gente pega as doenças. Depois tem fazer o remédio pra curar.

Um dia antes do início do Turé, pela manhã, as mulheres devem ir à roça retirar a mandioca (*mãio* *papa*) e preparar a bebida que será servida no ritual, chamada *caxixi*. Primeiro as mulheres preparam os *bejus*, que depois de prontos são colocados em um pote com água, e no final da tarde são dissolvidos na água e o pote, coberto com folhas de bananeiras, “dorme no sereno durante toda a noite”. No dia seguinte, todo o conteúdo do pote é coado e o líquido é o *caxixi*, servido aos participantes do ritual. Os Karipuna costumam fazer uma quantidade maior da bebida que será consumida no decorrer dos dias da festa aldeia, que costuma durar por três ou quatro dias.

As mulheres são as responsáveis também pela produção dos adornos utilizados pelos Karipuna durante o ritual. Durante o ano inteiro elas juntam e guardam penas de aves que servirão para enfeitar o espaço próprio do ritual, chamado *laku*, o qual é delimitado por uma cerca chamada *piroro*, feita de bambu envolto de barbante, sendo que as penas ficam presas aos barbantes. Além das penas das aves, são coletadas sementes diversas, especialmente o *morototó*, dentes de animais e asas de um besouro colorido chamado *mamã solei*. Com as asas de besouro são fabricadas o *butxê*, um enfeite que é preso ao pescoço e produz uma sonoridade que acompanha as batidas dos maracás. Com os demais materiais coletados são produzidos colares, pulseiras e cocares.

Para a realização dos serviços mais pesados do ritual, o pajé convoca os *tet dãse*, que são homens que entre outras atividades, são responsáveis pela confecção dos bancos e mastros, assim como ajudam na produção dos adornos. Geralmente, os bancos e os mastros são os mesmos usados nos anos anteriores, sendo reformados, mas quando necessário, deve-se construir novos.

Os bancos do Turé têm formatos de animais e são produzidos em madeiras brancas e leves, geralmente em troncos de árvores conhecidas como *papakuaiô* e *morototó*. Os mastros são construídos no tronco da árvore chamada *xiri-xiri*, sendo que das suas sementes emplumadas são feitos artesanatos em forma de colares. Tanto os bancos quanto os mastros são talhados dentro da floresta, no local onde a

madeira é retirada. Em seguida são levadas para o centro da aldeia para receberem o acabamento final e a pintura.

Os bancos do ritual são construídos de acordo com a orientação do pajé, que por sua vez, é orientado pelos “bichos”, sendo que os banco maiores, assim como o mastro, têm um comprimento de aproximadamente seis metros. Os bancos em formato de animais se posicionam de forma que a sua cabeça fica voltada para as portas do *laku*. O mastro é formado por duas toras de madeira erguidas paralelamente, e são cruzadas ao alto por uma terceira madeira menor, em formato de cobra, onde ficam presas duas espécies de bandeiras vermelhas.

Os bancos são ocupados seguindo o seguinte ordenamento: o banco em formato de cobra (sururiju e jibóia) são para os homens sentarem; os de formato de jacaré são para as mulheres e o banco em formato de “espardate” (uma espécie de peixe) é para o pajé.

Os *tet dãse* são homens responsáveis também pela produção dos instrumentos de sopro chamados *turé* e o *kutxi*. O *turé* consiste em um clarinete feito com pedaços de bambu aberto nas duas extremidades, numa das quais é introduzida uma palheta de bambu. As flautas de *kutxi* são feitas de bambu grosso, do qual é produzido o som grave.

Durante o ritual, tanto os bancos e o mastro, como o pote de *caxixi* ficam no interior do *laku*, onde acontecem as danças e os cantos puxados pelo pajé. No dia principal da festa são realizados os últimos preparativos; os instrumentos são afinados e no final da tarde os participantes começam a chegar, todos adornados e com os corpos pintados com grafismos feitos de tinta de Genipapo e urucum. Os homens vestem o *kalembê* de cor vermelha, parecendo uma saia, e as mulheres usam saias verdes.

No do pôr-do-sol, o pajé faz o ritual com defumador em torno do *laku*, que segundo ele, é uma prática de proteção contra o feitiço de outros pajés que podem querer prejudicar a festa. Na sequência, o pajé e seus ajudantes (*tet dãse*) entram no *laku*, cantando e dançando, sob o acompanhamento dos maracás, sendo que os ajudantes iniciam somente depois que o pajé realiza sozinho várias voltas no *laku*.

Em seguida os demais participantes entram na dança, no entanto, primeiro entram os homens, que dão várias volta ao redor do mastro, depois a esposa do pajé e na sequência as demais mulheres, todos formando casais, que dançam sob os cantos do pajé e o som harmonioso dos instrumentos: as flautas de bambu, os maracás e o *butxê*. Enquanto dançam, algumas mulheres despejam suco de gengibre nas pernas dos participantes, segundo eles, para adormecer as pernas para que as pessoas não sintam o cansaço.

Segundo o pajé, as músicas que ele canta e que todos o acompanham, são ensinadas pelos “bichos do fundo”, os *karuãnas*, que agora estão dentro do *laku* dançando e tomando o *caxixi*. Cada bicho tem seu momento no decorrer do ritual, e cada dança é a imitação de um bicho, as quais são chamadas de “arremedo”, exatamente por imitarem os movimentos dos bichos. O pajé afirma que os passos dos “arremedos” é o momento de chamar cada bicho para dançar. Assim, há a dança da sucuriju, do porco-do-mato, do mutum, do macaco, da garça, do jacaré e o ritual encerra com a dança do urubu.

O urubu é o último porque ele vem para acabar com todo o *caxixi* e encerrar a festa. Seu Maximiano diz que quando o urubu chega “... o que gastar, gastou, quem aproveitou, aproveitou, porque o urubu vem e toma todo o *caxixi*”.

Para garantir o respeito durante o ritual, o pajé nomeia os *jandã*, que além de serem responsáveis pela ordem, são também os servidores do *caxixi*. Todos os *jãdam* carregam na mão uma espécie de “bodurna” com um pedaço de algodão na ponta. O castigo destinado aos que cometerem alguma infração grave durante o ritual é chamado de *lamã*, que consiste na ingestão de uma grande cuia cheia de *caxixi* de uma só vez, sentado num local fora do *laku*. Entre as infrações punidas estão o ato de entrar calçado no *laku*, namorar durante o ritual e deixar cair os instrumentos musicais.

Durante as saídas do pajé do local do ritual, os *tet dãse* assumem a direção do ritual até que o pajé retorne e reassuma a coordenação.

Fora do *laku* ocorrem outros movimentos festivos nas casas e nos demais espaços da aldeia, com músicas de aparelhos eletrônicos, danças e ingestão de

outras bebidas. Ao redor do espaço das danças, os mais velhos improvisam leitos para descansar e observar o ritual, que prossegue a noite toda.

Quando o dia começa a amanhecer, os *jãdam* organizam o restante do *caxixi* em frente ao mastro e os tocares dos instrumentos se dirigem em direção ao recipiente com a bebida (uma bacia). Imitando urubus, eles tomam todo o restante do *caxixi*, fazendo muito barulho, falam alto, gritam e se empurram para tomar o que sobrou da bebida. Quando a dança do urubu encerra, o pajé anuncia o ritual do ano seguinte, então começa o desmonte do *piroro*, enquanto o pajé reinicia os cantos para afastar os “bichos” do local.

Depois do encerramento do Turé no *laku*, os Karipuna continuam os festejos pela aldeia, tomando mais *caxixi* e comendo coletivamente as carnes das caças providenciadas às vésperas da festa.

Segundo o pajé, o ritual do Turé é uma forma de agradecimento por alguma conquista, cura ou dádiva. É também uma forma de manter contato com os “bichos lá de baixo”, visando proteger as pessoas das *karuãnas* perversas e dos feitiços de outros pajés.

O ritual do Turé pode ser entendido como a expressão da compreensão totalizadora que os Karipuna têm do mundo, momento de integrar humanos, natureza e seres invisíveis para festejar, pactuar e pedir proteção. Refletindo sobre a relação dos povos indígenas com a natureza, Gianinni (2000) faz a seguinte consideração:

Cada sociedade possui uma certa criatividade cultural explicitada na forma como esta socializa a natureza. Analogias e metáforas animais no discurso cotidiano, mítico e ritual das sociedades indígenas reforçam o sentimento de que homens e animais participam da construção do cosmo. Existe sim a convicção de que homem e natureza estão inseridos em só mundo. (GIANINNI, 2000, p. 145)

Mais do que a demonstração da sintonia dos indivíduos com a natureza, o ritual do Turé é a expressão do respeito dos Karipuna com o meio, podendo ser verificada na relação daquele povo com a cobra grande, considerada um ser grandioso. Mas o ritual é também um ponto de convergência entre os Karipuna, é uma espécie de pacto de irmandade.

Desde a sua reintrodução no meio Karipuna, o Turé tem se fortalecido e tem fortalecido os Karipuna, aliás, o Turé é o ritual adotado por todos os povos do Uaçá atualmente. Mais recentemente, teve início o movimento de realização de um Turé unificado, agregando todos os povos do Uaçá, nas terras indígenas do Uaçá. A iniciativa vem dos próprios indígenas da região, que mantêm fortes laços de solidariedade.



**Figura 9 – Crianças dançando em pares no Turé das crianças, representação fidedigna do festejo Karipuna.
Foto: Professor Jean (outubro/2003)**

PARTE II

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS KARIPUNA DA ALDEIA DO ESPÍRITO SANTO: HISTÓRIA, OBJETIVOS E CONTRADIÇÕES

Historicamente, a escola oprimiu os povos indígenas, arrancando-lhes suas identidades, sob a promessa da salvação da alma e da implantação dos hábitos ditos “civilizados”. Catequizar, civilizar, assimilar, pacificar, incorporar e abrigar são algumas das intensões explícitas e implícitas que identificam a violência praticada pela educação para os índios no Brasil, em especial entre os Karipuna na aldeia do Espírito Santo.

O objetivo da segunda parte da tese é identificar a dinâmica dos projetos de “educação para os índios” ao longo da história do Brasil, a partir de dois capítulos: o primeiro realiza a análise geral da “educação para os índios” no Brasil, e o segundo analisa a implantação e funcionamento da “educação para os índios” entre os Karipuna da aldeia do Espírito Santo, Amapá.

Sobre a categoria “educação para os índios”, Silva (1997) esclarece que esse é o modelo de educação que busca implantar novos hábitos, suprimindo as tradicionais formas de organização social dos povos indígenas. A autora afirma que: “A escola entrou como corpo estranho. A escola entra e se apossa da comunidade. Não é a comunidade que é seu dono” (SILVA, 1997, p. 51). Silva prossegue afirmando que a “problemática indígena” teve início com a chegada dos portugueses e a implantação do projeto de educação dos Jesuítas junto aos indígenas, visando catequizá-los e transformá-los em mão-de-obra disponível para as missões.

Entre os Karipuna da aldeia do Espírito Santo, a escola foi criada no contexto do governo Getúlio Vargas, tendo como pretexto inicial a questão da fronteira territorial do Brasil (Oiapoque) com a Guiana Francesa, sendo essa uma fronteira historicamente conflituosa. Abrigar os Karipuna para transformá-los em soldados da fronteira nacional, este era um dos objetivos principais do Estado brasileiro ao implantar a Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi, em 1934.

Capítulo 4

Educar para “salvar as almas”, integrar à comunhão nacional e “abrasileirar”

Este capítulo abordará a história da educação escolar Karipuna na perspectiva da “educação para os índios”, analisando as interferências da escola na aldeia do Espírito Santo, bem como as suas contradições e transformações, tendo como contexto amplo as políticas educacionais brasileiras.

Inicialmente é necessário afirmar que a educação escolar indígena é um processo construído historicamente em meio às tensões sociais que envolvem interesses antagônicos: de um lado uma força opressora que pretende dismantelar as formas de organização social dos povos indígenas, e de outro, a sistemática vontade desses povos em manter as suas tradicionais formas de organização social, ainda que resignificadas no tempo presente. A educação catequizadora e integradora levada a cabo pela Igreja e pelo Estado junto aos povos indígenas utilizou frequentemente os argumentos da defesa dos indígenas e da implantação da cidadania junto a eles, no entanto, uma análise mais detida evidencia que tais projetos educacionais promoveram o desrespeito à diversidade e a autonomia dos povos indígenas.

Sobre as ações educacionais junto aos povos indígenas no Brasil, Ribeiro (2009) lembra que:

Data de 1549 a chegada da primeira missão jesuítica enviada ao Brasil por D. João III, em companhia do primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Era composta por oito missionários sob a chefia de Manoel da Nóbrega (...). Os índios receberam o jesuíta como um pajé todo-poderoso, que lhes proporcionaria fortuna e bem-estar.

Mas, em vez disso, os padres lhes vinham oferecer a salvação extraterrena. (RIBEIRO, 2009, p. 44)

Ribeiro prossegue constatando que por mais que os indígenas apresentassem resistência ao projeto jesuítico, o preço da “salvação das suas almas” foi a imposição da uma nova língua – língua geral (*nheengatu*) e a implantação de novos hábitos pelos colonizadores. Segundo a autora, a doutrinação cristã reunia indígenas de povos diversos, indiscriminadamente, em aldeias²³, onde os indígenas, especialmente as crianças, eram ensinadas a falar a nova língua e a desenvolver a prática de missionários para que ajudassem os jesuítas a converter outros indígenas.

No exercício da autoridade entre os indígenas, os jesuítas utilizavam metodologias diversas, entre elas a violência física para impor a “nova ordem” entre esses povos²⁴.

Ribeiro (2009) defende a tese de que os jesuítas buscavam atingir três objetivos complementares com as suas ações entre os indígenas: catequizar, produzir excedentes para comercializar na Europa, e servir à colonização, com o fornecimento de mão-de-obra indígena para os empreendimentos colonizadores.

Portanto, a educação escolar chegou ao meio indígena desestruturando as formas tradicionais de organização desses povos, ditando novas regras para o funcionamento da vida comunitária. Essa realidade se estendeu por séculos, extinguindo centenas de línguas e povos, como demonstra Teixeira (2004).

²³ O deslocamento de grupos indígenas para aldeias próximas aos estabelecimentos portugueses e missionários era chamado de “descimento”, sendo uma prática legal que deveria acontecer sob a liderança de missionários, mas nunca contra a vontade do indígena, exceto no caso dos índios considerados hostis, aos quais eram destinadas as “guerras justas”. Sobre o trabalho indígena, a legislação estabelecia a remuneração, no entanto, comumente os colonizadores criavam artifícios que impunham o trabalho ‘voluntário’ ou escravidão dos indígenas. Sobre o assunto, ver: MOISES, Beatriz Perrone. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

²⁴ Ressalta-se que a partir de 1611, a coroa portuguesa estabeleceu que, nos aldeamentos, o poder espiritual ficaria a cargo dos jesuítas, enquanto que o poder temporal seria de responsabilidade de um capitão de aldeia. Na sequência vieram outras legislações que regulamentavam a administração nas aldeias, mas os jesuítas não recuperaram mais o poder temporal que perderam.

No contexto da história da “educação para os índios”, vale ressaltar a política do Diretório do Marquês de Pombal, criado em 1757. O Diretório dos Índios foi uma instituição que declaradamente anunciava a transformação dos povos indígenas em cidadãos portugueses, com todos os direitos de cidadania. Coelho (2001) lembra que no mesmo ano da ascensão do Marquês de Pombal ao cargo de primeiro-ministro, Portugal assinou com a Espanha o Tratado de Madri, oficializando a demarcação das fronteiras entre os dois países nas terras sul-americanas. Com as fronteiras definidas pelo Tratado, o Estado português buscou imediatamente transformar os povos indígenas em guardiões dos territórios fronteiriços, concedendo-lhes o título de “cidadãos portugueses”.

Nesta perspectiva, o Diretório dos Índios foi uma política voltada para a proteção do território português no Brasil, em que os indígenas seriam educados para assumir a função de “soldados da fronteira”. Como parte do plano de racionalização administrativa, o Diretório impôs aos indígenas a lógica do trabalho e da produção econômica sistematizada, transformando-os em trabalhadores regidos por severos princípios de conduta moral. Analisando a questão, Coelho observa que o Diretório foi um processo de “educação para os índios”, uma vez que:

A reformulação dos costumes iniciar-se-ia pela adoção da língua portuguesa, estabelecendo um corte com o duplo passado: o nativo, representado pela língua nativa, e o da sujeição anterior, na figura da língua geral ensinada pelos religiosos (...). Deveriam, por conseguinte, assumir sobrenomes portugueses, ‘como se fossem brancos’ e morar em casas ‘à imitação dos brancos; fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as famílias em separação, possam guardar, como racionais, as leis da honestidade, e polícia’. Acrescentava a importância de andarem vestidos para que tivessem desperta a imaginação e o decoro e, ainda, que evitassem a bebida, num processo paulatino de abandono dos vícios. (COELHO, 2001, pp. 65-66)

Analisando a mesma questão, Gomes (1988), esclarece que o Diretório é um documento que pode ser assim resumido:

Conjunto de 95 artigos, que constituem o último ordenamento português sobre os índios. Reitera a retirada dos poderes temporal e espiritual dos jesuítas. Concede liberdade para todos os índios. Favorece a entrada de não-índios nas aldeias, incentiva casamentos mistos, cria vila e lugares (povoados) de índios e brancos. Nomeia diretores leigos. Promove a produção agrícola e cria impostos. Manda demarcar áreas para os índios. Proíbe o ensino das línguas indígenas e torna obrigatório o português. (GOMES, 1988, p. 73)

Em 1759 a expulsão dos jesuítas foi consumada, fortalecendo os princípios do Estado laico, defendido por Pombal, sob influência do racionalismo iluminista. Coelho (2001) entende que o Diretório dos Índios pretendia a um só tempo alcançar três objetivos: resguardar as fronteiras brasileiras, transformar os indígenas em vassalos da coroa portuguesa e estabelecer a lógica do indígena como “trabalhador livre”, que produzisse para o desenvolvimento da colônia.

Analisando a política pombalina para os povos indígenas, Coelho (2001) conclui que mais do que um modelo de educação para esses povos, o Diretório dos Índios foi uma política de eliminação. A semelhança das práticas educativas jesuíticas, mais uma vez o ideal civilizatório e o discurso da liberdade dos povos indígenas, bem como a prática da exploração do trabalho e do desrespeito à diversidade estão presentes, desta vez personificada em “política laica”.

A revogação do Diretório dos Índios pela Carta Régia de 12 de maio de 1798 abriu um vazio na legislação indigenista no Brasil. Segundo Cunha (1992), neste século “a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras. Nas regiões de povoamento antigo, tratava-se mesquinamente de se apoderar das terras dos aldeamentos” (CUNHA, 1992, p. 133).

Ademais, o século XIX foi particularmente proliferador de teorias racistas e exterminacionistas que se voltaram contra os povos indígenas no Brasil. A esse respeito, Cunha (1992) constata que:

Debate-se a partir do fim do século XVIII até meados do século XIX, se deve exterminar os índios 'bravos', 'desinfetando' os sertões – solução em geral propícia aos colonos- ou se cumpre civilizá-los e incluí-los na sociedade política - solução em geral propugnada por estadistas e que supunha sua possível incorporação como mão-de-obra. (p.134)

A autora demonstra que Varnhagem, respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, defendia a tese de que “no reino animal, há raças perdidas; parece que a raça índia, por um efeito de sua organização física, não podendo progredir no meio da civilização, está condenada a esse fatal desfecho” (p. 135). A sentença de Varnhagen, no final do século XIX, estava determinada, era objetivamente a extinção dos povos indígenas, devido à incapacidade deles sobreviverem no “mundo civilizado”.

Paralelamente ao avanço das teorias racista contra os povos indígenas, o romantismo literário e artístico brasileiro pautou suas representações no indígena idealizado como ingênuo, forte e bom, sendo este um dos elementos fundantes da cultura genuinamente brasileira. O indígena se transformava num mito, que no final é morto ou assimilado pelo colonizador. Portanto, o índio morto ou assimilado do romantismo está na origem do Brasil independente.

Analisando a representação do indígena no romantismo, especialmente nas obras de José de Alencar, Bosi afirma que “é pesadamente ideológica como interpretação do processo colonial” (1992, p. 179). O indígena, fundador da identidade brasileira, é batizado, recebe sobrenome português e no final é morto, criando uma situação fictícia que Bosi identifica como “um regime de combinação com a franca apologia do colonizador” (*idem*, p. 179).

A obra *Moema*, da autoria de Vitor Meirelles, datada de 1866 é outro exemplo do mito sacrificado.



VITOR MEIRELLES: *Moema*, 1866.
Óleo sobre tela, 129 x 190 cm.
São Paulo, Museu de Arte de São Paulo.

Figura 10 – *Moema*, obra de Vitor Meirelles (1866)

Paralelamente ao romantismo, como demonstra Santos (2004), a primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, e a Constituição republicana de 1891, não fazem qualquer referência aos indígenas, tornando-os invisíveis perante ao Estado e à sociedade brasileira.

O Ato Adicional de 1834, instituído durante o governo regencial (1831-1840), atribuiu poderes às Assembléias Legislativas provinciais para definirem sobre a catequese, a civilização dos índios e o estabelecimento de colônias, o que resultou na imediata articulação de iniciativas antiíndigenas por parte das províncias, dominadas pelos latifundiários (CUNHA, 1992).

Em 1831 o governo regencial criou a “tutela orfanológica”, entregando os indígenas à proteção dos juízes e, em 1850 foi criado o Decreto 426, intitulado *Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios*, sendo este o “único documento indigenista geral do império”, que, segundo Cunha, “é mais um documento administrativo do que um plano político” (1992, p. 139). O documento determina que cada aldeamento missionários terá um Diretor leigo, cabendo aos missionários somente a função de assistência religiosa e educacional. Na prática, os

missionários (de várias Ordens) assumiam comumente a função de Diretores de Índios.

O Regulamento prolonga o sistema de aldeamento, declarando que tal política é apenas uma prática transitória para assimilação completa desses povos. Em grande medida, os ideais do Diretório dos Índios do Marquês de Pombal permaneciam: o trabalho obrigado e a idéia de civilizar. Por outro lado, ressalta-se que a educação missionária retorna como política pública adotada para esses povos, tendo a catequese como a expressão educacional nas missões.

No final do século XIX, os positivistas republicanos defendiam que novo regime de governo instaurado no Brasil, a república, deveria não apenas reconhecer constitucionalmente a existência dos povos indígenas, mas também respeitar às suas terras, no entanto, a constituição de 1891 ignorou totalmente a questão, como demonstra Santos (2004).

Diante das sistemáticas ações antindigenistas que visavam o extermínio completo desses povos, sob pressão nacional e internacional, em 1910 foi criado o primeiro órgão de Estado para assumir oficialmente as políticas indigenistas no Brasil. Sob inspiração positivista, o SPI assumiu a tutela dos povos indígenas, declarando-se órgão protetor e porta-voz das demandas desses povos, tendo como objetivo final declarado a “integração dos índios à comunidade nacional” (SANTOS, 2004, p. 98). O Código Civil Brasileiro de 1916 estabelece que os indígenas são “tratados como relativamente incapazes para o exercício de determinados atos da vida”, instituindo, dessa forma, o regime tutelar.

Foi no desdobramento das ações do SPI que as primeiras escolas indígenas foram criadas no Brasil, mantidas pelo governo federal, como comprova Luciano (2006). Segundo o autor as escolas indígenas promovidas pelo SPI eram regidas pelos mesmos parâmetros curriculares e administrativos das escolas rurais, com ênfase em atividades profissionais e a alfabetização ocorria em língua portuguesa. Diante das orientações da UNESCO na década de 1950, o SPI adotou o ensino bilíngue, não sem protestos, pois os técnicos da Instituição defendiam que o bilinguismo era uma prática educacional que contrariava os objetivos “assimilacionistas” previstos em lei. As escolas missionárias continuaram

desenvolvendo as suas atividades educacionais nas aldeias, em parceria com o SPI e, na prática, as escolas indígenas ensinavam na língua portuguesa, pois os profissionais do SPI não eram preparados para trabalhar com o bilinguismo.

Luciano observa que:

A constituição de 1934 foi a primeira que atribui poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991. (LUCIANO, 2006, p. 151)

Portanto, do ponto de vista constitucional, o Estado brasileiro passou a assumir compromissos com a temática indígena a partir de 1934, apontando para o direito desses povos a terra, tendo a União como a instância fundamental para lidar com o assunto. Tais compromissos se mantiveram nas constituições de 1937 e de 1945, mantendo-se também a idéia de incorporação dos indígenas à comunhão nacional. Sob a responsabilidade do Ministério da Guerra, o Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto 736, de 06 de abril de 1936, deixava clara a intenção de transformar os indígenas em guardiões das fronteiras nacionais, utilizando para tal “a pedagogia da nacionalidade e do civismo” (LIMA, 1992, p. 165).

Gomes (1988) entende que a instituição do governo autoritário, em 1964, produziu um grande retrocesso em relação à questão indígena. Logo no início do regime militar ocorreram denúncias de torturas de indígenas e o SPI foi sucateado a ponto de ser extinto, em 1967. No mesmo ano foi criada a FUNAI dirigida por coronéis do exército brasileiro.

Em dezembro de 1973 foi criado o Estatuto do Índio, reafirmando a relativa incapacidade dos indígenas, estabelecendo a tutela como política oficial. No campo educacional, a FUNAI criou programas de educação que, segundo Gomes (1988):

... baseava-se em pressupostos mais realistas do que aqueles desenvolvidos pelo SPI, quando a ênfase era em ofícios como, marcenaria, carpintaria, mecânica, ou em conhecimentos gerais. Uma das cartilhas de português usada na década de 40, por exemplo, começava com a frase; 'A terra é um planeta do sistema solar'. Na época das missões jesuíticas ensinava-se até gramática latina. Ao contrário, a FUNAI partiu da idéia de que os índios aprenderiam melhor se fossem ensinados em sua própria língua e por professores índios. Foram os 'programas bilíngues' que funcionaram, para alguns casos, por anos (...). Após alguns anos, os programas perderam o incentivo do órgão e passaram a ser repetitivos e sem objetivo. (GOMES, 1988, p. 93)

O autor prossegue, afirmando que, apesar da lei estabelecer a obrigatoriedade do ensino nas línguas originárias, na maioria das escolas indígenas o ensino ocorria na língua portuguesa, sendo que em muitos casos acontecia a língua portuguesa era utilizada por exigência das próprias comunidades indígenas, que mostravam preferência pelo modelo de educação tradicional não-indígena. De toda forma, o modelo de educação escolar "assimilacionista" se manteve, com fortes marcas de patriotismo e civismo, típicos dos governos militares.

CAPÍTULO 5

Implantação e funcionamento da Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi e seus desdobramentos

A escola faz parte da realidade dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo desde a década de 1930, quando o Estado brasileiro decidiu pela ocupação efetiva da fronteira nacional na região do Oiapoque, tendo como guardiões da fronteira os povos indígenas, os quais deveriam ser “abrasileirados” para o cumprimento de tal tarefa.

A escola fundada na aldeia do Espírito Santo, no dia 01 de fevereiro de 1934, denominada *Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi*, a partir da iniciativa do governo do estado do Pará, iniciou a sua atividade com 57 alunos, sendo que esta escola funcionou até 1937, como demonstra Arnaud (1989).

A Escola trataria não apenas do “abrasileiramento” dos Karipuna, mas também de sua “elevação aos níveis da civilidade e do progresso”, por intermédio da transmissão de valores novos, que promovessem o patriotismo, o civismo, a higiene e a preparação para o mundo do trabalho produtivo.

O contexto em que a escola foi criada interliga aspectos políticos e sociais do plano local ao plano nacional. No plano local havia a preocupação com a efetiva ocupação da fronteira nacional e a formação dos indígenas para serem os guardiões da fronteira territorial, o que incluía a formação patriótica, cívica e para o trabalho, e do ponto de vista nacional estava em andamento o plano de educação voltado para o progresso da nação.

Abaixo, a imagem registra uma turma de alunos da Escola fundada na aldeia do Espírito Santo, na década de 1930. Nela, é possível verificar marcas do projeto educacional levado a cabo na década de 1930, pelo governo Getúlio Vargas. Apesar da simplicidade da infraestrutura arquitetônica da escola, observa-se a postura homogeneizadora no uso do uniforme escolar, na decoração da sala e na própria

ordem em que as crianças estão organizadas, sob a vigilante companhia da professora. A escola era uma novidade na aldeia, iniciando uma interferência que se desdobraria no estabelecimento de uma tensa relação com a comunidade local.



Figura 11 – Turma de alunos da primeira escola fundada na aldeia do Espírito Santo
Foto: In: RONDON, 1955.

A fotografia é parte da obra *Índios do Brasil: das Cabeceiras do rio Xingu, dos rios Araguaia e Oiapoque*, da autoria de Cândido Mariano da Silva Rondon (1955). Partindo da constatação de que ela remonta a década de 1930, é possível observar aspectos que fazem lembrar o projeto escolar em andamento no país no período em questão, estabelecendo semelhanças da escola indígena com a escola não-indígena, reportando tais semelhanças ao conceito de forma escolar, segundo o qual:

... se caracteriza por um conjunto coerente de traços- entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função constitui em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim. (VICENT *et al*, pp. 37-38)

Definindo o conceito de forma escolar, Carvalho (2003) apresenta semelhante concepção, segundo a qual, a forma escolar envolve:

... a organização espacial, o lugar do professor, a disposição dos alunos, o movimento dos grupos na classe e no pátio; a organização temporal, o emprego dos dias, das horas e mesmo dos minutos de aula; a repartição disso que chamamos tão justamente de disciplinas (CARVALHO, 2003, p.314).

Portanto, a partir da fotografia acima, é possível verificar na recém-fundada Escola Isolada Mixta da Via do Espírito Santo do Curipi aspectos que estão presente nas escolas convencionais projetadas durante o governo Getúlio Vargas no país. Estão presentes os ideais homogeneizadores e disciplinadores próprios da época em questão. Nela, as crianças estão, não apenas uniformizadas, mas também dispostas numa ordem que transpira a disciplinaridade e a ordem, integrando a escola da aldeia ao ideal da “regeneração” e “superação do atraso”.

A imagem evidencia que se trata de uma fotografia oficial, feita com o objetivo de divulgar a realização educacional que o Estado brasileiro se orgulhava de ser o executor. Por mais que as crianças estejam descalças e a estrutura física da escola seja simples, em se tratando de uma escola indígena na Amazônia, numa região de fronteira internacional e de difícil acesso, certamente que comove a sociedade nacional, no sentido de incorporar o discurso ideológico do Estado, que propagava a extensão do progresso até nos lugares mais longínquos do país. Portanto, a escola chega à aldeia do Espírito Santo como algo necessariamente positivo, sem considerar a realidade local e as especificidades sociolinguística daquele povo.

No contexto nacional, é importante destacar que na década de 1930 estava em marcha no país um projeto educacional que defendia a idéia de “transformar a sociedade pela educação”, tirando o Brasil do atraso agrário/rural para colocá-lo no caminho do progresso. A proposta se apresentava como “regeneradora das populações brasileiras” e racionalizadora do mundo do trabalho, combatendo a “amorfia social”, por uma “reforma dos costumes”. A lógica do lema “progredir ou desaparecer”, propagado por Euclides da Cunha, guiava as ações da escola no período (CARVALHO, 2003).

A reforma do sistema do ensino brasileiro, orientada pelos pressupostos da “pedagogia nova”, tinha caráter homogeneizador e conformador da sociedade, pautando os seus procedimentos na disciplina e na idéia de reger a liberdade, visando a construção de “uma nova civilização”. A prática regionalista da velha oligarquia brasileira foi paulatinamente substituída pelo projeto de padronização do ensino e de centralização das atividades escolares, pela defesa da unidade de programas, de material didático, de normas e diretrizes educacionais (SCHWARTZMAN, 1982).

Apesar dos embates entre os grupos políticos divergentes, o modelo de educação que se instaurou após 1930 no país foi a expressão e manifestação do novo padrão econômico e social que se instalava naquela época. O projeto de Estado Nacional, de centralização e integração política e econômica, tinha a educação como base para instituir-se, visando formar física e mentalmente o “novo homem” propagado pelo Estado. A escola tinha como função “normatizar” as pessoas primando por uma sociedade civilizada e ordeira, por meio de uma educação que conformasse as pessoas aos princípios defendidos pelo Estado (CARVALHO, 2003).

Schwartzman (1982) demonstra que desde o governo provisório, Vargas já sinalizava para a importância que a educação teria no seu projeto de governo nacionalista, criando o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931. Uma característica pontual das diretrizes na educação brasileira entre 1930 a 1945 foi a ênfase ao ensino cívico, à educação física e aos trabalhos manuais, aspectos que se tornaram obrigatórios em todas as escolas no país.

Além de estar inserida neste contexto político-educacional, a criação da Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo está contextualizada em outro aspecto relevante: a questão da fronteira internacional com a Guiana Francesa. Desde o século XVII o norte do Amapá foi alvo de disputas, no primeiro momento envolvendo a coroa portuguesa e a França e, após 1822, envolvendo o Estado brasileiro e a França. Tensões e confrontos bélicos frequentes entre amapaenses e franceses na região foram encerrados com a celebração do Tratado de Berna (pactuado entre o Brasil e a França), assinado em dezembro de 1900, definindo o rio Oiapoque como o limite da fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa²⁵.

Ricardo (1983) esclarece que foi especialmente no contexto pós-Tratado de Berna que o Estado brasileiro se voltou para a formulação e execução do projeto de nacionalizar a fronteira brasileira no Oiapoque, e abrigar os povos indígenas da região para torná-los guardiões da fronteira.

Expedito Arnaud (1996) demonstra que após a expedição oficial comandada pelo Marechal Rodon, na década de 1920 ao Oiapoque, o Estado brasileiro, baseado no relatório do Marechal, decidiu pelo minucioso controle da população indígena local, visando transformá-los em efetivos cidadãos brasileiros e guardiões da fronteira com a Guiana Francesa. Para atingir tais objetivos, a escola foi uma das instituições de maior alcance, pois através dela os Karipuna aprenderam a língua portuguesa, abandonando a língua utilizada até então, o *patuá*. No entanto, a ação da escola não se restringiu à obrigatoriedade da língua portuguesa; ao mesmo tempo foi imposta a proibição dos rituais próprios daquela cultura e a introdução dos ritos cívicos e hábitos próprios da sociedade brasileira. Os agentes escolares penalizavam com castigos corporais os indígenas que insistissem em manter os seus hábitos e tradições originárias.

Analisando a questão, Vidal (2001) ressalta as ações do SPI²⁶ junto aos povos indígenas do Uaçá, a partir da década de 1930. A autora esclarece que:

²⁵ Sobre a questão da fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa, ver: FILHO, Edinaldo P. Formação histórica, econômica, social, política e cultural do Amapá: descrição e análise do processo de formação histórica do Amapá. In: OLIVEIRA, Augusto; RODRIGUES, Randolfe (orgs). **Amazônia, Amapá: escritos de História**. Belém: Paka-tatu, 2009.

²⁶ O SPI foi criado em 1910, quando o Brasil se transformava em alvo da crítica internacional devido ao massacre aos povos indígenas. Sobre a questão, ver: Gomes, Mércio P. **Os índios e o Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988, pp. 65-101.

... por se encontrarem em área de fronteira (uma região até 1900 contestada) e seguindo a orientação do marechal Rodon, que, àquela época, visitou a área como representante do Estado brasileiro, esses povos foram administrativamente cercados, colocados sob controle do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e declarados “índios brasileiros”. A meta era transformá-los em brasileiros, nacionais e trabalhadores (VIDAL, 2000, p. 197).

Nesse contexto de nacionalização da fronteira, os Karipuna foram diretamente atingidos pelo Estado brasileiro. O relato do Marechal Rodon é esclarecedor:

Assim foi o grande etnólogo Curt Nimuendajú encontra-los, em 1925, com uma população de mais ou menos 150 almas; nesse estado encontrei-os também, em 1931, contando a essa altura 196 pessoas.

População ordeira, boa e trabalhadora, fabricando já 60% da farinha produzida na região, são de suas plantações as saborosas laranjas e tangerinas que vem ao Oiapoque.

Em 1934, o Cel. Magalhães Barata, então interventor federal do Pará, entre as incontáveis escolas que criou no estado, criou também 3 entre os índios Galibir, Pariucur e Caripuna, sendo que esta última, pelo grau de adiantamento em que se achavam os índios, deu ótimos resultados. Este é o motivo por que, entre os Caripuna, existem alguns que lêem e escrevem, embora pouco.

A ação do Serviço de Proteção aos Índios tem sido benéfica e a ela muito se deve o progresso econômico e cultural dessa gente, que faz questão de ser índia e que ainda conserva muitas das suas tradições e costumes. (RONDON, 1953, p. 282)

Fica evidente que o Estado brasileiro passou a intervir sistematicamente na vida dos Karipuna. A escola fundada entre eles, em 1934, a qual Rodon se reporta, foi instalada no bojo do projeto de nacionalização daquela fronteira. Eneida Assis (1981) conclui que a escola instalada na Vila do Espírito Santo, funcionava com um “centro de controle” que visava integrar os Karipuna à comunhão nacional, colaborando com a fixação deles em território brasileiro, uma vez que frequentemente os Karipuna conviviam dispersos nas cidades da Guiana Francesa e na região do Oiapoque. Paralelamente, o SPI estimulou o desenvolvimento e a diversificação das atividades produtivas entre os Karipuna, mediando a

comercialização entre os indígenas e não-índios, evitando que os primeiros não fossem explorados (ARNAUD, 1984, p. 19).

Sobre a escola entre os Karipuna, Arnaud (1989) informa à época da sua fundação, em 1934, havia 57 alunos, sendo que entre outras atividades pedagógicas, as crianças cantavam diariamente o hino nacional e tinham aulas de civismo. Tassinari afirma que:

... a escola que funcionava no Curipi, inicialmente na aldeia do Espírito Santo e logo transferida para Santa Isabel, tinha sinais cotidianos de ordem, respeito às autoridades e aos símbolos nacionais”, assim como a autora informa sobre os “antigos métodos da palmatória e da proibição do uso do *patois* na sala de aula (2003, p. 361).

Arnaud (1984) esclarece que a escola fundada entre os Karipuna, assim como as demais escolas criadas no Uaçá, em 1934, tiveram duração curta, tendo encerrado as atividades em 1937. No entanto, Rondon observa que a escola entre os Karipuna deu ótimo resultado, “pelo grau de adiantamento em que se achavam ” aqueles indígenas (RONDON, 1953, p. 282).

Dona Acelina Forte, de 75 anos, em entrevista concedida em 2008, informou que foi aluna da primeira escola fundada na aldeia em 1934. Narrando as suas memórias do tempo de aluna, ela descreve que:

Naquele tempo era bom. Não era igual hoje que os pequenozinho ficam solto por aí. Tinha que estudar, saber os números, tinha que ler. A professora Verônica era pessoa boa, mas ela era braba. Ela tinha uma régua de pau que batia na mão de quem não aprendesse o que ela ensinava. Eu estudei a terceira série com ela e levei muitas palmadas para aprender.

O depoimento de dona Acelina expressa um saudosismo quanto aos métodos rigorosos utilizados pela escola e pela professora Verônica nos anos iniciais de funcionamento da escola na aldeia do Espírito Santo. No entanto, pela idade declarada por ela, 75 anos, muito provavelmente dona Acelina não participou das atividades da escola nos seus primeiros anos de funcionamento, já que a referida escola foi fundada em 1934. Apesar da incoerência do depoimento em termos de datas, as informações expressas por dona Acelina não perdem a validade do ponto de vista da história oral aqui defendida.

A memória de cada indivíduo tem o devido valor na produção do conhecimento histórico, sendo que inevitavelmente os depoimentos apresentam aspectos complementares, diferentes e até contraditórios, “como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos” (PORTELLI, 1997, p. 17).

Sendo subjetiva, a memória narrada é atravessada por aparentes incoerências. No entanto, como alerta Alister Thompson (1997):

Ao tentarem descobrir uma história isolada, estática e recuperável, alguns historiadores às vezes não levavam em conta as várias camadas da memória individual e a pluralidade das versões sobre o passado fornecidas por diferentes narradores. Na tentativa de eliminar as tendências e fantasias, alguns profissionais descuidavam-se das razões pelas quais as pessoas constroem suas memórias de modo específico e não conseguiam enxergar como o processo de afloramento de lembranças poderia ser a chave para ajudá-los a explorar os significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva. Não percebiam que as chamadas ‘distorções’ da memória, embora talvez representassem um problema, eram também um recurso. (THOMPSON, 1997, p. 52)

É no sentido contraditório da memória observada pelo autor que verifica-se a construção social da memória, sendo esta individual, mas constituídas nas relações coletivas. Portelli complementa, observando que: “Cada pessoa é um amálgama de

grande número de histórias em potencial, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados” (1997, p. 17).

O depoimento de dona Acelina deve ser considerado sob duas perspectivas, pelo menos: em primeiro plano deve-se considerar que a professora Verônica atuou por várias décadas na região do Uaçá, o que abre a possibilidade de dona Acelina ter sido efetivamente aluna de dona Verônica em algum tempo. De outro ponto de vista, deve-se pensar a memória como uma construção dinâmica que se atualiza nas relações sociais e no tempo. Como se verá adiante, em diversas entrevistas os depoentes convergem no sentido de elogiar a professora Verônica, fato que pode ter colaborado na construção da memória de dona Acelina.

Outro depoimento complementar, concedido em julho de 2009, foi expresso pelo senhor Manuel dos Santos, de 88 anos, que não soube identificar com precisão o tempo cronológico dos fatos que narrou, mas concedeu uma entrevista repleta de informações significativas sobre a escola na aldeia do Espírito Santo nos anos iniciais de funcionamento. Diz ele:

Não lembro quanto tempo estudei, mas lembro que só tinha até a 5ª série, depois não tinha mais nada pra estudar. A escola não era lá em cima onde é hoje, ela era em outro lugar. A dona Verônica ensinava de tudo, ela era muito inteligente, ela ensinava matemática, português e outras coisas. Era a FUNAI que trazia ela pra cá e ela batia com uma palmatória, batia na mesa, na mão da gente, mas ao menos a gente aprendia. As coisas dos índios não podia fazer na escola, ela não deixava. Foi bom que aprendemos a língua dos brasileiros.

A professora foi contratada pelo governo do estado do Pará e depois pelo SPI para vir trabalhar na região do Curipi, e não pela FUNAI, como expressou o senhor Manuel Santos, pois conforme Tassinari, a professora atuou no Curipi “por quase trinta anos” (2003, p.357), portanto, não exerceu a docência durante a ditadura militar, quando foi criada a FUNAI, uma vez que ela chegou à região na década de 1920.

De toda forma, as narrativas dos entrevistados evidenciam a implantação de um modelo de educação escolar pautado em práticas conservadoras, no entanto, os entrevistados demonstram simpatia pela professora. Segundo Tassinari (2003), a professora Verônica tinha grande aceitação entre os Karipuna, sendo até reconhecida como “nossa parente” por eles. Ela chegou no Curipi em 1924, sendo originária da região de Vigia, estado do Pará.

Tassinari referenda a aceitação da professora Verônica entre os Karipuna: “Não conheci um Karipuna que não tenha elogios para a professora Verônica, mesmo da parte de ex-alunos, elogios dos antigos métodos da palmatória e da proibição do uso do *patois* na sala de aula” (2003, p.361). Em nome da escola, a professora determinou ainda a proibição das práticas xamânicas, sob pena de severos castigos corporais, como atestam os próprios depoentes.

De fato, contraditoriamente, os mais velhos falam das proibições e entendem claramente que a escola implantada na aldeia interferiu na organização social da comunidade, mas afirmam o tempo todo que tudo aquilo foi positivo no aprendizado de novos conhecimentos, necessários à realidade local, uma vez que os Karipuna mantêm relações comerciais e políticas com o entorno, desde o século XIX.

No entanto, mais importante do que a constatação do vínculo institucional da professora Verônica, é a análise das suas ações pedagógicas e os desdobramentos da sua presença na aldeia do Espírito Santo por décadas. Por mais que dona Verônica tivesse a confiança dos Karipuna e fosse considerada por eles como uma “pessoa inteligente”, a realidade é que ela esteve à frente do projeto de educar para “abrasileirar”, uma política educacional que, no limite, se assemelha ao projeto jesuítico nos meios indígenas à época colonial, resguardando as devidas diferenças. Assis (1981) explica que as professoras que atuavam na região do Curupi tinham o poder de decisão administrativa e curricular nas escolas, sendo que na escola da aldeia do Espírito Santo, dona Verônica estabeleceu a obrigatoriedade de todos falarem a língua portuguesa, não apenas na escola, mas em toda a aldeia.



Figura 12 - Foto da professora Verônica.
Foto: In: TASSINARI, 2003, p. 358.

Além das evidências expressas nos depoimentos dos velhos Karipuna da aldeia do Espírito Santo, a bibliografia sobre a temática evidencia a extensão da influência da professora Verônica no meio Karipuna. Tassinari (2003) esclarece que: “... a escola, no Curipi, não pode ser entendida como uma instituição externa e alheia às vontades dos grupos, mas foi incorporada, na professora Verônica, como parente, como parte da família” (p. 359). Nesta perspectiva, a escola naquela aldeia assume uma contradição, em que as práticas pedagógicas desestruturadoras das tradições locais são vistas com bons olhos por grande parte dos Karipuna.

Tassinari observa que a professora Verônica era uma profissional carismática, criativa, sensível e enérgica. Daí, a autora faz a seguinte inferência:

Logo, pode-se entender a aceitação por parte das famílias das maiorias das regras e imposições trazidas pela escola não apenas como uma relação de “opressão” entre governo/SPI e as famílias indígenas, sendo estas últimas o pólo passivo da relação. Pelo contrário, houve engajamento ativo das famílias no projeto de escola e mesmo as políticas de “abrasileiramento” foram vistas como alternativas para “melhorar”, “progredir” (2003, p. 360).

Além dos argumentos acima apresentados, é importante considerar que a região do Curipi é de difícil acesso, distante dos centros urbanos e dos órgãos de decisão. Ainda nos dias de hoje os professores são muito respeitados entre os indígenas, sejam professores indígenas ou não-índios. Esses esclarecimentos elucidam a força política que a professora Verônica exercia sobre os Karipuna durante as décadas de 1920, 1930 e 1940. Mas é evidente que em última instância, o poder da professora emana do Estado, assim como as regras e metodologias pedagógicas utilizadas nas escolas das aldeias.

O Estado brasileiro declarava que o seu projeto entre os Karipuna pretendia “abrasileirar”, fazer “progredir” e “superar o atraso pelo trabalho produtivo”, implantando “novos modos de vida”. A esse respeito, é esclarecedora a impressão de Rodon sobre os Karipuna: “A ação do Serviço de Proteção aos Índios tem sido benéfica e a ela muito se deve o progresso econômico e cultural dessa gente, que faz questão de ser índia e ainda conserva muitas das suas tradições e costumes” (1953, p. 282).

Assis (1981) considera que as ações pedagógicas utilizadas por dona Verônica contribuíram de forma decisiva para que a comunidade Karipuna na aldeia do Espírito Santo deixasse de ensinar o *patuá* para as crianças, fato que levou não apenas ao abalo das tradições Karipuna como um todo, como também o quase total abandono da língua *patuá* durante décadas.

Tendo curto funcionamento na sua primeira fase, até 1937, a avaliação do governo do estado do Pará e do SPI era de que a escola entre os Karipuna tinha apresentado ótimos resultados, demonstrado no fato de que alguns daqueles indígenas “aprenderam a ler e escrever” (RODON, 1953, p. 282). Provavelmente a escola não teve continuidade por falta de recursos financeiros e apoio técnico, pois

apesar da presença do SPI na região, a sua “atuação ocorre de modo superficial” nessa fase, que por intermédio de um Delegado, se limitou a intermediar as transações comerciais dos povos indígenas com os não-índios, não tendo a Instituição assumido a educação escolar no início da sua atuação no Uaçá.

Portanto, as atividades das escolas da região do Uaçá e, particularmente entre os Karipuna, foram suspensas entre os anos de 1937 e 1948, período que coincide com a implantação do Estado Novo²⁷, a segunda guerra mundial e a criação do Território Federal do Amapá²⁸. Por outro lado, é curioso observar que a Constituição brasileira de 1937 (baseada na constituição de 1934) estabelecia que: “Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las” (Artigo 154). No campo da educação, a constituição determinava no artigo 131 que:

Art. 131 – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Observa-se que os princípios constitucionais definem os caráter cívico e a formação para o trabalho, aspectos que pautarão a escola entre os Karipuna na nova fase de implantação.

Ressalta-se que o projeto educacional implantado na Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi e seus desdobramentos nos anos seguintes, são pautados por parâmetros nacionais, ou seja, o civismo, a educação física e o incentivo aos trabalhos manuais são aspectos comuns em todas as escolas durante o governo Vargas, independente de ser indígena ou não. Portanto, qualquer tipo de opressão era igualmente comum a todos.

²⁷ Sobre o governo Vargas e o Estado Novo, ver: LEVINE, Robert M. **Pais dos pobres? O Brasil e a era Vargas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

²⁸ O Território Federal do Amapá foi criado pelo Decreto-lei 5812, de 13 de setembro de 1943.

No entanto, para efeito desta tese, é importante voltar os olhos para a particularidade Karipuna da aldeia do Espírito Santo, destacando dois aspectos relevantes para análise em termos da presença da escola: primeiro, trata-se de um povo indígena, com língua e tradições particulares, portanto, diversos do restante da comunidade nacional e; segundo, trata-se de um povo situado numa região de conflitos de limites territoriais históricos, os quais o Estado nacional decidiu intervir, através da escola.

Portanto, analisar a criação e funcionamento da escola na aldeia do Espírito Santo pressupõe pensar as políticas nacionais se sobrepondo às questões locais, apresentando aspectos sócio-políticos específicos daquele povo naquela localidade.

Seguindo as análises sobre a atuação da escola na região do Uaçá, Arnaud (1984), afirma que a partir de 1942 o SPI se tornou mais atuante na localidade, assumindo a responsabilidade pela escola entre os indígenas, sendo ela anteriormente de responsabilidade do governo do estado do Pará. O autor descreve algumas atividades desenvolvidas pelo órgão juntos aos povos indígenas:

... criou uma ajudância na Vila do Espírito Santo (hoje cidade do Oiapoque) e instalou um posto de nacionalização na confluência do Uaçá com o Curipi (Incruso), passando desde então a aplicar uma série de planos tendo em vista o desenvolvimento da lavoura e da pesca, o estabelecimento da pecuária e de indústrias, a criação de um entreposto comercial para transacionar com os índios, e a prestação de assistência sanitária e escolar. (ARNAUD, 1984, p. 21)

O SPI criou em 1948, uma escola entre os Karipuna, na localidade em que hoje está a aldeia de Santa Isabel (em frente a aldeia do Espírito Santo, do outro lado do rio), reintroduzindo a escola na localidade. Arnaud afirma que desde então, a escola manteve uma média de 75 alunos, de 7 a 17 anos, e que a sua estrutura curricular seguia o roteiro do Território Federal do Amapá²⁹, incluindo “o ensino de orações cristãs, hinos patrióticos e das festas cívicas nacionais” (1989, p. 103). Tal

²⁹ O Amapá fez parte do estado do Pará até 1943, quando foi transformado em Território Federal do Amapá, através do Decreto-Lei 5.812 de 1943.

proposta curricular estava pautada na “pedagogia da nacionalidade e do civismo”, prevista no Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto 736, de 06 de abril de 1936.

O autor acrescenta que esses ensinamentos “foram ampliados através do aprendizado de costura à máquina para as meninas e do plantio de hortas para ambos os sexos” (*idem*, p. 103).

A partir de 1945 o SPI, enfim, assumiu a educação escolar indígena na localidade³⁰, reintroduzindo a presença da escola no Uaçá, sendo que no caso dos Karipuna:

A escola foi mudada da Vila do Espírito Santo para a de Santa Isabel (...). As escolas funcionavam como internatos e as professoras contratadas pelo SPI tiveram grande influência na vida das aldeias (...). Os programas eram definidos por elas e os ensinamentos práticos eram mais importantes (RICARDO, 1983, p. 15).

Seu Manoel dos Santos, em entrevista cedida em julho de 2009, lembrou da escola que funcionou na aldeia de Santa Isabel: “Lá os meninos tinha aula de horta e de artesanato, as mulheres também iam pra horta, mas aprendia a cozinhar, costurar e fazer outras coisas de mulher (...). Todo dia eles cantavam o hino nacional e marchavam pela aldeia.”

Portanto, verifica-se que além das influências da política nacional para a educação brasileira, as escolas indígenas na região do Uaçá estavam submetidas a outros aspectos e interesses, entre eles, as políticas indigenistas do SPI e as ações do Estado para a segurança nacional em território de fronteira internacional. Obviamente que todas essas ações ocorriam de forma integrada, e não isoladamente.

³⁰ Arnaud informa que nos primeiros anos da assistência do SPI à educação no Curipi (na década de 1940), foram fundadas escolas somente entre os Karipuna e Galibi. Os Palikur não aceitaram a presença da escola, pois “a direção do posto houve por bem não contrariar a maior parte dos velhos do grupo que consideravam tal coisa uma forma de escravidão”. (ARNAUD, 1989, p. 103)

Arnaud ressalta que a partir da década de 1950 a representação do SPI local sofreu um drástico corte em seus recursos financeiros, pois o SPI nacional decidiu concentrar os recursos da Instituição na resolução de conflitos abertos no sul do Pará, entre indígenas e seringueiros, o que provocou o desdobramento de dois problemas imediatos na região do Uaçá: a precarização salarial dos servidores e a constante rotatividade destes, que pediam dispensa devido aos baixos salários, inclusive os professores. Segundo o autor, as iniciativas para a resolução dos problemas por parte do administrador local do SPI não foram bem sucedidas, mas de toda forma, Arnaud afirma que: “no setor escolar, os trabalhos não sofreram interrupção, havendo a frequência nas duas escolas se mantido com médias idênticas às da fase anterior (75 alunos)” (1989, p. 107). As duas escolas às quais Arnaud se reporta são as escolas Karipuna de Santa Isabel e a escola do povo Galibi.

A partir de 1964, as escolas indígenas do Uaçá passaram a contar com professores contratados pelo Governo do Território Federal do Amapá, através de convênio firmado entre o SPI e o governo local, visando resolver o problema da carência de profissionais, no entanto, a rotatividade desses profissionais continuou devido a pouca experiência dos mesmos junto às comunidades indígenas (ARNAUD, 1989). Os professores ficavam algum tempo na aldeia e desistiam, devido ao isolamento das aldeias e às diferentes formas de vivência na localidade, típicas dos povos do Uaçá, fato que pode ser entendido com um indício em dois sentidos: em primeiro plano o Estado mantinha abertamente a política da “assimilação” dos povos da região, através da manutenção da escola e de professores que não conheciam e nem respeitavam as diversidades sociolinguísticas e, num outro plano, observa-se o caráter reativo e a potência dos povos indígenas e dos Karipuna, em especial, que mantinham suas fronteiras identitárias a ponto de amedrontar os “forasteiros”, ou “brasileiros” como eles mesmos denominam. Fica evidente que o antigo projeto de extinguir as diferenças através da “assimilação dos povos indígenas à comunhão nacional” nunca foi uma tarefa simples ou sem resistência por parte desses povos.

A respeito da situação das escolas no Uaçá, Ricardo se posiciona de maneira diferente da proposição de Arnaud. Ricardo (1983) verifica que entre 1950 e 1967 as

escolas na região do Uaçá funcionaram de forma precária e irregular. A partir do final da década de 1960, com a presença da FUNAI na região³¹, em parceria com o Governo do Território Federal do Amapá, a escola entre os Karipuna passou a contar com mais recursos e contratação de pessoal. A partir de 1970, a FUNAI oficializou, por convênios, a transferência definitivamente a educação escolar indígena no Amapá para o Governo do Território Federal do Amapá, que através da sua Secretaria de Educação assumiu toda a estrutura educacional das escolas das aldeias, inclusive a definição curricular para as escolas Karipuna, mas sem considerar a especificidade indígena, como lembra Assis (1981).

Segundo Tassinari (2001), em 1976 foi criada uma nova escola na aldeia do Espírito Santo, que viria a se chamar posteriormente de Escola Estadual João Teodoro Forte. A partir de 1978 as escolas indígenas do Amapá adotam o novo programa curricular para as escolas de zona rural de primeira a quarta séries, o qual incluía Comunicação e Expressão (Português), Matemática, Ciências, Integração Social e Estudos Sociais.

A respeito das escolas indígenas do Amapá e da adoção do novo programa curricular em questão, Ricardo faz a seguinte observação:

Os principais problemas dessas escolas são os seguinte: carência de professores, nível baixo de escolarização dos professores, base física da escola deficiente, aglomeração de séries e idades diferentes nos mesmos horários, calendário escolar divorciado da realidade social dos grupos, cartilhas e livros que não atendem a realidade cultural dos índios, carência de material didático e as diferenças linguísticas (1983, p. 16).

Ou seja, além de funcionar precariamente do ponto de vista da infra-estrutura, a metodologia e as ações curriculares não reconheciam a diversidade sociolinguística dos povos indígenas da localidade. Ainda segundo o autor, o entrosamento da FUNAI com o governo do Território Federal do Amapá se deu

³¹ Segundo Ricardo (1983) a FUNAI se efetivou na região do Uaçá através da fundação do Posto Indígena Uaçá, na aldeia do Manga, criado pela Portaria 136 de 1969.

apenas partir da década de 1980, tendo como parceiro a Secretaria de Educação do Município do Oiapoque, introduzindo os Projetos MOBRL e Casulo nas escolas indígenas.

Diante do exposto, é possível perceber a intensidade das contradições da escola implantada entre os Karipuna, em 1934, e seus desdobramentos nas décadas seguintes. A perspectiva crítica fundada na proposta da educação escolar indígena diferenciada, que busca fortalecer e valorizar as tradições indígenas no diálogo intercultural, concebe que a escola fundada na aldeia do Espírito Santos e as suas ações pedagógicas prolongadas até a final da década de 1980 foram desarticuladoras das formas tradicionais de organização desse povo, negando os princípios da educação propriamente Karipuna. O funcionamento daquela escola com os seus mecanismos punitivos, a separação entre meninos e meninas em espaços diferentes, a obrigatoriedade em falar o português, entre outros aspectos, explicita a imposição de um modelo educacional intolerante e etnocêntrico.

PARTE III

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA E SEUS IMPACTOS NA ALDEIA DO ESPÍRITO SANTO

A terceira parte deste estudo analisa o contexto histórico de construção da proposta da educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue, específica e comunitária, bem como os seus avanços e desafios, identificando os seus alcances iniciais entre os Karipuna da aldeia do Espírito Santo.

Considerando que só recentemente a proposta da escola integradora cede espaço a inovações no sentido de valorizar e fortalecer as tradições indígenas, é compreensível que as mudanças ainda sejam tímidas.

A educação escolar indígena diferenciada pretende ser um instrumento de emancipação dos povos indígenas (BANDEIRA, 1997), é necessário compreender de que forma a escola deixa de ser opressão para se transformar em demanda dos povos indígenas. A “educação para os índios” (concepção colonizadora) vem paulatinamente se transformando na “educação dos índios”, protagonizada por eles próprios, tendo a autonomia e a valorização das suas tradições no diálogo intercultural como base da nova proposta.

Esta parte do trabalho é constituída por dois capítulos, sendo que o primeiro abordará sobre os debates e a contextualização histórica do projeto de educação escolar indígena diferenciado, evidenciando os seus avanços, limites e possibilidades. O segundo capítulo abordará especificamente sobre a educação escolar indígena diferenciada na aldeia Karipuna do Espírito Santo.

A abordagem não se pauta na defesa da proposta da educação escolar indígena diferenciada, mas na sua contextualização histórica e os impasses para a sua implementação, tendo como foco a análise da Escola Estadual João Teodoro Forte, situada na aldeia do Espírito Santo.

CAPÍTULO 6

Educação Escolar Indígena Diferenciada: história, conceito e objetivos

A educação escolar indígena diferenciada é um projeto em construção na sociedade brasileira. Conforme demonstra Dias (1997), a proposta é necessária, pois:

Como se sabe, ao longo da história, temos exemplos que evidenciam os resultados desastrosos que distintos programas de “educação para índios” acarretaram para as populações indígenas (...).

Penso que é preciso ir além do ‘respeito ao outro’. O respeito entre as culturas, o ‘dar lugar e espaço às diferenças’, é um passo – decisivo – mas que não esgota o delicado processo de construção de uma sociedade plural. (DIAS, 1997, p.66)

A autora concebe a educação escolar indígena diferenciada como um instrumento “que pode vir a ser algo que contribua para a vida dos povos indígenas (operando não sem riscos e contradições) apesar de sua história e objetivos integracionistas” (*idem*, p. 64).

A educação escolar indígena diferenciada é analisada no presente estudo como um projeto imbricado por contradições que projetam avanços, limites e possibilidades para o presente e para o futuro da educação escolar indígena. Portanto, as análises aqui realizadas se debruçam sobre tais contradições, buscando identificar os interesses em disputa e os grupos ou indivíduos envolvidos, assim como os impactos da sua implantação entre os Karipuna da aldeia do Espírito Santo.

Atualmente o Estado brasileiro e as agências promotoras da educação escolar indígena defendem um modelo de escola indígena diferenciada que fortaleça e valorize as tradições desses povos, tendo o bilinguismo, a interculturalidade e a especificidade como bases fundamentais da escola, no entanto, há uma tensão entre o discurso declarado e as práticas efetivas, pois quase sempre o que a lei estabelece não é respeitado pelo poder público.

A educação escolar indígena diferenciada pode ser inicialmente definida como a busca da alternativa à educação escolar indígena de viés colonizador. Luciano define essa modalidade de educação da seguinte maneira:

As escolas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato. (2006, p.159)

A perspectiva de Luciano³² concebe a educação escolar indígena diferenciada como um instrumento de respeito aos complexos sistemas de pensamentos e modos de produzir e de organização social que os povos indígenas criam e reelaboram ao longo do tempo. Tais conhecimentos devem ser potencializados com o diálogo com os demais conhecimentos não-indígenas.

O entendimento de Luciano converge com a sugestão da Mindlin (1994), que defende a proposta de que:

³² Gersen dos Santos Luciano, mais conhecido como Gersen Baniwa, é indígena do povo Baniwa (AM), coordena a educação escolar indígena no MEC.

O ponto de partida para todo o conteúdo a ser ensinado aos índios é a cultura indígena – valorizar o que são, fazer deles pesquisadores do próprio mundo e do saber dos mais velhos, extrair os fios antigos de um conhecimento e formas de vida que estão sendo abandonados (MINDLIN, 1994, p. 235)

Os autores acima apontam para caminhos inovadores e diferentes das políticas públicas que o Estado projetou para os povos indígenas até o final do século passado, quando teve início o movimento pela educação escolar indígena diferenciada.

Analisando a trajetória da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil, sob a perspectiva da educação indígena diferenciada, Barros (1997) escreve que:

A educação escolar indígena diferenciada, do ponto de vista dos indígenas, é um instrumento de resistência e luta. Assim sendo, ela não é compatível com a “escola como terra estrangeira (...) que caracteriza-se por manter-se alheia à especificidade e aos interesses de cada povo indígena, que pode abrigar em si diferenças. Para torna-la possível, não basta rever apenas as práticas pedagógicas, os calendários, os currículos, mas sobretudo, as posturas etnocêntricas, portanto autoritárias, em que se esteiam (BARROS, 1997, p. 31)

Os debates em torno da escola que atenda aos interesses dos povos indígenas e que valorize os seus conhecimentos está em pauta desde o final da década de 1970, sendo tema de debate tanto pelo poder público como pelo movimento indígena, em colaboração com as organizações indigenistas. A partir da década de 1970, a população indígena brasileira iniciou o processo de reorganização, avançando significativamente na conquista de espaços sociais e políticos. Ângelo (2002) considera que as mobilizações e organizações dos povos indígenas, com o apoio dos setores democráticos do país, iniciaram um movimento sistemático para contrariar as ações do Estado brasileiro em termos do projeto integracionista. Paulatinamente o movimento indígena foi se fortalecendo e

organizando as suas lutas em busca da autodeterminação e da conquista da cidadania, iniciando timidamente o debate em torno da escola demandada pelos próprios povos indígenas.

A partir da década de 1980, os movimentos em torno da Constituinte indicavam novos rumos para a política indigenista no Brasil. A Constituição promulgada em 1988 definia nos artigos 210, 215 e 231 os parâmetros que a educação escolar indígena deveria seguir. No artigo 231 está estabelecido que:

Art. 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Abria-se formalmente a possibilidade da educação escolar indígena diferenciada, com objetivos e formas de funcionamento específicos, diferentes das escolas não-indígenas. A proposta da educação escolar indígena diferenciada prioriza o ensino na língua originária, respeitando a especificidade de cada povo, o que significa dizer que não há um formato unitário de educação escolar indígena diferenciado para todos os povos, daí o seu caráter específico e comunitário. Luciano (2006) lembra que para ser efetiva, a educação escolar indígena diferenciada tem que ter autonomia administrativa e financeira, além de metodologias específicas de aprendizagem e a garantia da formação específica para os seus professores.

Portanto, com a promulgação da atual Constituição brasileira, a educação escolar indígena vem ganhando novos contornos, buscando pautar suas ações no respeito a diversidade, na interculturalidade e no bilinguismo. A educação escolar indígena diferenciada é um processo em construção, voltada para a valorização e fortalecimento das tradições de cada povo, e é um processo em andamento que enfrenta dificuldades e desafios de naturezas diversas.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena passou a receber um tratamento diferenciado por parte do Ministério da Educação, ou melhor, o Decreto 26/1991 transferiu da a responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC). Dessa maneira o MEC assumiu a coordenação as ações educacionais junto aos povos indígenas no país, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de ensino superior, tanto em termos de financiamento, cooperação técnica, quanto em relação a definição de diretrizes curriculares, estabelecendo a necessidade do diálogo franco e participativo com as comunidade indígena nas definições curriculares. Faz parte das políticas de educação escolar indígena diferenciada a criação de programas de formação específica para professores indígenas e de publicação de materiais didáticos diferenciados, além da elaboração de programas específicos para o atendimento das necessidades das escolas indígenas.

A Portaria Interministerial 559/1991 deliberou sobre a criação da Coordenação Nacional da educação escolar indígena e dos Núcleos de Educação Escolar Indígena no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, com representação de entidades indígenas, bem como estabeleceu as orientações gerais da educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e específica. Dois anos depois, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), objetivando oferecer subsídios para a formulação de planos de aulas e projetos pedagógicos para as escolas indígenas.

Os avanços legais direcionados a educação escolar indígena diferenciada prosseguiram com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei 9394/96. O parágrafo terceiro do artigo 32 “assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, e os artigos 78 e 79 estabelecem que:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para

oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

No bojo dos debates sobre os direitos constitucionais e, particularmente os direitos formalmente constituídos, referentes à educação escolar indígena diferenciada, aflora um otimismo quanto as possibilidades da educação escolar enquanto instrumento de fortalecimento e valorização dos povos indígenas. A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB, desencadeou-se um amplo corpo legal regulamentando a educação escolar indígena diferenciada. A Resolução nº 3 (CNE-CEB), de 10 de novembro de 1999, por exemplo, fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, estabelecendo que:

Art. 2.º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos;

II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III - o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

IV - a organização escolar própria.

Parágrafo único - A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 3.º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais e religiosas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - suas atividades econômicas;

V - a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Conforme estabelece a Resolução, as escolas indígenas deverão respeitar a realidade de cada povo, criando currículos que atendam a diversidade desses povos. O parágrafo único do artigo sexto estabelece a garantia dos professores indígenas realizarem a sua formação em serviço. O documento define que a educação escolar indígena diferenciada deverá ocorrer em sistema de cooperação das três esferas governamentais (União, estados e municípios), sendo que os municípios deverão ofertar a educação escolar indígena se tiverem interesse e condições de ofertar.

Em consonância com a legislação federal, cabe ao sistema estadual de ensino a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação.

Outro documento que formaliza a educação escolar indígena diferenciada, estabelecendo os seus parâmetros de seu funcionamento é o Decreto 6861/2009, que reafirma os compromissos dos documentos anteriormente apresentados, especialmente a Resolução nº 3 de 1999, criando os territórios etnoeducacionais³³. O documento esclarece que:

³³ Segundo o Decreto (artigo 5º, paragrafo único): “Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados”.

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Paralelamente ao processo de formalização da educação escolar indígena diferenciada, ocorre um acirrado debate nacional sobre a temática nas academias e nos meios sociais, com a produção de uma extensa bibliografia sobre o tema e criação de órgãos públicos específicos para administrar essa modalidade de escola, tanto em nível nacional quanto local, nos estados e municípios.

Analisando as possibilidades da educação escolar indígena, Angelo (2002) defende que a melhor escola indígena é aquela pensada, elaborada e gerida pela própria comunidade indígena, que respeite os interesses e a forma de organização de cada povo. Essa perspectiva confronta com o velho modelo das escolas indígenas que pretenderam “civilizar”, catequizar ou “integrar” os indígenas à comunhão nacional, impondo normas e um currículo escolar desvinculado da realidade indígena.

Atualmente, a legislação que rege a educação escolar indígena no Brasil aparentemente se distanciou do ideal de “integrar”, “assimilar” e catequizar. A

retórica do Estado aponta para o respeito à diversidade desses povos, tendo a escola como o espaço para a valorização e fortalecimento dos seus modos de organização social, no entanto, a realidade nem sempre está em sintonia com o que determina a legislação. A esse respeito, Meneses observa que:

... a educação indígena vive dilemas e conflitos entre a “teoria” e a “prática”. Por um lado, tem-se uma legislação ambiciosa e sedutora, que promete proteger e incentivar as diversas culturas indígenas, resgatando suas línguas, promovendo seus valores e admitindo suas diferenças e, por outro, há uma implementação precária das propostas diferenciadas, muito distantes do idealizado pelas leis e com grande dificuldade de se afastar do modelo nacional de educação.

Um dos aspectos questionáveis da real natureza ‘diferenciada’ dos projetos pedagógicos da educação indígena é a insistente ênfase na alfabetização dos povos indígenas (MENESES, 2005, p. 128)

Alguns estudos têm chamado a atenção para as dificuldades e limites da implantação da educação escolar indígena diferenciada. Dalmolin (2004), por exemplo, aponta o pouco empenho do poder público na questão, enquanto que Silva levanta a problemática da “introdução da escrita, enquanto nova forma de expressão” (1997, p. 60) e os perigos da tradição oral ser suplantada. A autora conclui: “A tradição oral é a única linguagem que não se pode saquear, roubar, repetir, plagiar, copiar...” (*idem*, p. 60).

Silva apresenta como uma das maiores tensões no campo da educação escolar indígena diferenciada a utilização da escrita, em que estão em campos diferentes duas formas de linguagem: “a tradição cultural, onde a grande força é a oralidade versus a nova forma de expressão e registro, a escrita” (*ibidem*, p. 59). A autora afirma que um dos desafios dessa proposta educacional é conciliar as duas formas de linguagem, sem prejuízo para a tradição originalmente indígena, a oral. Outro aspecto colocado pela autora é o tema da interculturalidade, em que o diálogo entre os diferentes povos deve se dar numa situação de segurança, pois a “dialogicidade não se constrói enquanto posição de entreguismo ou retirada, nem é

estabelecida entre vencidos e vencedores” (*ibidem*, p. 61). Nesse sentido, talvez não seja possível uma educação escolar intercultural enquanto os povos indígenas estiverem em situação de vulnerabilidade em termos territoriais, por exemplo.

Sobre a possibilidade do diálogo intercultural na escola indígena, Repeto (2008) observa que:

Não adianta pensar em interculturalidade na educação se o sistema não cumpre suas obrigações com materiais para que o diálogo ocorra, isto significa investimento na formação de profissionais da educação, investimento em infraestrutura adequada aos interesses e realidade dos povos, não apenas impor escolas padronizadas e envio de merendas estragadas ou pouco valorizadas pelas culturas, e ainda materiais escolares homogeneizantes e fora da realidade, significa que chegue a merenda e que seja de qualidade, dentro do conceito de qualidade de cada povo e comunidade (REPETO, 2008, p. 45).

O autor lembra que o diálogo intercultural não é simples e que a educação intercultural indígena não pode se pautar apenas em pressupostos conceituais e epistemológicos, mais que isso, serão necessárias ações políticas e investimentos financeiros efetivos, caso contrário, a proposta se limitará ao campo do discurso.

Analisando a realidade da educação escolar indígena, Grupioni observa que uma das dificuldades para a implementação da proposta é a falta de um diagnóstico aprofundado sobre educação escolar indígena no Brasil. No entanto, o autor chama a atenção para o alto custo da nova proposta diferenciada, pois ela pressupõe gastos com infra-estrutura, contratação de pessoal, realização de formação específica e produção/publicação de material didático pautado nas realidades indígenas. Pensando na execução dessa política em nível nacional, Grupioni expressa a questão: “A pergunta então a ser feita é: há recursos para isso?” (1997, p.190)

Dalmolin (2004) reconhece que apesar das dificuldades e do pouco empenho do poder público, a educação indígena diferenciada alcançou conquistas já visíveis,

se comparada com a perspectiva da “escola para os índios” que por séculos funcionou com a intenção de integrar os povos indígenas à comunhão nacional.

No entanto, Luciano insiste que a educação escolar indígena diferenciada parte da premissa de que é necessário superar o já falido modelo de educação integradora. O autor defende que:

A grande importância inicial da proposta de educação escolar indígena diferenciada, com suas educação intercultural e educação bilíngue ou plurilíngue, foi ter trazidos idéias e propostas concretas que alimentaram o ânimo, a motivação e a esperança dos professores e das lideranças indígenas emergentes. As idéias serviram como valioso argumento para marcar posição política e uma razão necessária para capitanear o apoio dos povos e comunidades indígenas em favor das lutas mais amplas do que aquelas que as emergentes organizações indígenas estavam desenhando e implementando, como a defesa da terra e a (re)valorização cultural. (2006, p. 156)

A educação escolar indígena diferenciada é um processo de incipiente implementação que depende da vontade política do poder público e da adoção de medidas concretas para a sua efetiva realização. Do ponto de vista político-curricular, a proposta deve ser entendida somente como um instrumento que já faz parte da realidade escolar indígena desde a chegada dos portugueses no Brasil, podendo tomar outros caminhos, com mais proximidade com a realidade dos povos indígenas, diferente do viés integracionista historicamente assumido pelo Estado. Certamente que não será a escola quem ensinará o indígena a ser o que ele é; ela pode apenas colaborar, criando práticas curriculares que levem em conta as histórias e os modos de organização social própria desses povos. A escola não será a redentora das tradições indígenas, e é improvável que ela abandone todos os ranços herdados da escola catequizadora e “civilizadora”.

No Amapá, a proposta da educação escolar indígena diferenciada está em debate desde o final da década de 1980. A promulgação da Constituição Federal de 1988 transformou o Território Federal do Amapá em Estado da federação e, em

1991, a recém criada Assembléia Legislativa daquele estado promulgou a constituição estadual, estabelecendo no seu artigo 330, parágrafo terceiro:

Art. 330 - O Estado proporcionará às comunidades indígenas o ensino regular, na língua indígena original da comunidade em português, devendo o órgão estadual da educação desenvolver programas de formação de professores indígenas bilíngues para o atendimento dessas comunidades.

O texto constitucional é bastante claro na formulação dos parâmetros da educação escolar indígena diferenciada voltada aos povos indígenas daquele estado.

Do ponto de vista do protagonismo indígena, lideranças e professores indígenas realizavam assembleias frequentes para debater sobre a educação escolar indígena diferenciada. Em 1995 ocorreu a criação da Associação dos Professores Indígenas do Oiapoque (OPIMO), uma organização que se encontra fortalecida atualmente no Amapá.

Na aldeia Karipuna do Espírito Santo os debates aconteciam, tendo como articulador principal o Karipuna Fernando Forte, que em entrevista cedida em outubro de 2009 deu o seguinte depoimento:

Apesar do nosso distanciamento em relação aos centros urbanos, nós, povos indígenas do Oiapoque estamos muito organizados, estamos entre os índios mais bem articulados do Brasil. Desde o início das discussões sobre a educação diferenciada nós estamos acompanhando tudo, realizando encontros locais e viajando para os encontros nos outros estados e em Brasília. Queremos nossa escola forte e nossos filhos cada vez mais sabidos, sem deixar a cultura de lado.

Conforme demonstra Ricardo (1983), desde a década de 1980 o CIMI vinha realizando experiências educacionais diferenciadas na escola da aldeia do Espírito Santo, colocando a necessidade de valorizar e fortalecer as tradições Karipuna, com a produção de materiais didáticos próximos à realidade local e a formação de professores indígenas para atuar nas escolas das aldeias.

Portanto, a escola da aldeia do Espírito Santo vem acompanhando os debates sobre a proposta da educação escolar indígena diferenciada desde o início da sua projeção, o que não significa nem de longe que a escola naquela aldeia esteja numa situação tranquila de implantação e execução da proposta diferenciada.

CAPÍTULO 7

A Educação Escolar Indígena Diferenciada na aldeia do Espírito Santo: o que os Karipuna têm a ver com isso?

Os povos indígenas do Oiapoque, em especial os Karipuna, estão envolvidos diretamente nos debates sobre terra, saúde e educação desde o final da década de 1970. A realização de assembleias locais e a participação de lideranças em encontros nacionais colocaram esses povos na situação de vanguarda nos debates sobre a temática indígena em nível nacional. É sintomático que desde 1992 as terras indígenas da região do Uaçá estão demarcadas e homologadas.

A Constituição do estado do Amapá, promulgada em 1991, trouxe consigo o Capítulo IX, intitulado “Dos Índios”, no qual há um artigo que estabelece o direito à educação escolar indígena diferenciada. No mesmo ano da promulgação da constituição estadual foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI), vinculado a Secretaria de Educação do Estado e a educação escolar indígena diferenciada passou a ser pauta da agenda do governo do estado do Amapá, como demonstra Tassinari (2001).

Em entrevista concedida em outubro de 2011, a diretora da escola da aldeia do Espírito Santo, Sueli Aniká, informou que a escola criada na aldeia na década de 1970, passou a se chamar, a partir de 1991, de Escola Estadual Indígena Joaquim Teodoro Forte, funcionando como anexo da Escola Estadual Joaquim Nabuco que está localizada na cidade do Oiapoque. A situação de escola anexa se deve ao fato de que a escola da aldeia ainda não tinha o reconhecimento de escola indígena por parte da Secretaria de Educação do Amapá.

A referida escola foi reconhecida como escola indígena somente em 2009, assim como, na mesma Resolução de seu reconhecimento, foi aprovada a sua proposta curricular diferenciada, que segundo Sueli, foi discutida e aprovada pela comunidade da aldeia do Espírito Santo. No entanto, em entrevista em outubro de

2001, a escola ainda não havia recebido uma cópia do Resolução 56/2009 (Conselho Estadual de Educação).

Portanto, passados mais de sessenta anos da fundação da Escola Mixta da Vila do Espírito Santo, os debates em torno da educação escolar indígena diferenciada chegaram à região do Uaçá efetivamente no fim da década de 1980, fazendo parte das pautas das reuniões e debates locais. Fernando Forte, liderança Karipuna da aldeia do Espírito Santo, fez a seguinte observação em uma entrevista concedida em outubro 2009:

Desde a década de 80 a gente vem discutindo sobre a escola diferenciada aqui no Oiapoque. Eu fui em Brasília em 1991, se não me engano, participar de um encontro pra discutir vários assuntos, um deles era a educação pros índios. Em 1992 nós fundamos aqui no Oiapoque a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque, que eu sou presidente hoje, e depois fundamos a Organização dos Professores Indígenas do Município do Oiapoque, onde sempre discutimos nas assembleias sobre a educação. Hoje tem vários índios fazendo a Licenciatura Intercultural na UNIFAP e queremos formar muitos dos nossos parentes lá, porque eles estão correspondendo com o que a gente quer, que é fazer uma educação que fortaleça nós, Karipunas.

Durante as minhas atividades de campo na aldeia, Fernando foi a pessoa que mais conversou comigo, muitas vezes demonstrando interesse em saber com profundidade o que eu estava fazendo exatamente ali na aldeia, mas sempre disposto a dar informações e demonstrar que o povo Karipuna é forte e organizado. O depoente fala da escola da aldeia com orgulho, como sendo uma conquista, apesar das dificuldades atuais.

No entanto, apesar dos debates sobre a educação escolar indígena diferenciada entre os Karipuna estar bem sistematizado, a sua defesa não é uma unanimidade de região. Entre os próprios Karipuna da aldeia do Espírito Santo há aqueles que pensam que a proposta da educação escolar indígena diferenciada possa ser uma forma de baixar a qualidade do ensino. O próprio Fernando Forte declarou o seguinte: “Nós queremos uma escola que fortaleça o nosso povo, mas

não queremos uma escola que queira ensinar as crianças a olhar e caçar passarinho, como muitas escolas estão fazendo por aí”.

Sobre essa divergência quanto ao projeto educacional entre os Karipuna, Tassinari informa sobre um debate ocorrido em 1999, em uma das aldeias da região do Uaçá:

Segundo Carlinhos, cacique da aldeia do Manga, a educação diferenciada não é boa porque é inferior a educação do branco. No seu modo de entender, construir uma escola bicultural através de um ensino diferenciado, que é inferior porque só ensina sobre as ‘coisas do índio’, torna-se inviável. Os índios que sempre estudaram na aldeia e vão estudar fora não conseguem acompanhar os brancos. (2001, p. 189)

A citação acima corrobora a constatação de que a educação escolar indígena diferenciada é um projeto que provoca a desconfiança de muitos indígenas Karipuna ainda hoje.

A proposta de uma escola diferenciada na região do Uaçá e na aldeia do Espírito Santo remete também às ações do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) na região. Desde meado da década de 1980, o CIMI vem desenvolvendo projetos de formação de professores e produção de material didático que aproximem a escola da realidade indígena local.

Segundo Ricardo (1983), o CIMI iniciou na aldeia do Espírito Santo um projeto que apresentava como objetivo o “fortalecimento da cultura Karipuna, através de atividades baseadas em ações pedagógicas paulofreirianas, utilizando o ensino na língua patuá”. As ações aconteciam na escola da aldeia, que funcionava sob a responsabilidade direta da Secretaria de Educação do Município do Oiapoque, em parceria com o Governo do Território Federal do Amapá e CIMI.

Segundo Assis (1981), a referida escola mantinha 44 alunos em 1982, sendo que o ensino na língua *patuá* articulado pelo CIMI era conduzido por monitores Karipuna. Foi produzida uma cartilha na língua patuá, intitulada *No lang* (“Nossa Língua”), com a participação de um grupo de 40 pessoas, entre velhos e jovens da

aldeia do Espírito Santo, sob a coordenação da irmã Rebeca Spires. A idéia de formar um grupo contendo jovens e velhos era aproveitar o potencial dos jovens que dominavam a escrita para produzir histórias e metodologias de ensino a partir dos conhecimentos desses velhos. Segundo Assis, a partir das orientações de profissionais da linguística, o grupo padronizou a escrita da língua *patuá*, pautando as atividades da cartilha em histórias do povo Karipuna.

Ricardo (1993) afirma que a metodologia do processo pedagógico criado pelo CIMI, partia de palavras geradoras, buscando ensinar a escrita e a leitura através da utilização de textos que correspondiam com realidade Karipuna. No entanto, a implantação oficial do projeto nas aldeias da região não foi autorizada pelo poder público competente, conforme a solicitação da entidade missionária, pois os técnicos da Secretaria de Educação do Amapá entenderam que os indígenas do Uaçá não tinham necessidade de uma educação diferenciada, uma vez que eram considerados 'índios adiantados'. Em 1983 o CIMI realizou, na cidade do Oiapoque, um curso para a formação de monitores Karipuna para trabalhar com a língua *patuá* nas escolas indígenas nas aldeias. Em 1990 o CIMI iniciou o curso de formação de professores indígenas, com formação específica em magistério indígena, o curso foi concluído em 1994, com a formação de 14 professores.

A necessidade de se repensar a educação escolar entre os Karipuna, em especial na aldeia do Espírito Santo, pode ser entendida nos depoimentos dos próprios Karipuna daquela aldeia.

Sobre as interferências recentes da escola na aldeia do Espírito Santo, o professor Darielson Forte, 24 anos, deu o seguinte depoimento:

Quando eu estudava o segundo grau, os professores 'brasileiros' ensinavam na língua portuguesa, mas muitas vezes eu tinha vontade de fazer perguntas em *patuá*, pois eu queria que o professor falasse na nossa língua pra ficar mais fácil de entender. De vez em quando eu fazia pergunta em *patuá*, mas o professor ficava 'invocado' com isso, ameaçava dar castigo e eu me calava...

Darielson está se reportando a um passado próximo, que remonta o fim do século passado e o início da primeira década do século XXI. Apesar da queixa, ele fez questão de atestar que: “os professores ‘brasileiros’³⁴ são bons, mas eles não conhecem a nossa língua e nem o nosso jeito de ser, por isso muitas vezes eles falam coisas que a gente não entende”. No depoimento, fica evidente uma disparidade entre a escola implantada na aldeia do Espírito Santo e a realidade da população local. E a diferença entre ambos é muito intensa, tem a ver com a linguagem, a língua e formas de concepção do mundo.

Certamente que os professores “brasileiros” não entendem o mundo espiritual do Karipuna, desconhecem as *Karuãnas*, os “seres lá do fundo” que protegem, curam, criam e recriam todas as coisas. Quando a escola chega e ignora ou trata com indiferença todos esses conhecimentos milenares, e desconhece a própria língua local, impondo outra língua, é como tirar o chão debaixo dos pés daquele povo.

O depoimento de Darielson deixa evidente que os Karipuna, talvez não todos, têm clareza do caráter autoritário da escola “civilizadora” implantada na aldeia. O entrevistado deixa claro que as políticas educacionais provenientes do Estado não eram aceitas passivamente: eram questionadas e produziam uma resistência contra os elementos estranhos que queriam se impor à realidade local. Quando ele lembra na sua narrativa das carências de recursos materiais que a escola da aldeia enfrenta atualmente, Darielson constata que: “os governantes do estado do Amapá vive fazendo promessas que nunca cumprem, são tudo mentiroso”.

É curioso observar que apesar do envolvimento dos Karipuna nos debates locais e nacionais sobre a educação escolar indígena diferenciada, atualmente a situação da Escola Estadual João Teodoro Forte não poderia ser pior: a escola foi demolida para ser reconstruída, no entanto, passado mais de um ano, não sinal do início das obras, há promessas do poder público.

As narrativas de Darielson indicam diversos aspectos significativos para as análises das interferências da escola na organização social da aldeia. O entrevistado aponta para o desrespeito deliberado da escola com a diversidade local, as formas

³⁴ Frequentemente os Karipuna identificam os não-índios como ‘brasileiros’.

de enfrentamento dos Karipuna frente à ação violenta da escola e as tensões no interior da escola e nas salas de aula.

O funcionamento precário da escola da aldeia combina, de maneira contraditória, com os ideais da escola “civilizadora”, ou seja, a escola civilizadora é produzida para funcionar de forma precária do ponto de vista material, e de forma eficiente do ponto de vista da política da integração dos povos indígenas. Dito de outra maneira, a precariedade material da escola indígena é um instrumento a serviço da prática integracionista.

A assertiva acima deve considerar dois aspectos: em primeiro lugar, a precariedade das escolas como instrumento de dominação pode ser entendida como uma prática geral do Estado brasileiro para a sociedade nacional, e não apenas para os povos indígenas, ou seja, a precariedade da escola pode significar que ela é eficiente para o projeto de dominação dos grupos subalternos. O outro aspecto é uma relativização: uma escola indígena bem estruturada do ponto de vista material e didático pode não significar uma conquista para o projeto da autonomia e fortalecimento do povo a que ela esteja vinculada, pois o que garante a autonomia ou a opressão do ponto de vista educacional não é apenas a infra-estrutura material da escola, mas também a sua estrutura curricular, entre outros aspectos.

Num pólo oposto, pode-se pensar que os povos indígenas, e os Karipuna em particular, tem demonstrado um forte teor de resistência contra as investidas colonizadoras e integracionistas, e colocar sob suspeita o êxito da escola historicamente criada para “abrasileirar” esses povos. Os Karipuna da aldeia do Espírito Santo, mais de setenta anos após a fundação da sua primeira escola, continuam falando a língua *pátua*, realizando os seus tradicionais rituais e mantendo relações socioambientais caracteristicamente indígenas. Como foi demonstrado anteriormente, a escola na aldeia tem uma trajetória histórica marcada pela descontinuidade de funcionamento e pela precariedade de recursos materiais e humanos.

Esta perspectiva sinaliza para uma contradição que pode ser traduzida na seguinte questão: É possível ocorrer a almejada “integração dos povos” indígenas em uma estrutura escolar precarizada?

Por outro lado, é possível pensar que essa contradição da escola colabora com a manutenção das tradições indígenas, em outras palavras, talvez seja nessa contradição que se encontra a brecha de atualização e fortalecimento das tradições indígenas, através da educação propriamente indígena. Então, é possível inferir que a educação propriamente indígena (educação tradicional) é um dos meios fundamentais pela qual os povos indígenas resistem, sendo esta efetiva, tanto quanto a educação escolar. A atualização das tradições indígenas ocorre no campo das tensões entre ambas as formas de educação, uma que historicamente nega as tradições (hegemônica) e a outra que reafirma a identidade de povo (projeto alternativo à hegemonia dominante). Dessa maneira, esboça-se uma resistência contra a imposição, produzindo uma tensão social que vai provocar a construção do que Williams (1979) denomina de “hegemonias alternativas”³⁵.

A tensão social aqui exposta se mantém mesmo no interior da escola atual na aldeia do Espírito Santo, a qual é identificada pelo poder público e pelos próprios indígenas como uma escola pautada nos pressupostos da educação escolar indígena diferenciada. É importante reiterar que atualmente a aldeia do Espírito Santo está sem o prédio escolar, uma vez que ele foi demolido para ser reconstruído, mas não há perspectiva do início das obras. Além disso, é importante observar o seguinte depoimento do ex-cacique e professor Iranilson Forte:

O atual governo não tem compromisso com os índios, olha aí a nossa escola o que fizeram: derrubaram e não construíram outra. A biblioteca tá entupida de livros didáticos que vem de São Paulo e não tem interesse em fazer material diferenciado e só um professor da nossa aldeia tá fazendo a licenciatura indígena na UNIFAP. A situação tá difícil pra nós, mas não vamos parar de lutar...

Sem perder o foco do debate, é importante registrar aqui um episódio que não é exceção, em se tratando de educação escolar indígena diferenciada. No segundo

³⁵ Para as análises deste trabalho, o conceito de hegemonia adotado se fundamenta na idéia de que a hegemonia é um processo dinâmico e instável, que ocorre no campo das tensões sociais, o que pressupõe a existência de forças que resistem à ação dominante, propondo projetos alternativos (WILLIAMS, 1979)

semestre de 2008, o MEC convocou os povos indígenas para se mobilizarem para a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI). Ocorreram as Conferências Regionais, onde foram eleitos os delegados indígenas que participariam da etapa nacional, que aconteceu no período de 16 a 20 de novembro de 2011, na cidade de Luziânia. A Conferência Nacional deveria discutir e aprovar uma proposta de educação escolar indígena diferenciada que fosse implementada pelo poder público. No entanto, durante a referida Conferência, os povos indígenas foram surpreendidos por um Decreto que definia os rumos da educação escolar indígena, sem que a CONEEI tivesse encerrado e encaminhado o documento final. O Decreto presidencial 6861/2009 prevaleceu, por mais que tenha ocorrido ampla manifestação contrária dos delegados indígenas presentes na CONEEI. O documento final da Conferência virou letra morta (Anexo I).

O mesmo descaso do poder público com a CONEEI está presente na aldeia do Espírito Santo, quando se observa a situação da infra-estrutura da escola na aldeia, por exemplo. Os povos indígenas não têm atualmente e nem tiveram no passado o acesso a uma escola de qualidade, com instalações materiais e recursos apropriados às suas demandas, e mesmo a escola de “ideal civilizatório” tem funcionado no limite das carências materiais.

Fica evidente que o alcance das ações da “educação para os índios” é limitado, no que tange a efetivação da política de “integrar os povos indígenas à comunidade nacional”, mas por outro lado, verifica-se que o Estado não reduz o processo de “integração” às ações da escola, utilizando-se dos mais diversos instrumentos para tal³⁶ finalidade, o que significa pensar que a ineficiência da escola é compensada pela utilização de outros mecanismos e estratégias por parte do Estado, não sem a criação de projetos alternativos por parte desses povos. Por outro lado, o projeto de educação escolar indígena diferenciado também esbarra em limites grandiosos, apesar de estar muito bem definida legalmente como demanda dos povos indígenas.

³⁶ Sobre as iniciativas do Estado em relação à política de “integração” dos povos indígenas à comunhão nacional, ver: GOMES, Mércio P. **Os índios e o Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1988.

Prosseguindo as análises sobre a escola na aldeia do Espírito Santo, é significativo o depoimento concedido em dezembro de 2008 pela ex-professora na aldeia, chamada Jacira Tavares, uma não-índia de 43 anos que lecionou história, tendo atuado na escola da aldeia do Espírito Santo entre os anos 1991 e 1994. A professora lembra que quando foi aprovada no concurso público do estado do Amapá, em 1991, não existia ainda o Núcleo de Educação Indígenas – NEI, na Secretaria de Educação do Estado do Amapá, sendo que as escolas indígenas estavam sob a responsabilidade do setor de interiorização da referida Secretaria. Ela conta que foi nomeada para trabalhar na aldeia do Espírito Santo, no entanto, nem o setor de pessoal da Secretaria sabia informá-la como chegar até a localidade. “Me mostraram uma foto amarelada da aldeia e disseram: esse é o lugar onde tu vais trabalhar. Chegando no Oiapoque vais encontrar alguém que vai te informar o caminho para a aldeia”. A professora aceitou o desafio e seguiu para o Oiapoque, e segundo ela, algumas horas depois da sua chegada à cidade, os funcionários da FUNAI-Oiapoque providenciaram a sua viagem para a aldeia. Para a sua surpresa, ao chegar à aldeia do Espírito Santo, os Karipuna se negaram a se comunicar com ela em português. A professora narra a história da seguinte forma: “Eu fazia perguntas em português e eles respondiam em *patuá*. Entrei em desespero, mas no final do dia eles arrumaram uma casa com infra-estrutura para eu ficar”. A professora contou que ficou durante meses observando o cotidiano dos Karipuna, para então iniciar o seu trabalho docente. Diz ela: “Tive primeiro que aprender muita coisa para ser professora na aldeia, e foram eles que quiseram assim”.

A professora observa que: “Os professores ensinavam em português e os alunos ficavam sem entender muita coisa, pois eles (os alunos) já dominavam o *patuá* nessa época”.

Jacira prossegue o seu depoimento narrando lembranças sobre o cotidiano da escola na aldeia:

No tempo que trabalhei na aldeia, o CIMI frequentemente oferecia cursos para os professores indígenas, com ênfase no ensino de Patuá. Eles elaboravam cartilhas com cadernos de atividades na

língua Karipuna, mas esses materiais não tinham preocupação com a cultura Karipuna, só com a língua”. Lembro de dois professores Karipuna que foram formados pelo CIMI, que trabalhavam na aldeia do Espírito Santo: a professora Edna e um outro rapaz que não lembro o nome agora. Eu não recebi nenhuma qualificação para trabalhar com os índios, nunca aprendi o *patuá*, eu entendia, mas não falava. Aprendi com eles mesmos muita coisa que servir para eu trabalhar na escola.

A narrativa da professora Jacira abre espaço para se pensar em várias questões relacionadas a escola na aldeia do Espírito Santo e à escola indígena no Brasil, extrapolando os limites dos Karipuna. Em primeiro lugar, a forma que aconteceu a sua nomeação para atuar como professora na aldeia é uma radiografia do descaso e da violência que tem caracterizado a educação escolar indígena no país, em que a escola e todos os seus recursos entram como elemento estranho no meio indígena, sem pedir licença e sem disposição para dialogar com a diversidade desses povos.

Mas por outro lado, fica nítido um tipo de resistência por parte dos Karipuna, seja no boicote ao reconhecimento imediato daquela professora “desavisada”, que chegou sem “pedir licença”, ou na ação do professor Darielson em fazer perguntas na língua *patuá* para o seu professor “brasileiro”, que não falava e nem entendia língua falada na aldeia. São maneiras que os Karipuna encontram para implicitamente dizer: estamos aqui, resistindo à opressão e vamos continuar mantendo as nossas tradições.

A narrativa da professora permite percebermos a problemática em várias dimensões: de um lado há uma força hegemônica que quer ser exercida (ou se exerce) sobre os Karipuna, impondo formas de organização social externas, em detrimento das tradições daquele povo. De outro lado, se organiza um movimento em favor das tradições que querem ser mantidas.

Outro aspecto relevante na narrativa de Jacira diz respeito às atividades do CIMI na aldeia do Espírito Santo, que segundo ela, os materiais didáticos produzidos por essa instituição não correspondem à realidade socioambiental dos Karipuna. No entendimento de Jacira, a preocupação dos especialistas do CIMI é com a produção da língua escrita, sem contextualizá-la com a realidade local.

O material didático utilizado na aldeia do Espírito Santo é composto por livros didáticos não-diferenciados para a realidade indígena, produzidos em editoras do Centro-sul do país, e algumas apostilas artesanais produzidas com o auxílio do CIMI. Abaixo seguem alguns exemplos do material didático criticado pela professora Jacira, produzido com o auxílio do CIMI, sob a denominação de material didático diferenciado e específico para os Karipuna.

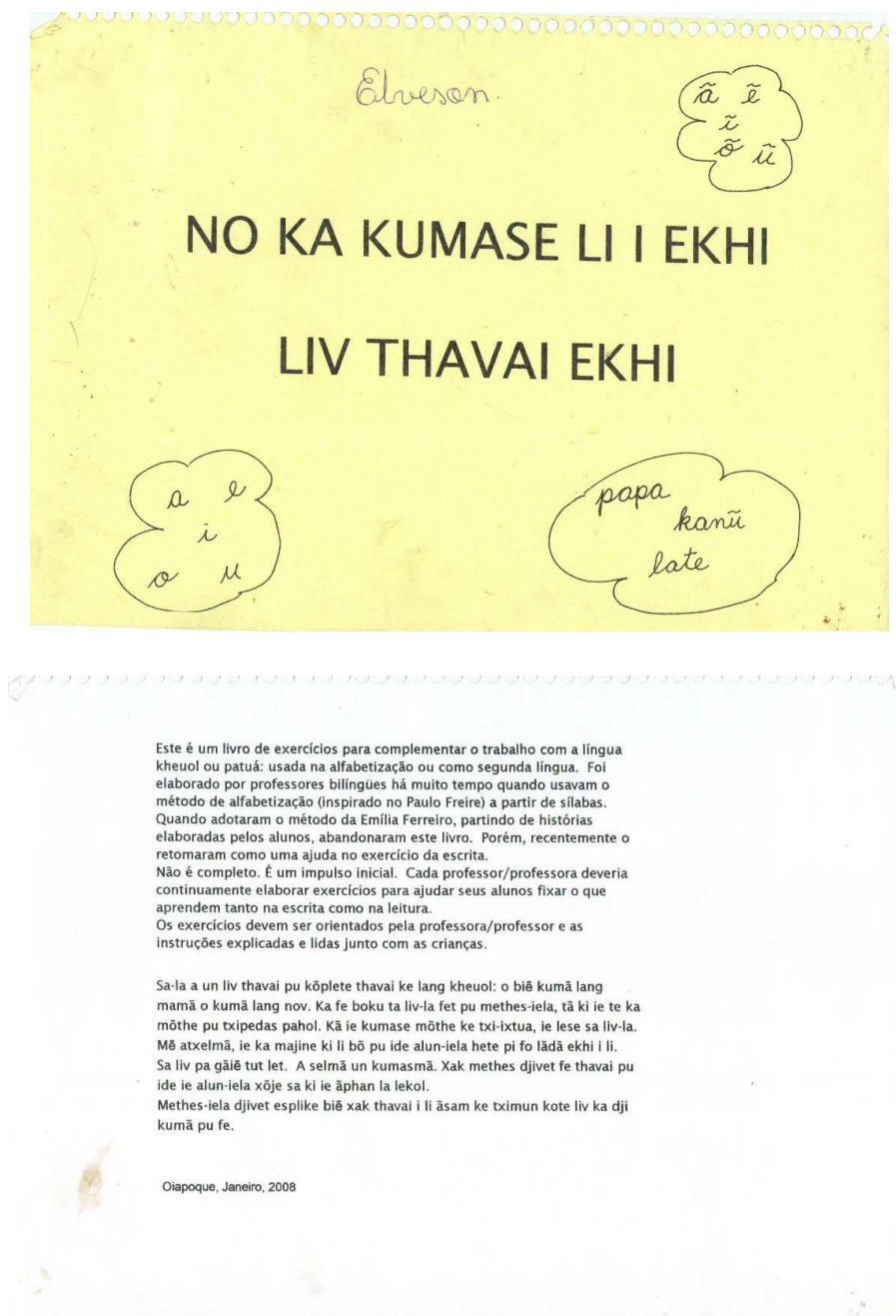


Figura 13 – Capa e indicação de material didático Karipuna produzido sob orientação do CIMI

Make lādā pahol-iela let "a".

thorai di kog.

papiō kuak late kanū

Lōje un lin pu sa ki let "a".

a e o a

Fe un hon lasu let "a".

Fe let ki no āphan.

a a o a a a a a a a

a a a a a a a a a a

Fi

Make sa let ki no āphan ki pahet lādā pahol-iela.

 *bol*  *kok*  *goble*

Lōje un lin pu so kōpāiē.

e o i
a e o
o i e
i a a

Kōtxine.

a a

o o

e e

Figura 14 – Páginas do mesmo material orientado pelo CIMI: preocupação com a escrita

A professora Jacira observou que em sua opinião, o material didático produzido pelo CIMI está basicamente preocupado com a questão da língua *patuá* escrita, sem preocupar-se com a realidade socioambiental que envolve a aldeia do Espírito Santo. Um aspecto que não pode ser deixado de lado é que o material didático por si só não implantará o projeto da educação escolar indígena diferenciado.

Avançando nas análises, é importante o realizar o aprofundamento sobre o entendimento que os Karipuna têm a respeito das atuais ações da escola na aldeia do Espírito Santo. Numa entrevista realizada no mês de julho de 2008 com o professor Walter Vasconcelos dos Santos, acadêmico da Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, foi possível identificar aspectos importantes para a análise. Segundo Walter:

A comunidade está se mobilizando para criar a escola que valorize os nossos conhecimentos tradicionais, mas nós queremos também o conhecimento dos “brancos”. Nós temos discutido muito sobre isso e estamos tentando criar um currículo que tenha relação com a cultura Karipuna. Nosso povo está bem preservado e precisamos continuar assim.

No entanto, ao se referir às ações do governo do Amapá em 2008, Walter afirmou que: “não podemos criticar o governador, estamos envolvidos com ele até o ‘talo’, ele têm feito coisas boas pra nós”.

O governador do estado do Amapá em 2008, visto como “grande parceiro” pelo professor Walter, é um dos líderes de um grupo político conservador do estado, do qual fazem parte o senador José Sarney (PMDB-AP) e empresários do agronegócio e madeireiras³⁷. O depoimento de Walter, que é uma liderança respeitada entre os Karipuna, evidencia relações políticas complexas, que não podem ser entendidas apenas como um “ingênuo” (ou “perverso”) comprometimento

³⁷ O então governador Waldez Góes é originário de uma tradicional família de empresários e madeireiros do estado do Amapá. Governou durante dois mandatos, entre 2003 a 2010, sendo acusado de corrupção e preso pela polícia federal no final do mandato.

com políticos conservadores do estado. Em outra perspectiva, essas relações podem ser entendidas como estratégias políticas que resultam em conquistas e manutenção de direitos, tendo como indício o fato de que as terras indígenas no estado do Amapá estão atualmente todas demarcadas e homologadas, por exemplo.

À mesma época em que Walter dos Santos concedia a sua entrevista, a Karipuna Vitória dos Santos, então Secretária da Secretaria Especial dos Povos Indígenas³⁸ (SEPI), informava em entrevista que a sua Secretaria não tinha orçamento para a realização de projetos, sendo apenas uma Secretaria de articulação política, facilitadora dos diálogos dos povos indígenas do Amapá com o poder público. No entendimento da ex-secretária, o próprio formato da SEPI (sem autonomia financeira) é um indício do descaso do poder público estadual com as demandas dos povos indígenas. Vitória afirma que:

Uma Secretaria que não tem recursos financeiros fica fragilizada, não tem poder de decisão. O descaso do poder público fica mais claro quando a gente vê que o Núcleo de educação Indígena da Secretaria estadual de educação é ignorado, desrespeitado pelo Secretário de educação e pelo governo. Há um desentendimento entre a Secretaria de educação e o NEI, o que dificulta o desenvolvimento da educação nas escolas indígenas do estado.

Vitória disse que estudou na escola da aldeia do Espírito Santo até aos 12 anos, e que conheceu uma realidade escolar muito rígida na aldeia, no entanto, ela afirma que “o ensino era rígido e funcionava”. A entrevistada considera que atualmente a escola é muito fraca, havendo um grande desinteresse dos alunos e dos professores nos processos escolares.

Ela considera que “os indígenas ainda estão muito desunidos e que a política partidária está atrapalhando não apenas as escolas indígenas, mas todas as políticas para as aldeias, pois ela, a política partidária, fica acima dos interesses das comunidades”. Por fim, Vitória sugere que, diferente do que vem acontecendo, o

³⁸ A SEPI foi criada em 2005, durante o mandato do governador Waldez Góes (PDT-AP).

Estado deve assumir suas atribuições juntos aos povos indígenas, sem paternalismo e sem cooptação de lideranças.

Analisando a relação dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira, Meliá (1999) observa que os povos indígenas "não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes" (MELIÁ, 1999, p. 12). O autor entende que a manutenção das suas tradições se deu "graças a estratégias próprias" utilizadas historicamente por esses povos. Por mais que as políticas indigenistas tenham se apresentado de maneira violenta contra as diversidades indígenas, o movimento de resistência tem sido efetivo também.

Por outro lado, através do depoimento da Karipuna Vitória e a partir da constatação da criação da SEPI, em 2005, é possível observar o recente movimento da história indígena no Amapá atravessado por contradições: de um lado a força do Estado querendo controlar e coptar as lideranças indígenas do estado através da criação e implementação de uma Secretaria Especial, e, por outro lado, a firme posição crítica da Secretária em relação às práticas políticas de Estado para os povos indígenas, e particularmente as políticas implementadas pelo então governador do Amapá.

Outra evidência que corrobora essas contradições é o informe noticiado *online* pelo site oficial do governo do estado do Amapá, que no dia 19 de abril de 2010 (Dia do Índio) anuncia que: "COMUNIDADES INDÍGENAS COMEMORAM CONQUISTAS". A notícia se reporta a criação da SEPI (em 2005) e a realização do primeiro concurso público para contratação de professores indígenas efetivos no Amapá, em 2006, com provas específicas por povo (Anexo II). O que a nota oficial não declara é que o referido concurso aconteceu somente depois que a Organização dos Professores Indígenas do Oiapoque (OPIMO), entrou na justiça com um Mandato de Segurança Coletivo – Processo 2005.31.00.001713-7/Segunda Vara da Justiça Federal do Amapá – (Anexo III), contra o concurso público realizado pelo governo do Amapá para contratação de professores para atuar nas escolas das aldeias, indiferente dos candidatos serem indígenas ou não. Em juízo, no dia 26 de outubro de 2005, o governo do estado do Amapá propôs um acordo com a OPIMO, que previa que os professores aprovados naquele concurso assumiriam suas

funções em escolas não-indígenas, e que o governo do Amapá se comprometeria em abrir um novo concurso público para a contratação de professores indígenas, com Edital publicado até o dia 28 de dezembro daquele ano, comprometendo-se ainda em encaminhar a Assembleia Legislativa do Amapá um Anteprojeto de Lei regulamentando o cargo de professor indígena, solicitando urgência na tramitação do Projeto. O acordo foi aceito por ambas as partes, o concurso específico para a contratação de professores indígenas aconteceu e os professores aprovados assumiram os cargos em julho de 2006³⁹.

Portanto, a aparente bondade do Estado é fruto do desrespeito ao projeto de valorização às tradições e modos de vida dos povos indígenas. Ora, antes dos impasses judiciais acima apresentados, a Lei estadual 0851, de 30 de agosto de 2004 já determinava que o governo do Amapá deveria utilizar processos específicos para a contratação de professores indígenas para atuar nas escolas indígenas, em conformidade com a legislação nacional. Além disso, vários professores indígenas já tinham concluído o curso de magistério indígena, realizados pelo CIMI, na cidade do Oiapoque, no final da década de 1980, e depois na aldeia do Manga, em 2003, realizado pela parceria entre o governo do Amapá, FUNAI e UNIFAP.

O professor Darielson Forte, também deixou clara a sua postura diante das incoerências do Estado brasileiro, inclusive em relação ao então governador do Amapá. Numa entrevista concedida julho de 2009, afirmou que: “são todos iguais, prometem e não cumprem”. Apesar do otimismo do professor em relação à escola da aldeia, ele não teme em expressar que “a escola está caindo de qualidade e o prédio onde funciona a escola já está muito ruim devido a falta reformas”.

Em 2010 a escola da aldeia do Espírito Santo, que era construída em madeira, foi demolida para ceder lugar a um prédio novo, “mais amplo e moderno”, no entanto, até agora a construção não foi iniciada, apesar do espaço físico estar isolado com tapume, tendo uma placa de metal que indica o prazo para construção ser concluída e os valores dos custos da obra.

³⁹ Antes do concurso público específico e da contratação dos professores indígenas efetivos, as escolas indígenas do Oiapoque já contavam com vários professores indígenas, porém, admitidos através de contratos administrativos temporários.

Enquanto as obras da nova escola não são iniciadas, as aulas estão acontecendo em barracos de madeira improvisados na aldeia, e a parte administrativa da escola está funcionando na casa da diretora, a professora Sueli Aniká, também Karipuna da aldeia do Espírito Santo. A situação atual da escola provocou transtornos como a falta de espaços adequados para acontecerem as atividades curriculares, bem como a carência de espaços específicos para a organização e funcionamento da biblioteca, do laboratório de informática e da parte administrativa da escola.

A comunidade da aldeia está apreensiva com a situação. O professor Lino Forte expressou a sua indignação com o seguinte depoimento: “Bem na hora que eles estão dizendo que a escola dos índios tem que ser fortalecida e valorizada eles derrubaram a nossa escola e agora não tem mais nada, e o pior é que ninguém sabe quando a escola vai ser construída”.

A imagem abaixo é uma fotografia de um dos antigos prédios onde funcionava a escola da aldeia do Espírito Santo. O prédio foi demolido em 2009 e a comunidade aguarda o início da construção da obra do novo prédio escolar, no entanto, a construção esbarra em problemas técnicos e jurídicos que podem estender a prorrogação do início e conclusão das obras.



**Figura 15 – Prédio da escola que foi demolido.
Foto: Edson Machado de Brito (dezembro/2008)**

A visualização da fotografia deixa transparente a situação de precariedade em que a escola estava funcionando. A diretora da escola, Sueli Aniká, de 34 anos, reconhece o esforço do corpo docente na construção da proposta da escola diferenciada, mas não deixa dúvida sobre o pouco empenho do poder público, inclusive do governo do Amapá, na execução da obra. Segundo ela, “faltam recursos financeiros para equipar a escola de acordo com as exigências de uma escola diferenciada que a comunidade Karipuna deseja”. A professora informou que às vésperas da antiga escola ser demolida, foi instalado um laboratório de informática, com trinta computadores, que estariam acessíveis aos alunos, no entanto, o processo de demolição provocou não apenas o desmonte do laboratório, mas inclusive o comprometimento de alguns desses equipamentos, que pararam de funcionar.

Em outubro de 2011, a diretora da escola Sueli Aniká afirmou que “a proposta curricular diferenciada, o regimento interno e o Plano Político Pedagógico da escola, assim como o reconhecimento da escola na categoria de escola indígena já foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação”, através da Resolução 56, de 3 de julho de 2009, do Conselho Estadual de Educação. Sueli informou que para efeito do presente estudo, ela não poderia ceder uma cópia da proposta curricular enquanto a Secretaria de Educação do Amapá não entregasse a escola uma cópia original da Resolução 56/2009. A entrevista aconteceu na última visita de campo realizada na aldeia.

A referida Resolução está vinculada a uma batalha judicial, em que a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO) e dezenas de lideranças indígenas Karipuna, Galibi e Palukur (povos indígenas do Oiapoque), com o apoio da FUNAI/Oiapoque e CIMI, entraram com um Mandato de Segurança contra o “ato omissivo” do Secretário de Educação do estado do Amapá, do chefe do Núcleo de Educação Indígena (NEI) da referida Secretaria e do presidente do Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP). A ação judicial pleiteia que o chefe do NEI remeta o processo 73/1998 para o presidente do CEE/AP, e que o presidente do referido conselho e o Secretário de educação do estado adotem as providências administrativas para aprovar o programa curricular diferenciado das escolas indígenas impetrantes, com a audiência das comunidades indígenas.

O Mandato de Segurança é datado do dia 11 de maio de 2001, narra inicialmente todo o histórico que iniciou, no dia 25 de junho de 1998, com o protocolamento de uma proposta curricular diferenciada apresentada pelas aldeias Karipuna e Galibi, junto ao CEE/AP. Consta no documento que depois de vários trâmites do processo na Secretaria estadual de educação e no CEE/AP, foi decidido em 2000 sobre a criação de uma Equipe de Consultores para encaminhar a proposta pleiteada pelos povos indígenas, e em 2001 foi criada uma Comissão responsável pela legalização da proposta curricular e das escolas indígenas, assim como pela implementação do programa de formação em magistério indígena. No entanto, a Comissão não deu continuidade às ações para estabelecer as metas indicadas, fato que provocou a produção do referido Mandato de Segurança.

Em 14 de janeiro de 2006, através da Resolução 06/03, o CEE/AP aprovou a proposta curricular para as escolas Karipuna e Galibi. Em entrevista concedida em dezembro de 2008, Sueli Aniká, diretora da escola da aldeia do Espírito Santo, afirmou que a proposta curricular aprovada em 2006 é provisória, pois há uma proposta mais avançada e participativa em andamento atualmente. A proposta a qual Sueli se refere é a aprovada pela Resolução 56/2009.

Em entrevista, em janeiro de 2010, Sueli fez a seguinte reclamação: “apesar de já ter sido aprovado um documento que regulamenta a nossa escola, até hoje nós não recebemos o documento oficial do estado, assim como nós não fomos consultados sobre o projeto da nova escola que será construída”. A Escola Estadual João Teodoro Forte tinha autorização para funcionar, mas não era reconhecida como escola indígena, informou Sueli.

Na entrevista, a professora reforçou a informação de que “estamos fazendo esforço para que os conteúdos trabalhados pela escola tenha um vínculo com as manifestações do Turé e com os nossos conhecimentos”. A professora informou ainda que atualmente a estrutura curricular da escola está assim organizada: no nível fundamental I, tem as disciplinas Português, Matemática, Ciências, História, Cultura Indígena e Língua Materna, sendo que todos os professores são indígenas. No fundamental II são ofertadas as seguintes disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação física, Francês, Projetos, Cultura Indígena e Língua Materna, e no Ensino Médio entram as disciplinas de Física, Biologia e

Química no lugar de Ciências. As disciplinas Cultura Indígena e Língua Materna foram implementadas somente a partir do ano letivo de 2008 na escola da aldeia do Espírito Santo.

Ressalta-se que todos os professores do Fundamental I são indígenas concursados, no entanto, a maioria dos professores do Fundamental II não são indígenas, e nenhum professor do Ensino Médio é indígena. O ensino fundamental II e ensino médio funcionam em sistema de rodízio de professores, através de um projeto chamado Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena (SOMEI), pelo qual, cada professor fica por um período de 50 dias na escola, período em que ministra toda a carga horária anual da disciplina. Na sequência chegam outros professores com novas disciplinas e conteúdos.

Segundo Sueli, os professores do SOMEI recebem formação específica da Secretaria estadual de educação para trabalhar nas escolas indígenas do estado, e que eles são respeitosos com os hábitos locais.

Merece ser ressaltado que o profissional docente é bastante respeitado entre os Karipuna na aldeia do Espírito Santo. O professor é liderança na comunidade e é visto como um indivíduo que detém bom poder aquisitivo, pois o professor indígena em carreira inicial percebe um salário mensal de aproximadamente R\$ 1.600,00. Considerando que a vida na aldeia é simples e que nem há comercialização de produtos no seu interior e poucos são os que trabalham de forma assalariada, é de entender que o professor é considerado uma pessoa rica por muitos Karipuna. Nas pesquisas de campo foi possível perceber que apesar de exercerem a função assalariada, os professores mantêm relações cordiais e solidárias na comunidade. Colaboram com as atividades coletivas, tanto com trabalho braçal quando com doações, compram troféus para os campeonatos na aldeia. Quando os professores adquirem algum bem como eletrodoméstico, barco ou lancha acabam transformando a aquisição em bem coletivo.

Na entrevista em 2010, Sueli afirmou que a escola da aldeia estava com aproximadamente 400 alunos matriculados nos três turnos, sendo que muitos alunos são provenientes de outras aldeias (Kutiti, Taminã, Tipidõ, Santa Isabel e Açaizal) . Segundo a entrevista:

Os recursos enviados pelo governo estadual e federal são suficientes para manter a merenda escolar, o transporte de alunos, material pedagógico e material para manutenção/limpeza. O problema são as instalações físicas da escola, que estão funcionando em estado precário, além da falta de programas para formação específica dos professores.

A escola conta com o quadro docente formado por 16 professores indígenas concursados e mais os professores do SOMEI (que trabalham em rotatividade nas aldeias), que na opinião da diretora é quantidade suficiente para atender a demanda da comunidade. Sueli informou que havia uma pedagoga não-índia que abandonou o cargo na escola quando foi afetada por uma crise de malária. Desde 2009 foi suspensa a formação continuada e diferenciada para os professores indígenas da região, pois a empresa que o governo do estado do Amapá contratou para ministrar os cursos se evadiu do estado sem ter cumprido o contrato para o qual recebeu os recursos.

Sobre o funcionamento atual da escola da aldeia, Sueli ressalta que os pais e a comunidade Karipuna são bastante participativos e orientam os professores nas atividades anuais. No final de cada ano letivo a comunidade avalia os trabalhos da escola e dos professores, mas há reuniões periódicas com a comunidade para discutir os projetos e as dificuldades da escola, assim como há reuniões com os docentes a cada dois dias dos professores para planejar e refletir sobre as ações pedagógicas. A cada dois meses a escola realiza uma reunião de auto-avaliação de todas as atividades realizadas na escola.

É importante notificar, assim como o fizeram as professoras Jacira e Sueli, que a língua *patuá* está em processo de formação escrita entre os Karipuna. Desde o início da década de 1980, uma equipe de especialistas do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ligado à igreja católica, vem desenvolvendo pesquisas que têm resultado na elaboração de dicionários e livros didáticos para a utilização em sala de aula. No entanto, a professora Jacira alertou para o fato de que os materiais didáticos produzidos pelo CIMI não apresentam uma preocupação efetiva com a cultura Karipuna.

Do ponto de vista do seu funcionamento interno, a escola mantém muitos traços do formato das escolas não indígenas, como o tempo de cinquenta minutos para cada aula, separadas pelo som de um sino, a merenda escolar não é regionalizada, ou seja, os estudantes se alimentam de sopas, refeições compostas por arroz, feijão, carne bovina, biscoitos doces e salgados, sucos engarrafados e mingaus de massas industrializadas. O uso da lousa e giz é prática comum, assim como as avaliações em forma de provas escritas, os diários de classes, as chamadas diárias com presenças e faltas e lançamento de notas, com o critério de aprovação ou reprovação no final do ano.

Há aspectos que diferenciam a escola da aldeia do Espírito Santo em relação às escolas não-indígenas. Entre tais diferenciações é possível citar o fato de que o professor tem um intenso envolvimento com a comunidade e com os alunos, a comunidade participa da vida escolar diariamente, seja formalmente, através de reuniões convocadas pela direção, seja informalmente, quando andam pelo espaço da escola, que é espaço da aldeia em que todos circulam livremente, o índice de evasão e repetência é quase nulo e as crianças e adolescente assumem relações respeitáveis em relação aos outros e aos professores. Outro aspecto interessante é que os professores, cada vez mais, estão utilizando os diversos espaços da aldeia para realizar as suas aulas, saindo do isolamento da sala de aula. Fazem caminhadas pela floresta reconhecendo os seus componentes, muitas vezes com o auxílio de pessoas da comunidade que não tem vínculo institucional com a escola.

De maneira geral, a escola, a comunidade escolar mantém proximidade com a aldeia. A escola participa diretamente da preparação das festas e rituais, frequentemente a escola participa das atividades de mutirão ou compartilha as dificuldades de um velório. Qualquer acontecimento de maior gravidade, como um acidente na aldeia, é motivo para que alunos e professores saiam das dependências da escola para acompanhar o ocorrido.

Em entrevista com o seu Maximiano Forte, pajé dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo, foi dada a seguinte declaração sobre a escola na aldeia: “Antigamente a escola não tava nem ai pros índios, pras nossas coisas. Hoje em dia a escola da aldeia está mais próxima da gente”. Seu Maximiano afirmou que a escola convida-o para participar das atividades curriculares, em que ele orienta os

alunos e professores nas atividades escolares na floresta e na aldeia. No antigo modelo curricular, “as lideranças não se intrometiam diretamente nas escolas”, lembra o pajé.

As crianças da escola da aldeia do Espírito Santo participam de atividades organizadas pelos professores, com o auxílio de lideranças e sábios. O ritual do Turé é uma das atividades que tem ganhado bastante espaço dentro da escola, como atesta o professor Iranilson Forte, ex-cacique da aldeia. Segundo ele:

A gente faz o Turé das crianças todo mês de outubro. Enquanto os adultos vão pro ritual de noite, as crianças fazem de dia, mas os professores que organizam. As crianças se pintam, preparam os artesanatos, as roupas, cada grupo fica com uma tarefa e o pajé ajuda, canta e eles dançam. É assim a festa.

Iranilson prossegue afirmando que,

... apesar da escola ter melhorado muito em relação a cultura Karipuna, temos muitos problemas para resolver: a infra-estrutura da escola está precária, os recursos do caixa escolar não são suficientes, muitas vezes falta merenda escolar e atrasa o pagamento dos funcionários contratados, principalmente o governo federal fica a desejar, atrasa os repasses dos recurso e as vezes o dinheiro é muito pouco.

Os professores da aldeia ressaltam que o Turé tem sido um dos temas que passam a integrar o currículo da escola da aldeia do Espírito Santo. Durante várias décadas os Karipuna foram proibidos de se manifestar através do ritual, no entanto, atualmente o Turé vem assumindo *status* dentro da escola e da comunidade: o ritual está revigorado. Assim como a língua *patuá*, o ritual do Turé vem ganhando novos significados e é mantido como elemento unificador daquela cultura, ao mesmo

tempo em que esse processo atravessa o espaço da escola, expondo contradições e tensões sociais.

O atual chefe do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Amapá, Aldiere Orlando, indígena Palikur, assumiu o cargo no segundo semestre de 2009. Em entrevista concedida em janeiro de 2010, Orlando afirmou que estão previstas a construção de 29 escolas indígenas no estado, nos próximos anos, com recursos do FNDE, e que está previsto novo concurso para contratação de professores indígenas efetivos. O entrevistado considera que atualmente já há uma quantidade razoável de escolas e professores indígenas no Amapá, e que, segundo ele:

Hoje nós estamos pressionando o estado para termos qualidade nas escolas. O atual governo renovou o convênio com as aeronaves que vão fazer transporte de professores e materiais escolares duas vezes por semana nas aldeias de difícil acesso. Além disso queremos formação pros nossos professores, pois até os caciques estão desconfiados dos professores indígenas, estão achando que não vale a pena ter professor indígenas, pois as crianças aprendem pouco e ou professores não estão preparados, além de faltarem muito ao trabalho.

Aldiere afirmou que os povos indígenas e o governo do estado do Amapá querem romper os convênios com a Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, no que se refere à formação inicial e continuada dos professores indígenas, estabelecendo novos convênios com a Universidade Estadual do Amapá - UEAP, pois até agora a UNIFAP tem se demonstrado irresponsável, a exemplo do caso da empresa que foi embora do estado sem realizar o curso de formação continuada para os professores indígena do estado, uma tarefa que estava na responsabilidade da UNIFAP e que foi terceirizada, resultando na situação atual. A empresa recebeu o recurso da UNIFAP, que foi repassado pelo Governo do Amapá, e desapareceu, sem cumprir o contrato assumido.

Anísia Aniká, Karipuna e integrante do movimento de mulheres, considera que houve melhorias na escola da aldeia. Segundo ela: “Antes a gente tinha que sair

da aldeia para estudar, hoje temos escola aqui, só não estuda quem não quer, mas sabemos que os professores ‘brasileiros’ respeitam a gente, mas eles não estão preparados para vir pra cá”. Anísia considera que muitos professores vem trabalhar na aldeia pra aprender os conhecimentos dos indígenas.

O cacique Tiago Forte observa que falta mais empenho do Estado com a educação escolar indígena. Ele afirma que “a educação escolar diferenciada não está acontecendo na íntegra”, e ao mesmo tempo Tiago considera que: “Falta mais pressão das lideranças e das Organizações indígenas junto ao governo, se nos unisse mais, seria mais fácil conseguir os recursos que precisamos para construir escolas e cuidar da formação dos professores”.

Do ponto de vista institucional, Eclêmilda Galibi, ex-chefe do Núcleo de Educação Indígena – órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Amapá, “a educação escolar nas aldeias está a contento, pois não vemos nenhum problema mais sério nas escolas”. Eclêmilda, que é Pedagoga formada na Universidade Federal do Amapá, evitou, nas entrevistas concedidas em 2008 e 2009, dar declarações detalhadas sobre as escolas indígenas, e não permitiu que o Pedagogo que atua na NEI fosse entrevistado (é um indígena do povo urubu Ka’apor), pois segundo ela, Francisco – que é pedagogo – ainda não estava preparado para dar declarações, uma vez que tinha assumido recentemente o cargo que estava ocupando.

Numa entrevista com a Karipuna Vitória, que ocupava o cargo de secretária da Secretária Extraordinária de Assuntos indígenas do Amapá, em 2009, foi possível verificar algumas fortes tensões com o governo do estado. Segundo ela, o então governo do Amapá “se omitiu do papel do Estado junto às populações indígenas”. Segundo a ex-secretária, muitas associações indígenas foram desarticuladas e de forma geral, a organização indígena do Amapá perdeu força, ficou fragilizada nos últimos anos. Refletindo sobre a escola da aldeia do Espírito Santo, Vitória, que é formada em odontologia pela Universidade Federal do Pará, foi incisiva em afirmar que “a escola está quase abandona”, sendo ela se disse informada de que “a infraestrutura da escola está ameaçada pela ação do tempo e pela falta de reformas nos seus espaços físicos”. A secretária lembra que o governo anterior era mais dedicado

aos assuntos indígenas, sendo que naquele governo foi efetivada a demarcação da maioria das reservas indígenas que atualmente existem no estado.

Outro aspecto importante para a análise das problematizações colocadas pela ex-secretária é que, segundo ela, “os povos indígenas do Amapá têm muita simpatia pelo ex-governador João Alberto Capiberibe”⁴⁰, mas que na avaliação dela, esse governador assumiu uma política paternalista junto aos indígenas, mantendo a cooptação política das comunidades e Associações.

De fato, vários Karipuna com os quais conversei não deixaram dúvida sobre a insatisfação com o então governador⁴¹, deixando entender que no governo Capiberibe obtiveram muitas conquistas, inclusive no campo educacional, “quando os recursos para a escola eram suficientes e a comunidade tinha mais autonomia financeira sobre os recursos”.

É interessante observar que nenhum dos Karipuna entrevistados na aldeia fizeram qualquer crítica a secretaria Vitória Karipuna ou a Eclêmilda Galibi, aliás, todos eles elogiaram as ações que as duas vinham desenvolvendo nos cargos que ocuparam no governo estadual⁴². No entanto, vale lembrar que o cacique Iranilson e o professor Walter avaliam positivamente as ações do então governador Waldez Góes junto aos Karipuna, assim como a professora Sueli (diretora da escola do Espírito Santo) e o professor Darielson avaliam que o aquele governo é absolutamente descomprometido com a escola indígena.

⁴⁰ João Alberto Capiberibe é paraense, de origem indígena, pertencente ao Partido Socialista Brasileiro (PSB-AP). Foi exilado durante o governo autoritário brasileiro e retornou do Chile na década de 1980. Foi prefeito da cidade de Macapá e cumpriu dois mandatos de governador do estado do Amapá (1994-2001). Em 2006 foi eleito senador da República, mas no ano seguinte teve o seu mandato cassado, sob acusação de “compra de votos”. Muitos partidários do ex-senador afirmam que a sua cassação foi uma política articulada pelo senador José Sarney, em conjunto com diversas tendências políticas conservadoras do Amapá.

⁴¹ Em 2008, ano da entrevista, o governador do Amapá era o ex-deputado estadual Waldez Góes, um amapaense filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT/AP). O seu governo foi mantido por uma aliança política formada pelo DEM, PSDB, PMDB, PDT e PPS, sendo que o senador José Sarney (PMDB-AP) é um dos grandes parceiros do seu governo. Waldez Góes governou por dois mandatos e seu governo foi judicialmente interrompido por suspeita de corrupção..

⁴² As indígenas que ocupam ambos os cargos, têm a legitimidade dos povos indígenas do Amapá, em comum acordo.

⁴² As indígenas que ocupam ambos os cargos, têm a legitimidade dos povos indígenas do Amapá, em comum acordo.

Fica mais evidente que a escola indígena Karipuna da aldeia do Espírito Santo e a própria temática indígena são questões atravessadas por tensões que vêm espaços diferentes. Ao mesmo tempo é possível verificar uma rede de questões, dificuldades e desafios que fazem a escola da aldeia do Espírito Santo convergir com questões mais gerais, como a educação escolar indígena diferenciada em nível nacional.

Citando Meliá, Silva afirma que:

... as propostas indígenas de escola provocam medo por parte da nossa sociedade pelas idéias revolucionárias que coloca. As propostas de escolas indígenas colocadas pelos próprios índios mostram-nos a inutilidade de muitas coisas; nossa sociedade já aceitou toda a comédia que é a nossa escola. (MELIÁ *apud* SILVA, 1997, p. 49)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte vem atravessando uma crise que talvez seja a mais grave da sua história. Sem o espaço físico para a realização das suas atividades curriculares e sem espaços adequados para o funcionamento administrativo, para a instalação do laboratório de informática ou para a preparação da merenda escolar, fica evidente que o seu caráter diferenciado está comprometido. E pior que isso, ninguém sabe informar até quando essa situação vai durar.

Como bem explicitou a diretora da escola, Sueli Aniká, a comunidade não foi convidada para decidir sobre a obra, que até então se restringiu à demolição da escola. Os pressupostos legais que amparam a educação indígena diferenciada são claros no que dizem respeito a anuência da comunidade indígena em todas as decisões relacionadas a escola.

Portanto, a escola na aldeia do Espírito Santo está funcionando de forma em pequenos espaços construídos de forma improvisada em madeira, ao longo da aldeia, ou na casa dos professores. A casa da diretora da escola se transformou na secretaria e na diretoria da instituição.

Orlando Altieri, chefe do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Amapá afirma que a situação daquela escola é transitória, que já há recursos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para construir a escola, faltando resolver questões administrativas em relação a empresa que assinou o contrato da obra na aldeia do Espírito Santo e não o cumpriu.

Mas não é só isso. Os depoimentos dos professores da aldeia sinalizaram para a carência de cursos específicos para professores, tanto de formação inicial quanto os de formação continuada. Segundo Altieri, a licenciatura intercultural indígena ofertada pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) não tem se aproximado dos interesses dos povos indígenas do estado, não há diálogo da

universidade com as lideranças indígenas e, portanto, o curso não tem as características diferenciadas que se esperava. Por esse motivo, está em andamento uma mobilização para que a referida licenciatura saia da UNIFAP e se instale na Universidade Estadual do Amapá. Não há previsão de oferta de curso de formação continuada para os professores indígenas, pois a instituição que deveria ministrar o curso recebeu os recursos para tal fim, mas também não cumpriu o contrato e se evadiu do estado.

Quanto à produção de material didático específico para as escolas indígenas do estado, esperava-se que surgissem de dentro das atividades curriculares da licenciatura intercultural indígena da UNIFAP, mas até agora isso não aconteceu e talvez nem aconteça, devido ao distanciamento da universidade em relação a Secretaria Estadual de Educação.

Enquanto essa situação se mantém, os professores e a comunidade da aldeia do Espírito Santo vão mantendo o funcionamento da escola pela boa vontade. Todos os professores conhecem bem os princípios norteadores da educação indígena diferenciada, mas não significa que põem em prática.

O quadro delineado na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte não é animador, é de crise profunda. Mas é curioso que os professores e demais servidores da escola não se demonstram abalados e buscam alternativas para suprir as lacunas deixadas. Tudo indica que com as atuais dificuldades, os professores usem mais a criatividade, realizando aulas interativas nos espaços da aldeia e as crianças se sentem mais à vontade.

É estranho pensar que se a escola estivesse toda construída, com amplos espaços físicos, talvez houvesse pouca ou nenhuma atividade fora do espaço escolar convencional.

Considerando que de fato, a ausência do prédio escolar seja uma situação transitória, resta refletir sobre as possibilidades dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo efetivamente assumirem o controle da escola para transformá-la num instrumento da conquista da autonomia e do fortalecimento da identidade Karipuna. Para eles está claro que a escola não é o espaço para formar a identidade Karipuna,

pois esta formação ocorre de outro modo, no processo de educação Karipuna, que se dá nas relações práticas cotidianas e pela oralidade.

Para os Karipuna da aldeia do Espírito Santo, o conhecimento dos não-índios é importante, afinal eles mantêm antigas relações comerciais e políticas com a sociedade do entorno. No entanto, eles já perceberam que a educação escolar indígena diferenciada é importante no sentido de que ela pode propiciar conhecimentos ressignificados que sirvam para a defesa e fortalecimento da identidade e das tradições Karipuna, propiciando ao mesmo tempo conhecimentos que possibilitem o diálogo franco e claro com os não-índios. É esta a lógica que define a idéia de transformar a opressão em demanda dos povos indígenas, a criança continuará sendo exímia caçadora de jacarés ou pescadora de pirarucu e uma boa comerciante de artesanatos, de frutas ou uma boa articuladora política junto aos outros povos ou junto a política da cidade.

É provável que a educação escolar indígena diferenciada que deu certo até aqui, na aldeia do Espírito Santo, seja a organizada e executada pelos próprios Karipuna, pois a proposta prometida pelo poder público até agora não saiu do papel.

Por outro lado, os Karipuna da aldeia do Espírito Santo têm mostrado grande capacidade de manter as tradições, atualizando-as. Dentre as tradições merece destaque a sensibilidade de lidar com o meio envolvente, a floresta, os animais e os demais elementos componentes da natureza, inclusive os seus pares. A vida na aldeia é muito intensa, rica de vida, ladeada de rios com água límpida. O ritual do Turé, que é comum entre os povos indígenas do Uaçá, vem se fortalecendo, sendo que desde 2010, está sendo organizado anualmente o ritual que reúne todos os povos do Uaçá no Oiapoque. Em síntese, o ritual do Turé é uma manifestação de respeito às forças da natureza, ou de outro modo, é a manifestação efetiva das forças da natureza na aldeia.

Natureza, ritual e educação escolar indígena diferenciada são aspectos entrelaçados na aldeia do Espírito Santo. As crianças olham o tempo todo para fora da sala de aula, a presença de uma borboleta na sala provoca uma festa de alegria, e todo tempo não escolar, inclusive nos intervalos de lanche e nos intervalos de aulas, ali estão as crianças na beira do rio ou subindo em árvores. Sem falar na

sensibilidade de boa parte dos professores que realizam atividades na floresta, na beira do rio e em outros locais não convencionais em se pensando na escola não-indígena.

Portanto, a educação escolar indígena diferenciada na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte é uma possibilidade que enfrenta muitos desafios. Mais recentemente, precisamente no mês de maio do corrente ano, a Justiça Federal suspendeu concurso público (Edital nº 7/2012) da Secretaria de Estado de Educação, para o cargo de professor indígena, pois além de não ter consultado as lideranças indígenas sobre a realização do concurso, foi identificado que parte do conteúdo exigido para as provas não atendem a realidade local. Um novo Edital deverá ser elaborado, ainda sem data definida.

Pelo exposto até aqui é possível perceber que o poder público cria um corpo formal de amparo aos direitos dos povos indígenas, mas o próprio poder público sistematicamente desrespeita essa legislação. Ainda que a educação escolar indígena diferenciada seja uma demanda inicialmente apresentada pelos povos indígenas, transformando-se em política oficial, o que se vê é a dificuldade de execução desse projeto.

A expectativa é que a educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo se realize efetivamente, com a anuência dos Karipuna, administrada por eles próprios, como estabelece a Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação. Seguindo a tendência local de fortalecimento do movimento indígena, é bastante provável que no futuro próximo a escola passe a ser uma agência de valorização da identidade do povo, amenizando o peso do Estado e da prática integracionista na escola da aldeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Conceito de Iluminismo. In.: **Theodor W. Adorno - Vida e Obra**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Ed. Nova Cultural Ltda, 1999.

ANDRADE, Maia Ugo. O real que não é visto: xamanismo e relação no Baixo Oiapoque (AP). Tese de doutorado. São Paulo: USP (Departamento de Antropologia), 2006.

ANGELO, Francisca Novantino P. de. A educação e a diversidade cultural. IN: **Cadernos de educação escolar indígena**. (3º grau indígena) Nº 01, Vol. 01. Barra do Bugres: Unemat, 2002, pp. 34-40.

ARNAUD, expedito. **Os índios Palikur do rio Urucauá – Tradição tribal e protestantismo**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1984 (publicação avulsa, 38).

_____. **O índio e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989.

ASSIS, Eneida Correia de. **Escola Indígena: uma frente ideológica?** Dissertação de mestrado. Brasília: PPGAS/UNB, 1981.

BARROS, Edir P. Reflexões sobre a educação escolar indígena na conjuntura atual. In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. PP. 25-34.

Bandeira. Formação de professores índios: limites e possibilidades. In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, Pp35-47.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares**. Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução 03/99/CNE** - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: MEC, 1999.

BRITO, Edson M. Clevelândia do Norte (Oiapoque): tensões sociais e desterro na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. In: Revista Escritas,. 2, n 2 (2010), Goiania: UFT/Kelps

CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (Orgs). **Domínios da Histórias: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: uma reflexão sobre o campo de pesquisa**. Teoria e ação. Porto Alegre: 1990, pp. 177-229.

CARVALHO, Marta M. C. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

COELHO, Mauro C; QUEIROZ Jonas M. **Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)**. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

CUNHA, Manuela C (Org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas**: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Braco/Ac: EDUFAC, 2004.

FENELON, Déa Ribeiro et al. Introdução. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. **Muitas histórias, outras memórias**. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GALLOIS, Dominique T. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará**: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam? São Paulo: IEPÉ/NHII/USP, 2009.

GEA. **GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ**. Bases do Desenvolvimento sustentável. Coletânea de textos. Macapá: GEA, 1999.

GIANINNI, Isabele Vidal. Os índios e suas relações com a natureza. IN: GRUPIONI, Luis D. B. **Índios no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

GOMES, Mércio P. **Os índios e o Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1988.

GRUPIONI, Luis D. B; SILVA, Rosa H. D. Escola indígena. Um caso particular de escola? In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e rscrita em escolas indígenas**.Campinas: ALB:Mercado de Letras, 1997.

_____. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, pp. 33-55.

LEVINE, Robert M. **Pais dos pobres? O Brasil e a era Vargas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

LIMA, Antônio C. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela C. (Org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/Museu Nacional, 2006.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1996.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, dezembro/99.

MENESES, Gustavo H. **Conhecimento e poder: dilemas e contradições na educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisa, vol. 02, nº 02, dezembro de 2005. Brasília: FUNAI:CGEP/CGDTI.

MINDLIN, Betty. O aprendiz de origens e novidades: o professor indígena, uma experiência da escola diferenciada. Estudos Avançados, volume 8, nº 20, janeiro/abril de 1994. São Paulo:

MUNDURUKU, Daniel. Sobre tempo e trabalho. In: MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. **Antologia Indígena**. Cuiabá: Governo do Estado do Mato Grosso, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo: Editora do autor, 2010.

NOVAES, Washington. O índio e a modernidade. IN: GRUPIONI, Luis D. B. **Índios no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial e fluxos culturais**. Mana, vol. 4, nº1, Rio de Janeiro, abr. 1998

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração interpretação e significados nas memórias orais. In: **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFU: 1996, n. 2, vol. 1.

_____. Tentando aprender um pouquinho. Projeto História, São Paulo (15), abr. 1997, p. 13-49.

_____. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Projeto História, São Paulo, (14), fev. 1997, p. 7-39.

_____. O Grande massacre de Civitella Val di Chiana(Toscana, 29 de julho de 1944): mito epolítica, luto e senso comum. IN: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de M. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

POSSAMAI, Zita R. **Fotografia, história e vistas urbanas**. História, Vol, 27, nº 02, Franca:2008.

QUEIROZ, Jonas Marçal; COELHO, Mauro Cezar. **Amazônia: modernização e conflitos (séculos XVII e XIX)**. Belém: UFPA; Macapá: UNIFAP, 2001.

REPETTO, Maxim. **A formalização das propostas pedagógicas das escolas indígenas e a construção de cidadanias diferenciadas**. Cadernos de educação escolar indígena. Barra dos Bugres: UNEMAT, vol. 06, nº01, 2008.

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

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

RONDON, Candido M. S. **Índios do Brasil das cabeceiras do rio Xingu, dos rios Araguaia e Oiapoque**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1953 (vol. II).

SANTOS, Silvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: subsídio para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC-MARI-UNESCO, 1998, p.87-108.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: subsídio para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC-MARI-UNESCO, 1998, p.87-108.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. L. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Marcio Ferreira; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: subsídio para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC-MARI-UNESCO, 1998, p.149-166.

SILVA, Rosa H. D. Povos indígenas, Estado Nacional e relações de autonomia: o que a escola tem com isso? In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. (Org.) **Estado Novo, um auto-retrato** (Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

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

_____. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. Leal (Orgs). **Antropologia, História e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

_____. Concepções indígenas de Infância no Brasil. Campo Grande (MS): Revista Tellos, ano 7, n. 13, Out. 2007, p. 11-25.

TAUKANE, Darlene. A educação Kurâ-Bakairi no contexto tradicional. In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. PP. 109-128.

TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: subsídio para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC-MARI-UNESCO, 1998, p.149-166.

THOMPSON, Alistair. Reconstruindo a memória: questão sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: **Projeto História**. Revista do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo: EDUC, nº 15, abril de 1997, Ética e História oral, pp. 51-84.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores: 1981.

VICENTE, Guy *et al.* Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001, p. 7-47.

VIEIRA, Maria do P. de Araújo *et al.* (orgs.). **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1991.

VIDAL, Lux B. **Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver**. Rio de Janeiro: Museu do Índio/IEPE, 2009.

WARMAN, Arturo. **Los índios mexicanos em El umbral Del milênio**. México: FCE, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ANEXOS

ANEXO I

DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

LUZIÂNIA/GO, 16 A 20/11/2009

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, realizou a I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – I CONEEI – em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO, reunindo lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social. A I CONEEI teve como principais objetivos:

- I consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;
- II discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- III propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e
- IV pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.

Após quinhentos e nove anos de relações nas quais os povos indígenas sempre foram colocados na situação de agentes que sofriam os impactos das decisões políticas tomadas pela metrópole portuguesa, pelo império ou pela república brasileira, intervalo de tempo no qual o protagonismo indígena esteve presente nas ações de resistência estabelecidas frente ao processo de conquista e colonização, a I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – I CONEEI – não pode deixar de ser compreendida como um marco histórico da

conquista do movimento social indígena e da democratização do estado e da sociedade brasileira. Um marco porque é a primeira vez que o Estado Brasileiro assume a posição clara de considerar os povos indígenas como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seus povos. É uma decisão que implica em pensar e refletir tanto sobre a reconstrução histórica do passado deste meio milênio de contato, quanto em planejar ações sobre o futuro das relações dos povos indígenas entre si e com o Estado Brasileiro.

As políticas públicas para Educação Escolar Indígena, nos últimos 20 anos, foram formuladas a partir da promulgação da Constituição Federal que legitimou novos paradigmas para as relações entre Estado brasileiro e povos indígenas, pautados pelo reconhecimento, valorização e manutenção da sociodiversidade indígena. Os Sistemas de Ensino, ao implementarem essas políticas, se referenciam em um conjunto de princípios, idéias e práticas educativas, discutidos e experienciados pela articulação entre o movimento social indígena e indigenista, emergente em meados da década de 1970.

Desse importante movimento, origina-se o conceito de educação escolar indígena como direito, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola / sociedade / identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. O exercício, no dia-a-dia, de professores, lideranças e seus aliados para a ressignificação da instituição escola – modelada historicamente pela negação da diversidade sociocultural – em um espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos, sugeriu as diretrizes político-pedagógicas da interculturalidade, do bilingüismo/multilingüismo, da diferenciação, da especificidade e da participação comunitária, formando consensos sobre como seria uma educação escolar protagonizada pelos povos indígenas e associada a seus próprios projetos societários.

No âmbito da democratização do Estado brasileiro, esses marcos defendidos pelo movimento social tornaram-se balizas para as políticas públicas e importantes textos legais incorporaram esses princípios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação, além das normatizações do Conselho Nacional de Educação. Muitos avanços ocorreram a partir dessas mudanças, mas a extensão e efetividade dos direitos educacionais dos povos indígenas encontram inúmeros impasses e obstáculos no âmbito do Regime de Colaboração e da organização dos Sistemas de Ensino no Brasil.

Nesse sentido, o Ministério da Educação decidiu que a I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA oportunizasse espaços em que representantes indígenas e gestores públicos discutissem ampla e profundamente políticas e programas para assegurar que os direitos a uma educação básica e superior intercultural, em apoio aos projetos societários de cada comunidade, fossem efetivados com instrumentos legais e gerenciais compatíveis com

o reconhecimento da pluralidade cultural e da autodeterminação dos povos indígenas.

A I CONEEI foi organizada em três momentos – Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional.

As Conferências nas Comunidades Educativas, realizadas em 1.836 escolas indígenas ao longo do ano de 2009, pretenderam dar voz a diferentes atores locais para que expressassem seus consensos com relação ao papel que a educação escolar deve assumir para o fortalecimento cultural e a construção da cidadania indígena, discutissem os avanços conquistados e os desafios que precisam ser enfrentados para a efetividade de uma educação escolar associada a seus projetos societários. As 1.836 conferências nas comunidades educativas garantiram a participação de 45.000 pessoas. Muitas dessas conferências locais reuniram mais de uma escola ou aldeia.

As Conferências Regionais foram espaços para que representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos Sistemas de Ensino, Universidades, FUNAI, entidades da sociedade civil e demais instituições refletissem e debatessem a situação atual da oferta da educação escolar indígena e propusessem encaminhamentos para a superação de inúmeros desafios. Entre dezembro de 2008 e julho de 2009, foram realizadas 18 Conferências Regionais, reunindo 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores.

A Conferência Nacional foi o momento em que, a partir das reflexões e discussões das etapas locais e regionais, os Delegados e as Delegadas elegeram um conjunto de compromissos compartilhados para orientar a ação institucional visando ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena. A etapa nacional realizada em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO reuniu 604 delegados, 100 convidados (incluindo equipe de apoio) e 100 observadores, totalizando 804 participantes efetivos. Considerando todo o processo da Conferência, 210 povos indígenas participaram. Pela primeira vez na história do Brasil, foi prevista a garantia de participação de todos os povos indígenas brasileiros. Porém, a meta não foi alcançada por pouco em virtude de alguns representantes de povos terem desistido de participar da etapa nacional nos últimos dias sem condições de substituição e de outros que se recusaram a participar por conta da ameaça da gripe suína, como foi o caso do povo Waimiri-Atroari. Em termos institucionais, 34 organizações indígenas, 24 Secretarias Estaduais de Educação, 91 Secretarias Municipais de Educação (de 179 municípios que trabalham com escolas indígenas em todo o país), 14 instituições indigenistas e 80 outras instituições do Estado brasileiro participaram da Conferência em suas diversas etapas. Deste modo, a I CONEEI mobilizou 50.000 pessoas entre representantes indígenas, representantes da sociedade civil e do Poder Público que diretamente participaram de alguma etapa do processo da Conferência.

A I CONEEI serviu como um termômetro que mediu as condições de existência da educação escolar oferecidas aos povos indígenas ou praticadas por eles em todas as regiões do Brasil. Serviu também para visibilizar os pontos fortes e os pontos fracos do movimento indígena, revelando pontos para que se possam pensar

novos rumos frente às novas demandas colocadas pelas conquistas alcançadas ou pelas lutas frente ao que se almeja alcançar.

Dentre os pontos elencados/alcançados estão a proposição de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. Esta proposta, expressa e defendida em todas as Conferências Regionais, se efetivada, garantirá as condições para validar todas as práticas específicas e diferenciadas da escola indígena. Outro ponto importante foi a confirmação dos Territórios Etnoeducacionais, já editado pelo Decreto nº 6.861/2009, como uma nova forma de gestão da educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando a oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena.

O DOCUMENTO FINAL apresentado a seguir é resultado das discussões de 10 grupos de trabalho que se reuniram em três sessões temáticas e aprovado pelos delegados da I CONEEI em três plenárias temáticas e uma plenária final. As discussões em grupos de trabalho foram subsidiadas por um Documento-Síntese dos documentos finais das 18 conferências regionais.

PARTE 1 – DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A) CRIAÇÃO DO SISTEMA PRÓPRIO

- 1 Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas a educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena.
- 2 O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas.
- 3 Criação de uma Secretaria específica para a Educação Escolar Indígena, no âmbito do Ministério da Educação, para a gestão das políticas públicas voltadas para os povos e a articulação do Sistema Próprio, dispondo de equipes especializadas para esse trabalho, assegurando recursos financeiros para promover discussões, diagnóstico e implantação deste Sistema, com uma comissão de indígenas para trabalhar na gestão dos mesmos.

- 4 O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, organizações governamentais e não-governamentais, com comprovada experiência na área e/ou pelas associações indígenas, para garantir a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como dos demais profissionais envolvidos com a educação escolar indígena, com o devido acompanhamento pedagógico.
- 5 Criação de um Fundo específico para implementar de fato a educação escolar indígena (FUNDEPI) – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas, para financiar as ações de educação escolar indígena no país, com mecanismos eficazes de gestão direta dos recursos.
- 6 O Sistema Próprio deverá ser implementado por meio de um fórum para discutir e definir a sua regulamentação, com ampla participação indígena.
 - 6.1 O Sistema Próprio terá flexibilidade para atender diversos arranjos a partir da decisão autônoma de cada povo indígena.

B) TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

- 1 O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena.
- 2 A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades.
- 3 Deve ser garantida a autonomia das comunidades indígenas na escolha do coordenador de cada território.
- 4 O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, deverá ser modificado alterando a redação do art. 7º. com a substituição da palavra “Comissão” por “Conselho”, o qual será composto por no mínimo um representante de cada povo do território, garantindo-se no mínimo uma composição

paritária, com a possibilidade de ter maioria indígena, considerando a diversidade sociocultural da região e o tamanho da população. Esse conselho deve ser deliberativo, consultivo e fiscalizador e formado também por representantes do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, da FUNAI, das organizações indígenas, das universidades e das organizações não governamentais que trabalham com educação escolar indígena. Este Conselho terá representação nos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena.

- 5 A criação de um Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais com orçamento próprio e autonomia de gestão. Cada Território deverá ter representantes neste conselho garantindo participação com qualidade dos conselheiros indígenas.
- 6 Garantir representação indígena do Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais no Conselho Nacional de Educação e que seja indicado pelas lideranças, professores e comunidade, assegurada a rotatividade dos membros por Território.

PARTE 2 – DAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

- 1 A escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a seus projetos de vida à proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes.
- 2 Enquanto não se cria o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, os sistemas de ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas indígenas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modos de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura e os processos específicos de avaliação pedagógica.
- 3 A participação dos sábios indígenas nas escolas, independente de escolaridade, deve ser reconhecida como professor por notório saber para fortalecer valores e conhecimentos imemoriais e tradicionais, conforme as propostas curriculares das escolas, garantindo recursos necessários para sua atuação docente, quando for solicitada.
- 4 O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, bem como, integrar os projetos societários dos povos indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades.
- 5 O MEC e as Secretarias de Educação, em parceria com as organizações indígenas, universidades, organizações governamentais e não governamentais, devem criar programas de assessoria especializada em educação escolar indígena para dar suporte ao funcionamento das escolas.

- 6 O MEC deve criar um sistema de monitoramento e avaliação da educação escolar indígena, com a participação de educadores indígenas, contendo instrumentos avaliativos específicos, adequados aos projetos político-pedagógicos de cada escola.
- 7 Que seja garantida a participação indígena na discussão, monitoramento e avaliação das políticas, planos, programas, projetos e ações nas diferentes instâncias de formulação e execução da educação escolar indígena.
- 8 Garantir que a implantação das instâncias de controle social esteja articulada com o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, atendendo as especificidades deste Sistema e estimulando as iniciativas de controle social comunitário, a partir da ótica e das necessidades de cada povo indígena.
- 9 Que o Ministério da Educação (MEC) e os demais organismos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena garantam recursos em seus programas orçamentários para assegurar o funcionamento regular e efetivo das instâncias de controle social indígena, para promover a formação de conselheiros, bem como para garantir assessoria técnica, jurídica e contábil para um controle social de qualidade.
- 10 Que os setores públicos (União, Estados e Municípios) reconheçam e cumpram as leis que asseguram a oferta da educação de qualidade para os povos indígenas com a definição do projeto político-pedagógico e currículo próprio, infra-estrutura adequada, garantia de transporte escolar, alimentação escolar de qualidade, material didático e pedagógico específico que atenda os diferentes níveis e modalidades de educação escolar indígena.
- 11 Criar legislação específica que garanta a autonomia dos povos na aplicação dos recursos nas escolas indígenas, em todos os níveis e modalidades de ensino, e que oriente os gestores indígenas das escolas para administrarem esses recursos junto com a comunidade e de acordo com as suas necessidades.
- 12 Que o MEC, em parceria com as Universidades, CAPES e CNPQ, IFETS, ONGs e em colaboração com a FUNAI e outros institutos de ensino e pesquisa, apóie a realização de pesquisas lingüísticas com a participação dos povos indígenas garantindo o retorno deste material para as comunidades. Que essas pesquisas sejam realizadas com o consentimento das comunidades a fim de garantir a defesa dos direitos autorais.
- 13 O MEC deve garantir programas de formação de professores indígenas bilíngües e multilíngües, de forma regular, com apoio técnico e financeiro, a partir da realidade sociolingüística de cada povo, promovendo a avaliação da abordagem das línguas indígenas nesta formação.
- 14 Que o MEC financie intercâmbios culturais para trocas de experiências entre os povos que não falam mais a sua língua e falantes com outros povos falantes da mesma família lingüística, em colaboração com a FUNAI e outros parceiros.

- 15 Garantir a oficialização das línguas indígenas no currículo das escolas indígenas em todas as etapas, níveis e modalidades, conforme a realidade linguística de cada povo.
- 16 O MEC e as Secretarias de Educação devem garantir e ampliar os recursos financeiros para a produção, avaliação, publicação e distribuição de materiais específicos de qualidade para as escolas indígenas, assim como para a reedição de livros e outros materiais em uso para atendimento das escolas indígenas e das demandas surgidas com a Lei nº 11.645/2008.
- 17 A produção de materiais específicos deve envolver professores, especialistas e sábios indígenas.

PARTE 3 – DAS MODALIDADES DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A) EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1 Considerando que o aprendizado das crianças indígenas deve iniciar em casa, na relação com suas famílias e com os mais velhos na aldeia e que a estes cabe ensinar seus costumes e tradições para seus filhos, fazendo com que a cultura indígena seja respeitada e valorizada nas comunidades e nas escolas, deve ser garantido às comunidades indígenas o direito de não ser implantada a educação infantil àquelas que não queiram esse nível de ensino. Assegura-se, dessa forma, que a educação infantil não seja implantada precipitadamente nas comunidades indígenas, sem considerar sua cultura e realidade.
- 2 Nas comunidades interessadas na implantação da “Educação Infantil”, os Sistemas de Ensino devem garantir a oferta dessa modalidade, resguardando a autonomia das comunidades na definição e planejamento das diretrizes curriculares pedagógicas e linguísticas.
- 3 Será garantida aos professores indígenas formação específica para atuar na educação infantil, preferencialmente com o domínio da língua materna para atender as crianças que devem também estudar nesta língua até a idade determinada por cada povo ou comunidade.

B) EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 1 O MEC deve promover um amplo debate sobre Educação Especial como mecanismo para estabelecer políticas específicas desta temática na formação de professores para que estes tenham condições de identificar e atender os casos de pessoas com necessidades especiais, de acordo com a realidade sociocultural de cada povo. A partir dos resultados deste debate, que o MEC crie programa sobre este assunto, que trate da contratação e formação de professores indígenas, produção de materiais didáticos e equipamentos necessários ao atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais de acordo com as especificidades de cada povo.

C) ENSINO MÉDIO REGULAR E INTEGRADO

- 1 Que seja garantida pelos órgãos responsáveis a implantação e regulamentação de diretrizes para o Ensino Médio (Regular e/ou Profissionalizante ou PROEJA), a serem debatidas por cada povo dentro das suas aldeias, para que desta forma possam apontar seus anseios e necessidades, orientando as instituições envolvidas com a oferta dessa modalidade de ensino (MEC, IFETs, SEDUCs, FUNAI, Universidades, ONGs) a ser ofertada preferencialmente nas terras indígenas, construindo uma proposta que articule conhecimentos e práticas indígenas com as ciências e tecnologias não-indígenas e que possam contribuir para os projetos societários e socioambientais dos povos.

D) EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- 1 Garantir que a implantação de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas indígenas seja feita quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, sem substituir o ensino fundamental.

E) EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 1 O MEC e CNE devem iniciar processo de elaboração das diretrizes para educação superior indígena, contando com ampla participação dos povos e associações indígenas, assegurando, na educação superior, o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas.
- 2 Que as Instituições Públicas de Ensino Superior sejam estimuladas e financiadas pelo MEC para implantar, além das licenciaturas, cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento.
- 3 Que a criação de cursos aconteça a partir de diagnóstico feito nas comunidades indígenas, garantindo a participação das mesmas, inclusive, na definição de critérios para os processos seletivos diferenciados, de modo a atender às suas demandas, estimulando a ampliação de meios de ingresso e permanência de alunos indígenas em seus cursos por meio de programas de apoio pedagógico e bolsas de estudo com valores condizentes com a realidade das cidades visando a conclusão dos mesmos.
- 4 Que sejam garantidos espaços físicos e políticos nas instituições públicas para criação e manutenção dos cursos.
- 5 Que estes cursos possam ser oferecidos também dentro dos territórios indígenas.
- 6 Criação, pelas Universidades, de programas específicos de pesquisa, extensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos com socialização dos resultados das pesquisas para as comunidades.

- 7 O MEC deve incentivar a criação, pelas agências financiadoras (CAPES e CNPQ), de programas de financiamento de bolsas de pesquisa, extensão e monitoria para estudantes indígenas e sobre a temática indígena junto aos programas de graduação e pós-graduação das Universidades.
- 8 Que o MEC e demais órgãos de governo priorizem recursos financeiros para formação inicial e continuada de qualidade dos professores indígenas de todos os níveis e modalidades. E que os cursos organizados capacitem para prática pedagógica específica e diferenciada, habilitando para ensinar com qualidade tanto os conteúdos indígenas como os não-indígenas que sejam da necessidade das comunidades indígenas, valorizando a língua materna, o bilingüismo e/ou multilingüismo e as tradições culturais de seus povos.
- 9 Que o MEC, em colaboração com a FUNAI e outros parceiros e com ampla participação dos povos indígenas, avalie e analise de forma específica os cursos de formação de professores indígenas de nível médio e superior e seu impacto na aprendizagem dos estudantes e na vida da comunidade.
- 10 Que seja aperfeiçoado o PROLIND para se transformar em uma política permanente do MEC para financiamento do ensino superior para professores indígenas.

DISPOSIÇÕES GERAIS

- 1 A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena será realizada a cada quatro anos.
- 2 Criação de plano de cargos e salários que respeite a diversidade dos povos indígenas e que seja elaborado com a participação efetiva dos professores indígenas e suas organizações, assegurando todos os direitos trabalhistas em cada termo de contrato, reconhecendo que os professores indígenas têm direito a um regime de trabalho diferenciado.
- 3 Os estados e municípios devem garantir concurso público específico e diferenciado, por povo indígena, para os cargos de profissionais de educação indígena (pedagógicos e administrativos), respeitando as escolhas e realidade de cada povo.
- 4 Garantir assento para representantes indígenas (titular e suplente) nos Conselhos de Fiscalização e Acompanhamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e Conselho de Alimentação Escolar (CAE) nos estados e municípios para acompanhamento da aplicação dos recursos específico da Educação Escolar Indígena.
- 5 O Ministério da Educação (MEC) deve criar um sistema de informação para divulgar, em linguagem acessível, dados sobre as verbas públicas destinadas à educação escolar indígena, legislação e normas administrativas em vigor, planos, programas, projetos e ações da educação escolar indígena, facilitando a participação e o controle comunitário de povos e comunidades indígenas.

- 6 Os sistemas de ensino deverão estimular parcerias das escolas indígenas com os órgãos públicos, notadamente com Instituições de Ensino Superior, para o desenvolvimento de projetos e ações na área de saúde, de patrimônio e de segurança alimentar que levem em conta e valorizem os conhecimentos indígenas disponíveis para atendimento dos interesses das comunidades indígenas.
- 7 Criação, no âmbito do INEP, de um sistema de informações sobre a educação escolar indígena, através de diagnóstico participativo, que contemple as especificidades da infra-estrutura e da organização pedagógica das diferentes escolas, a ser consolidado por meio do censo escolar específico para as escolas indígenas.
- 8 Que o MEC garanta o financiamento para melhorar a estrutura física das escolas indígenas, consultando as comunidades sobre as construções das escolas, adequando as instalações e recursos às necessidades específicas dos diferentes projetos pedagógicos e promovendo a participação de profissionais e associações indígenas na concepção e execução dos projetos de construção.
- 9 A partir da gestão por territórios e, antes da sua implantação, por meio do regime de colaboração entre Municípios, Estados e Federação, garantir efetivamente os recursos e sua execução quanto ao transporte para as escolas indígenas e cursos de formação de professores indígenas, de acordo com a necessidade das diferentes regiões, incluindo transporte de merenda e material escolar.

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Enquanto não for implementado o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, recomenda-se:

- 1 Criação, nas estruturas das Secretarias de Educação, onde ainda não existem, de unidades administrativas para tratar especificamente da educação escolar indígena, para planejar, gerenciar e executar as políticas de educação, em conformidade com a legislação vigente.
- 2 Ampliação do número de membros indígenas na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), bem como garantia de recursos financeiros para assegurar articulações e intercâmbios dos representantes indígenas.
- 3 Reforçar a estrutura de funcionamento (infraestrutura, pessoal e recursos) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), assim como da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), para garantir a implementação das ações previstas neste documentos.

- 4 Realizar a revisão do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com a participação direta de lideranças, professores, mulheres, gestores indígenas, agentes de saúde, agentes agroflorestais, agentes de manejo, alunos, contemplando todos os povos e regiões brasileiras.
- 5 Garantir uma vaga no Conselho Nacional de Educação (CNE) e nos Conselhos Estaduais de Educação para a representação indígena.
- 6 Aceleração, nos sistemas de ensino, dos processos de criação, credenciamento e autorização de funcionamento da categoria escola indígena, respeitando as especificidades de cada povo, de modo a garantir o acesso a projetos e programas que visem a melhoria da qualidade de ensino, independente do número de alunos e/ou da terra estar ou não demarcada.
- 7 Que o MEC crie formas diferenciadas para avaliação institucional das escolas indígenas e reconhecimento dos cursos de licenciatura indígena.
- 8 Realizar divulgação, por meio de órgãos governamentais, do programa PNAEI/FNDE com a intenção de ampliar o fornecimento de merenda escolar pelas próprias comunidades indígenas e de flexibilizar a gestão dos recursos.
- 9 Que o MEC e demais órgãos de governo, quando for o caso de adaptar programas universalizantes para sua extensão aos povos indígenas, realizem consulta prévia às organizações indígenas, considerando que a decisão de atuação dos programas deve respeitar as especificidades afirmadas por cada comunidade.

EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO:

Adir Casaro Nascimento	UCDB
André Ramos	FUNAI
Francisca Novantino Pinto de Ângelo	CNPI
Gersem Santos Luciano Baniwa	MEC
Luiz Otávio	UFRR
Odair Giralдин	UFT
Pierângela Nascimento Cunha	CNEEI
Thiago Almeida Garcia	MEC
Vera Olinda Sena	RCA

COMISSÃO ORGANIZADORA DA I CONEEI:

Armênio Bello Schmidt	SECAD/MEC
Gersem Santos Luciano Baniwa	SECAD/MEC
Paulo Egon Hierderkehr	SEX/MEC
José Armino Rodrigues	SEX/MEC
Maria das Dores Pankararu	CNE
Maria Helena Sousa da Silva Fialho	FUNAI
Neide Martins Siqueira	FUNAI
Ságuas Moraes Souza	CONSED
Gedeão Timóteo Amorim	CONSED
Lígia Maria Baruki	UNDIME
Luzia Eliete Flores Louveira da Cunha	UNDIME
Pierlângela Nascimento Cunha	CNEEI
Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá	CNEEI
Rosângela Van Kam Inácio	CNEEI
Lucas Ruriô Xavante	CNEEI
Francisco Souza Santos	CNEEI
Telmo Ribeiro Paulino	CNEEI
Ricardo Weibe Nascimento	CNEEI
Edilene Bezerra Pajeú	CNEEI
Francisca Novantino Pinto de Ângelo	CNPI
Anastácio Peralta	CNPI
Maria Eliza Martins Ladeira	RCA
Vera Olinda Sena	RCA

LISTA DOS POVOS INDÍGENAS QUE PARTICIPARAM DA I CONEEI

1	Arapaso	35	Cujubim	69	Kambeba
2	Aconã	36	Dãw	70	Kambiwá
3	Aikanã	37	Deni	71	Kanamari
4	Akrãtikatêjê	38	Desano	72	Kanela
5	Amanayé	39	Enawene Nawe	73	Kanindé
6	Amondawa	40	Fulni-ô	74	Kantaruré
7	Anacé	41	Gavião	75	Kao Oro Waje
8	Anambé	42	Geripankó	76	Kapinawa
9	Apaniekrá	43	Guajajara	77	Karajá
10	Apiaká	44	Guarani	78	Karapanã
11	Apinajé	45	Guarani Kaiowá	79	Karapotó
12	Apolima-Arara	46	Guarani Mbyá	80	Karipuna
13	Apurinã	47	Guarani Nhandeva	81	Kariri
14	Aranã	48	Guató	82	Kariri-Xokó
15	Arara	49	Hixkaryana	83	Karitiana
16	Arikapú	50	Huni Kuin	84	Karuazu
17	Aruá	51	Hupd'ah	85	Katokin
18	Ashaninka	52	Ikpeng	86	Katukina
19	Assurini	53	Ingarikó	87	Kawaiwete
20	Atikum	54	Jaboti	88	Kaxarari
21	Aweti	55	Jamamadi	89	Kayabi
22	Baniwa	56	Jaminawa	90	Kinikinawa
23	Barasana	57	Jarawara	91	Kiriri
24	Baré	58	Javaé	92	K sêdjê
25	Bororo	59	Jenipapo	93	Koiupanká
26	Cabixi	60	Juahuy	94	Kokama
27	Campé	61	Kaapor	95	Koripako
28	Canindé	62	Kadiwéu	96	Krahô
29	Canoé	63	Kaimbé	97	Krahô-Kanela
30	Cassupá	64	Kaingáng	98	Krenak
31	Caxixó	65	Kaixana	99	Krenjê
32	Charrua	66	Kalabaça	100	Krikati
33	Chiquitano	67	Kalankó	101	Kubeo
34	Cinta Larga	68	Kamaiurá	102	Kuikuro

103 Kulina	139 Oro Waram Xijein	175 Tikuna
104 Kuntanawa	140 Oro Win	176 Tingui-Botó
105 Kurâ-Bakairi	141 Panará	177 Tora
106 Kwazá	142 Pankaiwká	178 Tremembé
107 Latundê	143 Pankará	179 Truká
108 Macurap	144 Pankararé	180 Trumai
109 Macuxi	145 Pankararu	181 Tukano
110 Maku	146 Pankaru	182 Tumbalalá
111 Makuna	147 Paresi	183 Tupari
112 Manchineri	148 Parintintin	184 Tupinambá
113 Manoki	149 Patamona	185 Tupiniquim
114 Marubo	150 Pataxó	186 Tuxá
115 Massaká	151 Pataxó-Hã-Hã-Hãe	187 Tuyuka
116 Matipu	152 Paumari	188 Umutina
117 Matis	153 Pipipã	189 Uru Eu Wau Wau
118 Maxakali	154 Piratapuaia	190 Wai-Wai
119 Mayoruna	155 Pitaguary	191 Wajuru
120 Mebengokrè	156 Potiguara	192 Wanano
121 Mehinako	157 Puruborá	193 Wapixana
122 Miqueleno	158 Puyanawa	194 Wassu-Cocal
123 Miranha	159 Ramkokamekrá	195 Waurá
124 Miriti-Tapuya	160 Rikbaktsa	196 Werekena
125 Mukurim	161 Sabanê	197 Witoto
126 Munduruku	162 Sapará	198 Xacriabá
127 Mura	163 Satere-Mawé	199 Xavante
128 Myky	164 Shanenawa	200 Xerente
129 Nafukua	165 Shawādawa	201 Xetá
130 Nambiquara	166 Suruí	202 Xokleng
131 Nawa	167 Tapayuna	203 Xukuru
132 Nukini	168 Tapeba	204 Xukuru-Kariri
133 Ofayé	169 Tapirapé	205 Yanomami
134 Oro At	170 Tapuia	206 Yawanawa
135 Oro Eo	171 Tariano	207 Ye'kuana
136 Oro Mon	172 Taurepang	208 Yudjá
137 Oro não	173 Tenharim	209 Yuhup
138 Oro Waram	174 Terena	210 Zoró

LISTA DAS INSTITUIÇÕES INDÍGENAS QUE PARTICIPARAM DAS ETAPAS REGIONAIS E NACIONAL DA I CONEEI

- 1 ACIBRA – Associação Comunitária Indígena de Bracuí
- 2 AIK – Associação Indígena Kisêdje
- 3 AIKAX – Associação Indígena Kuikuro do Alto Xingu
- 4 AIMCI – Associação Indígena Moygu, Comunidade Ikpeng
- 5 AIPA – Associação Indígena do Povo Aweti
- 6 AKARIU – Associação dos Artesãos da Reserva Indígena de Pyhau
- 7 AMAAIAC – Associação do Movimento de Agentes Ambientais Indígenas do Estado do Acre
- 8 AMICE – Associação das Mulheres Indígenas do Ceará
- 9 AMIT – Associação das Mulheres Tremembé
- 10 APIARN – Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
- 11 APOINME – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
- 12 ARPINSUL – Articulação dos Povos Indígenas do Sul
- 13 ATIX – Associação Terra Indígena Xingu
- 14 CIR – Conselho Indígena de Roraima
- 15 COAPIMA – Coordenação e Articulação dos Povos Indígenas do Maranhão
- 16 COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- 17 COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
- 18 COPIARN – Comissão dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
- 19 COPICE – Coordenação das Organizações dos Povos Indígenas do Ceará
- 20 COPIPE – Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco
- 21 FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
- 22 INDIA – Integrador Nacional dos Descendentes Indígenas Americanos
- 23 INKA – Instituto Kaingáng
- 24 MOPIC – Mobilização dos Povos Indígenas do Cerrado
- 25 OIT – Organização Indígena do Tocantins
- 26 OMIR – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
- 27 OPIAC – Organização dos Professores Indígenas do Acre
- 28 OPIR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima
- 29 OPIRE – Organização dos Povos Indígenas da Região do Rio Envira
- 30 OPIRJ – Organização dos Povos Indígenas do Juruá
- 31 OPIRON – Organização dos Professores Indígenas de Rondônia

- 32 OPITAR – Organização dos Povos Indígenas de Tarauacá
- 33 OPRIMT – Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso
- 34 OPRINCE – Organização do Professores Indígenas do Ceará

LISTA DAS INSTITUIÇÕES INDIGENISTAS E DO ESTADO BRASILEIRO QUE PARTICIPARAM DAS ETAPAS REGIONAIS E NACIONAL DA I CONEEI

- 1 ADELCO – Associação para Desenvolvimento Local Co-Produzido
- 2 ANAÍ – Associação Nacional de Ação Indigenista
- 3 CAA – Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
- 4 CCLF – Centro de Cultura Luiz Freire
- 5 CDPDH – Comissão dos Direitos Humanos da Arquidiocese do Ceará
- 6 CEDEFES / MG – Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
- 7 CEE – Conselho Estadual de Educação / AM
- 8 CEEI – Conselho de Educação Escolar Indígena / MT
- 9 CEFORR – Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
- 10 CGEEI – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena / MEC
- 11 CIMI – Conselho Indigenista Missionário
- 12 CNPI – Comissão Nacional de Política Indigenista
- 13 CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- 14 24 Secretarias Estaduais de Educação
- 15 COMIN – Conselho de Missões entre Índios
- 16 CPI / ACRE – Comissão Pró-Índio do Acre
- 17 CRIAD – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
- 18 CTI – Centro de Trabalho Indigenista
- 19 DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena Rio Negro / AM
- 20 EMATER – Associação de Assistência Técnica e Extensão Rural
- 21 FARO – Faculdade de Ciências Humanas e Letras de Rondônia
- 22 FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
- 23 FEPI – Fundação Estadual dos Povos Indígenas
- 24 FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
- 25 FORMAD – Fórum Mato-grossense de Meio Ambiente e Desenvolvimento
- 26 FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- 27 FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
- 28 IEF – Instituto Estadual de Florestas

- 29 IFET – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
- 30 IFRR – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima
- 31 UFT – Universidade Federal do Tocantins
- 32 IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística
- 33 ISA – Instituto Socioambiental
- 34 MEC – Ministério da Educação
- 35 MPEG – Museu Paraense Emílio Goeldi
- 36 MPF – Ministério Público Federal
- 37 OPAN – Operação Amazônia Nativa
- 38 SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
- 39 SEDES – Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate a Pobreza
- 40 SEGOV – Secretaria de Estado de Governo do Pará
- 41 91 Secretarias Municipais de Educação
- 42 SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- 43 SETI/ PARANÁ – Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia
- 44 SJCDH – Secretaria de Justiça Cidadania e Direitos Humanos
- 45 UCG – Universidade Católica de Goiás
- 46 UEA – Universidade do Estado do Amazonas
- 47 UEAL – Universidade Estadual de Alagoas
- 48 UECE – Universidade Estadual do Ceará
- 49 UEL – Universidade Estadual de Londrina
- 50 UEM – Universidade Estadual de Maringá
- 51 UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- 52 UEPA – Universidade do Estado do Pará
- 53 UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grosso
- 54 UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- 55 UERR – Universidade Estadual de Roraima
- 56 UFAC – Universidade Federal do Acre – UFAC
- 57 UFAM – Universidade Federal do Amazonas
- 58 UFBA – Universidade Federal da Bahia
- 59 UFC – Universidade Federal do Ceará
- 60 UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
- 61 UFF – Universidade Federal Fluminense

- 62 UFG – Universidade Federal de Goiás
- 63 UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
- 64 UFMA – Universidade Federal do Maranhão
- 65 UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- 66 UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
- 67 UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
- 68 UFPA – Universidade Federal do Pará
- 69 UFPB – Universidade Federal da Paraíba
- 70 UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- 71 UFPR – Universidade Federal do Paraná
- 72 UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- 73 UFRR – Universidade Federal de Roraima
- 74 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- 75 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- 76 UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
- 77 UFSE – Universidade Federal de Sergipe
- 78 UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
- 79 UFVJM – Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
- 80 UNB – Universidade de Brasília
- 81 UNDIME – União do Dirigentes Municipais de Educação
- 82 UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- 83 UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
- 84 UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
- 85 UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
- 86 UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
- 87 UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados
- 88 UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
- 89 UNIVIRR – Universidade Virtual de Roraima
- 90 UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
- 91 UPE – Universidade Estadual de Pernambuco
- 92 USP – Universidade de São Paulo



ANEXO II



Este arquivo faz referência à prova de Professor Indígena -
Karipuna do órgão UNIFAP, aplicada por UNIFAP no ano
2006

Antes de imprimir, pense em sua responsabilidade com o MEIO AMBIENTE.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

01. Sobre os "brasileiros do Curupí", conforme se referiu Nimuendajú aos Karipuna, em 1925, pode-se dizer que:

- (A) Somente no final do século XIX, é que aparecem referências correspondentes ao grupo que se instalou na área do Curupí.
- (B) A história do grupo foi documentada pelos jesuítas desde o século XVI.
- (C) As referências sobre o grupo começam a existir a partir da entrada do marechal Rondon na aldeia, na década de 1940.
- (D) Essa etnia passou a ser conhecida a partir da atuação da FUNAI, na década de 1970.
- (E) As assertivas (A) e (D) estão corretas.

02. Leia os itens a respeito da formação dos Karipuna.

I – Por volta de 1890, famílias procedentes de São Caetano de Odívetas e outras de Bragança se instalaram no Curupí.

II – As famílias Fortes e Santos são os principais troncos formadores dos atuais Karipuna.

III – Após a instalação destas famílias de fugitivos no Curupí entraram outros elementos na composição do atual povo Karipuna: indígenas da região do Uaçá, crioulos, árabes chineses e europeus.

Marque a assertiva correta.

- (A) Estão corretos apenas os itens I e II.
- (B) Estão corretos apenas os itens II e III.
- (C) Estão corretos apenas os itens I e III.
- (D) Está correto apenas o item I.
- (E) Todos estão corretos.

03. A respeito das Famílias Fortes e Santos, é **INCORRETO** afirmar que

- (A) a organização interna dos grupos locais Karipuna era dirigida, no passado, por "Majores", chefes designados pelo SPI. Foi o caso de Teodoro e João Fortes, líderes da vila do Espírito Santo.

(B) a modalidade de "Major" continuou com Manoel Primo dos Santos, chefe prestigiado em toda a região e considerado o fundador da Vila de Santa Isabel.

(C) João Fortes foi o último chefe da vila do Espírito Santo a ostentar a "patente" de "Major", pois não deixou filhos homens nem genros em condições de assumir a chefia.

(D) a "patente" de "Major", após a morte de João Fortes, foi reativada com a chegada do CIMI na aldeia do Espírito Santo.

(E) com a liderança de Manoel Primo dos Santos, seu Côco, a vila de Santa Isabel tornou-se o centro de comércio mais forte da região do Uaçá.

04. Os órgãos oficiais que atuam junto aos Karipunas são:

- (A) o SIL (Summer Institut of Linguistics), a FUNAI e a FAB.
- (B) o SIL, a FUNAI, através do PI Galibi, a FUNASA e de escolas da SEED/AP.
- (C) a FUNAI, o CIMI, a FUNASA e a Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED/AP).
- (D) a FUNAI, o CIMI, a MNTB (Missões Novas Tribos do Brasil), além da FUNASA.
- (E) a Missão Franciscana da Província de Santo Antonio/PE, a FAB e a FUNAI.

05. Sobre a ocupação das margens do rio Curupí pelos Karipuna, é correto afirmar que

- (A) apenas três aldeias estão situadas nas margens do rio Curupí: Piquiá, Curupí e Estrela.
- (B) a maior parte da população encontra-se, principalmente, no seu baixo e médio curso. Além das quatro maiores aldeias - Manga, Espírito Santo, Santa Isabel e Açaizal -, existem treze pequenas localidades residenciais dispersas ao longo do rio Curupí, mas relacionadas às quatro aldeias maiores.
- (C) os Karipuna localizam-se ao longo do rio Curupí na aldeia Karumã.
- (D) somente pequenas localidades ocupam as margens do rio Curupí: Paxiubal, Taminã, Japii e

Encruzo; as grandes aldeias situam-se fora de seus limites.

(E) as assertivas (A) e (C) estão corretas.

06. Os Karipunas são caracterizados por

(A) utilizarem a poligamia como forma usual de casamento, inexistindo relatos sobre a monogamia entre eles.

(B) não terem sido ainda aculturados como os demais grupos da região do Uaçá.

(C) possuírem um complexo sistema cosmológico, chamado por alguns antropólogos de "Sistema Karipuna", que se traduz pelo sincretismo religioso: elementos do catolicismo e de crenças religiosas tradicionais.

(D) não terem suas terras demarcadas dentro da Reserva Indígena do Uaçá.

(E) não comercializarem o artesanato produzido na comunidade. Os colares de sementes e dentes, conjunto de arco e flechas e os adornos de cabeça de plumária são de uso exclusivo da festa do Turé.

07. Marque a assertiva correta sobre a implantação de roças comunitárias entre os Karipuna.

(A) As roças comunitárias surgidas a partir de cooperativas tiveram bom êxito entre os Karipuna.

(B) Essa experiência não foi aceita pelos Karipuna, que julgaram improdutivo manter dois tipos de roças ao mesmo tempo: as roças de subsistência e as roças comunitárias.

(C) O movimento das cooperativas lançado pelo CIMI foi bem aceito pelos Karipuna, inclusive a partir deste movimento passaram a existir três tipos de roças: de subsistência, de cooperativa e aquelas plantadas coletivamente, através de projetos da FUNAI.

(D) Após a implantação das cooperativas, os Karipuna abandonaram às suas roças de subsistência, dedicando-se as roças da cooperativa, por ser mais lucrativa.

(E) As roças comunitárias entre os Karipuna contou com o sistema de "convidado", modalidade de trabalho coletivo utilizado nas roças de subsistência.

08. Sobre a festa do Turé e o universo dos pajés entre os Karipunas, **NÃO** se pode dizer que:

(A) na preparação da festa do Turé, há uma exclusividade masculina, onde o papel da mulher restringe-se a assistir ao ritual.

(B) dentre os grupos da região do Uaçá, os Karipuna destacam-se por suas tradicionais festas do Turé.

(C) na festa do Turé, são os pajés que dominam as regras de realização e de conduta dos participantes que devem ser bem orientados na execução das danças, cantos e oferendas para não desagradarem os espíritos homenageados.

(D) na organização das festas do Turé, há normalmente alguém que será considerado o "dono da festa".

(E) os pajés possuem conhecimentos xamanísticos necessários para controlar a força dos karuanã e com eles se comunicar.

09. Leia o texto abaixo:

"Na faixa de terras que se estende do estado do Amapá ao norte do Pará, há 8 terras indígenas demarcadas – sendo 7 homologadas – onde se distribuem, atualmente, 10 grupos indígenas". (Adaptado de Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará – Iepé, 2003).

Sobre a localização do grupo indígena **Karipuna**, é correto afirmar que habitam:

(A) o norte do Estado do Amapá, nas Terras Indígenas Uaçá, Juminã e Galibi do Oiapoque.

(B) o Norte do Estado do Amapá, nas margens do rio Urukauá, afluente do rio Uaçá, na Terra Indígena do Uaçá.

(C) o Noroeste do Estado do Amapá, na Terra Indígena Walápi.

(D) o Norte do Estado do Pará, na Terra Indígena Parque do Tumucumaque e na Terra Indígena Rio Paru d'Este, ambas demarcadas.

(E) o Norte do Estado do Pará, concentrando-se na faixa ocidental da Terra Indígena Parque do Tumucumaque, ao longo dos rios Paru de Oeste e Cuxaré.

10. Na formação dos grupos indígenas que vivem hoje no Amapá e norte do Pará se evidenciam relatos que todos esses grupos estavam envolvidos ou em processos migratórios, ou em guerras ou em alianças. Sobre a origem da denominação étnica dos Karipuna, é correto afirmar:

(A) Conhecem-se como origem heterogênea, incluindo entre si descendentes de povos Caribe e Aruaque, tais como *Galibi*, *Maruane* e *Aruã*, passaram a se definir desta maneira com o intuito de diferenciar-se dos grupos do alto Oiapoque.

(B) Ser *Aukwa-yene* o nome pelo qual se autoidentificam, ou *Pa'ikwene*, ou *Parikwene*, sua autodenominação.

(C) São provenientes do rio Maná, no litoral da Guiana Francesa, onde se definiam como *Kali'na*, à medida que se estabeleceram no baixo rio Oiapoque.

(D) Que as primeiras famílias que chegaram à região do rio Curipi já se autodenominassem desta maneira, para se diferenciarem dos demais povos que habitam a região do Uaçá.

(E) No século XVII, são citados como *Guaiaipi*, época em que viviam na região do baixo Xingu. É um marcador étnico definido por conteúdos políticos, cuja autodenominação refere-se à língua compartilhada por todos os subgrupos.

11. O atual padrão de ocupação espacial extensivo é resultado do esgotamento da caça, pesca e dos demais materiais indispensáveis à vida do grupo, bem como uma estratégia de defesa do território. A retomada da dispersão pode ser verificada nas aldeias que pertencem ao grupo Karipuna:

(A) Manga, Espírito Santo, Santa Izabel, Açaizal e Zacarias.

(B) Kumenê, Pwaytyekety, Kamuyawa, Tawari e Urubu.

(C) Kumarumã, Tukay, Uahá, Samaúma e Flecha.

(D) São José dos Galibi.

(E) Manilha, Kuruwaty, Jakare, Kamuta e Okakai.

12. É correto afirmar, sobre os Karipuna:

(A) Enquanto nas últimas décadas surgiram quatro novas aldeias na BR-156, no rio Urukauá e no Igarapé Juminã, cerca de 85% da população ainda se concentra na aldeia Kumarumã.

(B) No Brasil, os Karipuna contam com um posto indígena da Funai na aldeia Kumenê e recebem assistência à saúde da Funasa e das escolas da SEED/AP.

(C) Participaram ativamente da demarcação física do seu território, realizada com o apoio operacional da ONG's, em convênio com a FUNAI.

(D) A maior parte da população encontra-se no médio curso do rio Curipi.

(E) Localizam-se à margem direita do rio Oiapoque, abaixo da cidade de Saint-Gorges, em um trecho de terra firme onde cultivam suas roças.

13. A geografia lingüística das etnias indígenas do Amapá e norte do Estado do Pará serve para identificar estas populações dentro desta referida região da Amazônia.

Neste sentido, sobre a língua materna dos índios Karipuna, é correto afirmar que

(A) mantêm a sua língua original, do tronco Caribe e falam também o patoá utilizado nos contatos entre o francês da Guiana e o português.

(B) falavam a língua *Carib* que rapidamente foi substituída pelo *patoá*, do tipo *creoulo* da Guiana.

(C) a língua karipuna se inclui no tronco lingüístico Aruaque.

(D) a partir da década de 1940, o *patoá*, língua do grupo, foi substituída pelo português, devido ao contacto com o Serviço de Proteção Indígena (SPI).

(E) a língua falada pelos Karipuna se inclui na família Tupi-Guarani, com variação dialética, e nível fonético devido ao processo de separação.

14. Quanto à subsistência dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, é correto afirmar:

(A) Vivem basicamente da agricultura, cuja principal cultura é a mandioca.

(B) Vivem basicamente da agricultura, cuja principal cultura é o açaí.

(C) Vivem da venda de animais silvestres comercializados entre o Brasil e a Guiana Francesa.

(D) Vivem da exploração artesanal de ouro e do comércio com os garimpeiros do Suriname.

(E) Vivem, basicamente, da exploração da madeira nobre da floresta de terra firme.

15. Em 1985, criou-se um projeto, sob o enfoque de desenvolvimento e segurança, abrangendo uma extensa faixa de terra entre Tabatinga (Amazonas) e Oiapoque (Amapá), com grande interferência na configuração geográfica nas terras das populações indígenas do Norte do Para e Amapá. Esta afirmativa refere-se ao Projeto

(A) RADAM.

(B) Avança Brasil.

(C) Grande Carajás.

(D) Jarí.

(E) Calha Norte.

CONHECIMENTOS GERAIS

A ORGANIZAÇÃO INDÍGENA

Dependendo da etnia, os indígenas têm os mesmos direitos e recebem os mesmos tratamentos. A terra, por exemplo, pertence a todos e quando um índio caça, costuma dividir a caça com os habitantes de sua tribo. Apenas os instrumentos de trabalho

(machados, arcos, flechas, arpões) são de propriedade individual. O trabalho na tribo é realizado por todos, porém possui uma divisão por sexo e idade. As mulheres são responsáveis pela comida, crianças, colheita e plantio. Já os homens da tribo ficam encarregados do trabalho mais pesado: caça, pesca, guerra e derrubada das árvores.

Duas figuras importantes na organização das tribos são o pajé e o cacique. O pajé é o sacerdote da tribo, pois conhece todos os rituais e recebe as mensagens dos deuses. Ele também é o curandeiro, pois conhece todos os chás e ervas para curar doenças. Ele que faz o ritual da pajelança, onde evoca os deuses da floresta e dos ancestrais para ajudar na cura. O cacique, também importante na vida tribal, faz o papel de chefe, pois organiza e orienta os índios.

(Texto Adaptado)

16. De acordo com o texto, o índio tem, na maioria das vezes, espírito

(A) não solidário.

(B) individualista.

(C) de coletividade.

(D) de valorização de si mesmo.

(E) de desprezo pelo seu semelhante.

17. Dentre os fragmentos abaixo, o que comprova o comportamento do índio, como complemento da questão anterior, é:

(A) "...e quando um índio caça, costuma dividir com os habitantes de sua tribo."

(B) "...são de propriedade individual."

(C) "Duas figuras importantes na organização das tribos são o pajé e o cacique."

(D) "Ele também é o curandeiro, pois conhece todos os chás e ervas para curar doenças."

(E) "...faz o papel de chefe, pois organiza e orienta os índios."

18. Dentre os índios, de acordo com o texto, as tarefas diárias são feitas

- (A) unicamente pela figura masculina.
- (B) unicamente pela figura feminina.
- (C) por pessoas alheias à tribo.
- (D) de acordo com a natureza da atividade, elas são feitas tanto por homens, quanto por mulheres.
- (E) de acordo com a vontade de qualquer um.

19. De acordo com o texto,

- (A) o pajé é mais importante que o cacique porque ele cura as pessoas.
- (B) pajé e cacique têm a mesma importância na tribo.
- (C) o cacique é mais importante por ser o chefe.
- (D) nenhum dos dois tem mais importância que os outros índios da tribo.
- (E) as mulheres são mais importantes que os homens em qualquer tribo.

20. Na tribo, de acordo com o texto, a divisão das tarefas é feita

- (A) por sexo e idade.
- (B) pelo cacique.
- (C) pelo pajé.
- (D) pelas mulheres.
- (E) pelos homens.

21. Marisa comprou um livro e 3 cadernos de mesmo preço, gastando ao todo R\$ 120,00. O livro custou R\$ 48,00, quantos reais custou cada caderno?

- (A) 6
- (B) 12
- (C) 24
- (D) 48
- (E) 52

22. Um arame com 6,20 m de comprimento foi cortado em três partes. Uma das partes mede 196 cm de comprimento e as outras duas partes têm o mesmo comprimento. Qual é, em metros, o comprimento de cada uma dessas partes?

- (A) 2,12
- (B) 2,24
- (C) 3,06

(D) 4,01

(E) 4,21

23. Se **A** é o conjunto dos múltiplos de 3, compreendidos entre 1 e 10 e **B** é o conjunto dos números ímpares, compreendidos entre 2 e 10, então o conjunto obtido por $(A - B) \cup (B - A)$ é:

- (A) {6}
- (B) {5, 6, 7}
- (C) {1, 3, 5, 7}
- (D) {3, 5, 6, 7}
- (E) {3, 5, 7, 9}

24. Nos primeiros anos da colonização, os portugueses:

I – Dedicaram-se a um tipo de comércio com os nativos da terra, baseado na troca de mercadorias sem uso de moeda, chamado escambo.

II – Interessaram-se pelo pau-brasil como mercadoria. No processo de extração dessa madeira, os indígenas cortavam o pau-brasil, carregavam os navios europeus e em troca recebiam objetos como machados, facas, espelhos, agulhas e miçangas.

III – Exploraram largamente a cana-de-açúcar. Durante essa exploração, utilizaram a mão-de-obra indígena.

Marque a assertiva correta.

- (A) Os itens I e III estão corretos.
- (B) Os itens I e II estão corretos.
- (C) Apenas o item III está correto.
- (D) Apenas o item I está correto.
- (E) Todos os itens estão corretos.

25. "Nas últimas décadas, o desmatamento para a exploração madeireira ou energética e a substituição da mata por pastos e culturas agrícolas reduziram consideravelmente as áreas florestadas" (Adaptado MAGNOLI e ARAUJO, 2001). Sobre esta afirmativa é **INCORRETO** afirmar:

- (A) A pressão sobre as florestas é um fato derivado da demografia e da economia.

(B) O crescimento populacional dos países tropicais pobres aumenta a demanda crescente por alimentos e a expansão das fronteiras demográficas para o interior das florestas.

(C) A dependência econômica dos países subdesenvolvidos, agravada pelas dívidas externas, também resultam em desmatamento.

(D) A extração madeireira é feita por pequenas empresas em escala reduzida, de caráter seletivo e com recuperação da área degradada.

(E) A retirada predatória das madeiras selecionadas provoca danos irreversíveis nas florestas.

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

26. A questão étnico racial, na educação, é uma preocupação de educadores compromissados com o direito à igualdade, um dos pilares da democracia. Segundo Tomaz Tadeu Silva (2003), a escola precisa dar um tratamento mais coerente, onde o currículo deverá ser inspirado nas teorias que questionam a construção social de raça e de etnia e deve evitar tratar a questão do racismo de uma forma paliativa. Neste, ele propõe um currículo crítico que deve

(A) centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo.

(B) evitar, de todas as formas, uma abordagem simplista da questão da identidade étnica e racial.

(C) promover a igualdade de oportunidade e tratamento, em cumprimento aos princípios fundamentais da Constituição.

(D) propor ampla reavaliação dos livros didáticos para adequá-los à pluralidade racial do país e pôr fim à veiculação do preconceito implícito nos livros.

(E) Questões (A), (B), (C) e (D) se complementam. Portanto, todas estão corretas.

27. De acordo com a Lei 9.394/96, a educação básica é formada

(A) pela educação de jovens e adultos, educação indígena e educação especial.

(B) por parte do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e todo ensino médio.

(C) pelo ensino fundamental e ensino médio.

(D) pelo ensino fundamental.

(E) pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

28. Em relação ao currículo escolar do ensino fundamental e médio estabelecido na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é correto afirmar que

(A) a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório, sendo facultativa nas turmas de 1ª a 4ª série.

(B) o ensino da arte, de matrícula facultativa, é componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

(C) o ensino da História do Brasil levará em conta as atribuições das diferenças culturais e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

(D) na parte diversificada do currículo será incluída, facultativamente, a partir da quinta série do ensino fundamental, pelo menos uma língua estrangeira moderna.

(E) o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos.

29. Diversos estudiosos que discutem a temática de planejamento educacional dão ênfase à importância do ato de planejar visto ser uma ação imprescindível para a práxis pedagógica do profissional da educação. Diante da afirmativa é correto afirmar que

(A) o planejamento pode, sem prejuízos, ser elaborado sem pré - avaliação antes do início das aulas, sem o professor conhecer a clientela com quem vai trabalhar, desconsiderando as diferentes culturas e saberes que os alunos trazem para o contexto escolar.

(B) o planejamento anual e bimestral do professor precisa vir pronto, planejado exclusivamente pelos técnicos da escola para assegurar um trabalho pedagógico junto aos alunos com qualidade e significação, baseado em uma teoria que sustente a prática educativa.

(C) o planejamento é um recurso fundamental para o desenvolvimento eficiente do processo ensino-aprendizagem. É uma previsão de todas as atividades a serem desenvolvidas, tendo-se em vista o alcance dos objetivos visados e necessariamente precisa vir baseado em uma teoria que sustente a prática educativa.

(D) Nenhuma das questões acima estão corretas.

(E) Questões (A) e (B) se completam. Portanto, as duas estão corretas.

30. Estudos recentes indicam a necessidade de os professores adequarem suas posturas em sala de aula em suas práticas pedagógicas. No que tange à questão sexualidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõem que o trabalho de orientação sexual deve

(A) constituir um processo formal e sistematizado que antecede dentro da instituição escolar. Exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação.

(B) ser entendido de uma forma progressista, tendo como eixo o problematizar, o levantar questionamentos e o ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno escolha seu caminho.

(C) direcionar a opção sexual dos educandos.

(D) informar e discutir tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade.

(E) Questões (A), (B) e (D) se complementam. Portanto, as três estão corretas.

ANEXO III

Mandado de Segurança no Amapá, por Paulo Machado

Guimarães

Inserido por: Administrador em 21/06/2004.

Fonte da notícia: Cimi - Assessoria Jurídica



EXMO. SENHOR JUIZ FEDERAL DA VARA DA SEÇÃO JUDICIÁRIA DO ESTADO DO AMAPÁ

Comunidade Indígena Palikur, representada por seu Cacique, Sr Emiliano Iaparrá, brasileiro, solteiro, residente e domiciliado na Aldeia Kumenê, localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Karipuna do Incruso**, representada por seu Cacique, Sr José dos Anjos Aniká, brasileiro, solteiro, residente e domiciliado na Aldeia Incruso, localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Karipuna do Espírito Santo**, representada por seu Cacique, Sr Alírio dos Santos, brasileiro, residente e domiciliado na Aldeia Espírito Santo, localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Manga Karipuna**, representada por seu Cacique, Sr Luciano dos Santos, brasileiro, residente e domiciliado na Aldeia Manga, localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Kumarumã Galiby Marworno**, representada por seu Cacique, Sr Paulo Roberto da Silva, brasileiro, residente e domiciliado na Aldeia Kumarumã, localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Karipuna Paxiuhal**, representada por seu Cacique, Sr Felipe Aniká, brasileiro, residente e domiciliado na Aldeia Paxiuhal, localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Karipuna Japim**, representada por seu Cacique, Sr Ivam Japarra dos Santos, brasileiro, residente e domiciliado na Aldeia Japim, localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Karipuna do Estrela**, representada por seu Cacique, Sr Alair Sebastião dos Santos, brasileiro, residente e domiciliado na Aldeia Estrela (Km 70), localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Karipuna Cariá**, representada por seu Cacique, Sr João dos Santos, brasileiro, residente e domiciliado na Aldeia Cariá, localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Karipuna Kuripi**, representada por seu Cacique, Sr Zacarias dos Santos Oliveira, brasileiro, residente e domiciliado na Aldeia Kuripi, localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Palikur de Tawari**, representada por seu Cacique, Sr Emílio Leôncio, brasileiro, residente e domiciliado na Aldeia Tawari de Urucauá, localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Karipuna**, representada por seu Cacique, Sr Ramos dos Santos, brasileiro, residente e domiciliado na Aldeia Santa Isabel, localizada na terra indígena Uaçá, Oiapoque – AP; **Comunidade Indígena Karipuna**, representada por sua Cacique, Srª Fátima Vidal Barbosa, brasileira, casada, residente e domiciliada na Aldeia Kunanã, localizada na terra indígena Juminá, Oiapoque – AP; e a **Associação dos Povos Indígenas de Oiapoque - APIO**, pessoa jurídica de direito privado, situada na cidade de Oiapoque - representada por sua Presidente, Srª Vitória Santos dos Santos, brasileira, residente e domiciliada na cidade de Oiapoque, Município de Oiapoque – AP; vêm por seu procurador (docs 1 à 14), com base no que lhes assegura os incisos LXIX e LXX, "b" do art. 5º, o inciso XI do art 109 e o art. 232 da Constituição Federal e a Lei nº 1.533, de 31 de dezembro de 1951 impetrar o presente.

MANDADO DE SEGURANÇA

contra ato omissivo do Chefe do Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Amapá, Sr Davi dos Santos Serrão, estabelecido na Secretaria de Educação do Estado do Amapá, na cidade de Macapá – AP, bem como do Presidente do Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Amapá, do Secretário de Educação do Estado do Amapá e na condição de litisconsorte passivo necessário, o Estado do Amapá, pelas razões que passam a expor:

I.

O fatos

Acolhendo representação da Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque, do Administrador Regional da Funai em Oiapoque, do Conselho Indigenista Missionário e por mais cento e

dezenove lideranças indígenas, que representam suas comunidades, o Conselho de Educação do Estado do Amapá autuou o pedido de apreciação e aprovação de uma Proposta Curricular para as escolas indígenas, nas Aldeias Karipuna e Galibi-Marworno, no Município de Oiapoque (doc. 15), protocolada em 25 de junho de 1998, formando o Processo nº 73/98 (doc. 16).

Em 25 de agosto de 1998, o Presidente do Conselho de Educação Escolar do Estado do Amapá, Prof. Paulo Roberto A. Melo remeteu o Processo nº 73/98 para o Secretário de Educação, recomendando seu envio "à DIOE".

Em 9 de setembro de 1998, o Processo foi remetido para uma equipe de análise (fls. 35). Em 2 de dezembro do mesmo ano, a Análise da Proposta Curricular foi encaminhada para as escolas indígenas do Município do Oiapoque. E por fim, na mesma data os autos foram encaminhados ao Gabinete do Secretário de Educação do Estado do Amapá (fls. 35 – proc. 73/98).

Ainda no mesmo dia 22 de dezembro de 1998, o Secretário de Educação do Estado do Amapá, Dr Clécio Luis V. Vieira, por intermédio do Ofício nº 07354/98-GAB/SEED, encaminhou o Processo ao Presidente do Conselho Estadual de Educação, Dr Paulo Roberto de Andrade Melo com a "Análise preliminar da proposta curricular para as escolas indígenas Karipunas e Galibi Marworno no Município de Oiapoque", na qual a Divisão de Inspeção e Organização Escolar – DIOE conclui que:

"A equipe de análise é favorável ao encaminhamento desta Proposta ao Conselho Estadual de Educação para apreciação e emissão de parecer".

Em 26 de janeiro de 1999, a Assessora Técnica Elmira Fonseca Magalhães, do Conselho Estadual de Educação, concluindo não existir manifestação do Núcleo de Educação Indígena – NEI e da Divisão Técnico Pedagógica, "responsável pela questão pedagógica" e entendendo caber à Secretaria de Estado da Educação a responsabilidade da decisão sobre a implantação da proposta curricular, opina no sentido de que o processo seja encaminhado à Câmara de Ensino Fundamental, para onde os autos foram remetidos por despacho do Presidente do CEE-AP, datado de 22 de março de 1999.

No dia seguinte, o Presidente do CEE-AP remeteu o processo para a Secretaria de Estado da Educação e em 31 de março de 1999, os autos foram encaminhados à Coordenadoria de Ensino e ao Núcleo de Educação Indígena, ambos da SEED.

Em 21 de junho de 1999 o processo foi encaminhado à Chefia do NEI/SEED, que por sua vez, em 05 de julho de 1999, remeteu a matéria "para conhecimento, análise e parecer", à Chefia da Unidade pedagógica do NEI/SEED.

Somente em 08 de março de 2001, após um ano e nove meses de espera no NEI/SEED a autoridade coatora manifestou-se nos autos nos seguintes termos:

"Em meados de 1999, iniciou-se a discussão com a Equipe de Consultores do IEE da Pec sobre a Proposta/Diretriz do Estado do Amapá."

Em 2000 foi acordado com a Coordenadoria de Ensino, ASTEC "Eunice" e Dougal/DEF-PUC, a formação de uma Equipe de consultores da Educ. Escolar Indígena: Antonella, Donizete etc. Isto não foi realizado.

Em 2001 através da Portaria nº 1038/2000, foi instituída a Comissão Responsável pela Legalização das Escolas Indígenas e Implementação do Programa de Formação em Magistério Indígena e de Proposta Curricular, para as Escolas Indígenas. Portanto, agora oficialmente, está se viabilizando uma Estrutura Legal para implementação da proposta ora em apêço.

A citada Comissão possui como meta:

Fev/Março e Abril/2001 – Legalizar as Escolas;

Maio e Junho/2001 – Propostas Curriculares;

Julho e Agosto/2001 – Projeto de formação Turé.

Transcorrido dois meses do referido despacho, nenhuma escola indígena foi legalizada e portanto não há qualquer indicativo de que o cronograma acima indicado pela autoridade coatora venha a ser implementado.

I. Preliminar de Competência Jurisdicional

O inciso XI do art. 109 da Constituição Federal estabelece competir aos juizes federais processar e julgar: "a disputa sobre direitos indígenas".

Na medida em que a administração pública estadual nega às impetrantes seu direito ao ensino fundamental em sua própria língua e de acordo com seus processos próprios de aprendizagem, nos termos de uma proposta curricular, cuja apreciação se encontra abusiva e ilegalmente paralisada, estabeleceu-se conflito de interesse, que somente pode vir a ser

ordenadamente solucionada com a devida prestação jurisdicional, diante do que se estabeleceu como disputa sobre direitos indígenas educacionais.

Por esta razão, o presente Mandado de Segurança é impetrado na Seção Judiciária Federal do Estado do Amapá.

A ilegalidade agravada pelo abuso de poder da autoridade coatora e o direito líquido e certo das impetrantes

O art. 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, coerente com o que estabelece o art. 211 da Constituição Federal fixa a responsabilidade dos Sistemas de Ensino dos Estados e dos Municípios "*no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa*", assegurado às comunidades indígenas sua audiência no planejamento dos programas integrados de ensino e pesquisa (§ 1º do art. 79 da Lei 9394/96).

Considerando esses parâmetros normativos, as impetrantes, no exercício constitucional do direito de petição requereram que a Proposta Curricular por elas elaborada fosse apreciada pela instância administrativo-educacional do Estado, de forma que os objetivos relacionados no § 2º do art. 79 da Lei nº 9394/96 fossem atingidos.

Em consequência, a Divisão de Inspeção e Organização Escolar – DIOE concluiu em 22 de dezembro de 1998, parecer favorável ao encaminhamento da proposta ao Conselho Estadual de Educação para apreciação e emissão de parecer.

Não obstante, em 05 de julho de 1999, após ter permanecido por quase três meses na Coordenadoria de Ensino, os autos foram remetidos à autoridade coatora, Chefe do NEI/SEED, onde o processo permanece até hoje, sem qualquer providência destinada a atender, no todo ou em parte ou mesmo a rejeitar a proposta curricular apresentada pelas impetrantes.

Mesmo o lacônico despacho de 08 de março de 2001, portanto quase dois anos após o processo estar com sua tramitação abusivamente paralisada pela autoridade coatora, não foi, como não é suficiente para descaracterizar a ilegalidade decorrente do abuso de poder, consistente na injustificável paralisa da tramitação processual.

A gravidade da conduta da autoridade coatora emerge, ainda da explicitação constante na Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que "*fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*" e na qual consta no inciso II do seu art. 9º que:

"II – aos Estados competirá:

- a. responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
- b. regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;
- c. prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento;
- d. instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;
- e. promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;
- f. elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

III – aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:

- a. estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;
- b. autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;
- c. regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso'

Se houvesse razão jurídica relevante para que a pretensão das impetrantes não fosse apreciada pelo Estado do Amapá, somente para efeitos de análise especulativa, à partir do disposto na referida Resolução nº 03/99, nada mais obstaría o atendimento da demanda.

Mesmo que por um absurdo se encontrasse explicação para a injustificável omissão da autoridade coatora, com a promulgação da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, no qual em seu capítulo 9 trata da Educação Indígena, os órgãos estaduais teriam à sua disposição referências totais para a implementação da educação escolar das impetrantes, nos termos do que fora solicitado.

Nada porém, foi feito. A omissão da autoridade coatora é ainda agravada pela omissão conivente da Presidência do Conselho Estadual de Educação do Amapá e do próprio

Secretário de Educação Estadual, por permitirem, na condição de litisconsortes passivos, que esta situação se perpetue, sem qualquer providência administrativa.

Trata-se, na realidade de violação ao princípio constitucional do respeito ao devido processo legal, inscrito no inciso LIV do art. 5º da Constituição Federal, na medida em que as impetrantes estão sendo privadas de seus direitos a terem ensino fundamental regular nas suas respectivas línguas e processos próprios de aprendizagem, conforme lhes assegura o § 2º do art. 210 da Constituição Federal, sem razoável e adequado fundamento.

Em magistral lição, o Prof. Celso Antônio Bandeira de Mello observa:

"Convém finalmente reiterar, e agora com maior detença, considerações dantes feitas, para prevenir intelecção equivocada ou desabrida sobre o alcance do princípio da supremacia do interesse público sobre o interesse privado na esfera administrativa. A saber: as prerrogativas que nesta via exprimem tal supremacia não são manejáveis ao sabor da Administração, porquanto esta jamais dispõe de 'poderes', sic et simpliciter. Na verdade o que nela se encontram são 'deveres-poderes', como a seguir se aclara. Isto porque a atividade administrativa é desempenho de 'função'."

Tem-se função apenas quando alguém está assujeitado ao dever de buscar, no interesse de outrem, o atendimento de certa finalidade. Para desincumbir-se de tal dever, o sujeito de função necessita manejar poderes, sem os quais não teria como atender à finalidade que deve perseguir para a satisfação do interesse alheio. Assim, ditos poderes são irrogados, única e exclusivamente, para propiciar o cumprimento do dever a que estão jungidos; ou seja: são conferidos como meios impostergáveis ao preenchimento da finalidade que o exercente de função deverá suprir.

Segue-se que tais poderes são instrumentais: seivientes do dever de bem cumprir a finalidade a que estão indissolivelmente atrelados. Logo, aquele que desempenha função tem, na realidade, deveres-poderes. Não 'poderes', simplesmente. Nem mesmo satisfaz configurá-los como 'poderes-deveres', nomenclatura divulgada a partir de Santi Romano. Com efeito, fácil é ver-se que a tônica reside na idéia de dever; não na de 'poder'. Daí a conveniência de inverter os termos deste binômio para melhor vincar sua fisionomia e exibir com clareza que o poder se subordina ao cumprimento, no interesse alheio, de uma dada finalidade.

Ora, a Administração Pública está, por lei, adstrita ao cumprimento de certas finalidades, sendo-lhe obrigatório objetivá-las para colimar interesse de outrem: o da coletividade. É em nome do interesse público – o do corpo social – que têm de agir, fazendo-o na conformidade da intentio legis. Portanto, exerce 'função', instituto – como visto – que se traduz na idéia de indeclinável atrelamento a um fim pré-estabelecido e que deve ser atendido para o benefício de um terceiro. É situação oposta à da autonomia da vontade, típica do direito privado. Com efeito, a administração pública não pode, em hipótese alguma paralisar a tramitação de qualquer demanda, sob pena, inclusive dos agentes responsáveis por tal ato omissivo correrem o risco de coadunar sua conduta com tipos penais, praticando ainda em ato de improbidade administrativa.

A administração pública além de não poder parar, não pode negar aos cidadãos resposta ou esclarecimento adequado sobre suas ações. Se algo não está sendo feito, somente por determinação legal, tendo em vista o princípio da legalidade. Manter qualquer pedido injustificável e ilegalmente paralisado evidencia mesmo atentado contra o princípio da moralidade administrativa, a merecer pronta e enérgica prestação jurisdicional.

I. Pedido

Do exposto, as impetrantes requerem:

1. que seja ordenada a notificação da autoridade coatora e dos demais litisconsortes passivos, do conteúdo da presente petição, acompanhada dos respectivos documentos, para que no prazo de 10 dias preste as informações que achar necesssárias;
2. a notificação do representante do Ministério Público Federal para intervir em todos os atos do processo, por força do que estabelece o art. 232 da Constituição Federal;
3. que após transcorrido o prazo a que se refere o inciso I do art. 7º da lei nº 1533/51, o representante do Ministério Público seja ouvido, em cinco dias, nos termos do que estabelece o art. 10 da Lei nº 1533/51;
4. a concessão da segurança para determinar:
 - a. à autoridade coatora, o Chefe do Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Amapá, que remeta o Processo nº 73/98 para o Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amapá;

b. que o Conselho Estadual de Educação do Amapá e o Secretário de Educação do Estado do Amapá adotem as providências administrativas no sentido de aprovar o programa curricular das escolas das impetrantes, legalizando o ensino fundamental, com a audiência das impetrantes.

Dando à causa o valor de R\$ 1.000,00 (mil reais), para efeitos fiscais, requer, desde já a isenção do pagamento das custas, tendo em vista o disposto no art. 61 da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.

T. em que

E. Deferimento

Macapá, 11 de maio de 2001

Paulo Machado Guimarães

OAB-DF nº 5.3

Fonte: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=329>