



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CECÍLIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA REGIÃO DO UAÇÁ NO
MUNICÍPIO DE OIAPOQUE-AP (1964-1985)**

UBERLÂNDIA

2014

CECÍLIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA REGIÃO DO UAÇÁ NO
MUNICÍPIO DE OIAPOQUE-AP (1964-1985)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de doutora em educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

UBERLÂNDIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B327e Bastos, Cecília Maria Chaves Brito, 1966-
2014 Educação escolar indígena na região do Uaçá no município de
Oiapoque-AP (1964-1985) [recurso eletrônico] / Cecília Maria Chaves
Brito Bastos. - 2014.

Orientador: Wenceslau Gonçalves Neto.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5551>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Gonçalves Neto, Wenceslau, 1955-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047

CECÍLIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA REGIÃO DO UACÁ NO
MUNICÍPIO DE OIAPOQUE-AP (1964-1985)**

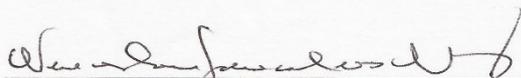
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Uberlândia – MG, 2014,

DATA DA APROVAÇÃO: 28/04/2014

BANCA EXAMINADORA



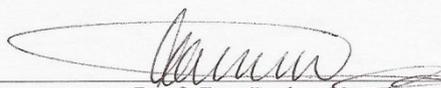
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



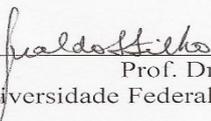
Prof. Dr. José Silverio Baia Horta
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL



Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Dedico este trabalho à minha família, em especial,
aos meus queridos Argemiro, Ananda, Bruna e
Cauã.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao ser superior, Deus, meu refúgio nos dias de solidão intelectual.

Agradeço especialmente ao meu companheiro Miro, sempre dedicado e amoroso em todos os momentos, e aos meus filhos Ananda, Bruna e Cauã pela compreensão e carinho. Também agradeço aos demais membros da minha família Brito Bastos pelo apoio espiritual e logístico.

Ao Professor Wenceslau Gonçalves Neto, pela orientação sólida, pelo apoio, incentivo à minha carreira acadêmica e, também, por compreender os momentos de minha ausência.

À Prof^a Silvana Malusá, ao Prof. Carlos Henrique, à Prof^a Norma Iracema e ao Prof. Otto, coordenadores do Doutorado Interinstitucional – DINTER, pelo empenho e dedicação ao Projeto de qualificação dos docentes da Universidade Federal do Amapá.

Aos Professores Carlos Lucena, Décio Gatti, Selva Guimarães, Humberto Guido, Mara Rúbia, Graça Cicillini, Geraldo Inácio e Myrtes, que com dedicação nos conduziram aos caminhos investigativos da área de EDUCAÇÃO.

A todos os queridos colegas que, de uma forma ou outra, nos acompanharam nessa caminhada e contribuíram com o debate para a construção de nossos projetos: Alexandre, Alexsara, Arthane, Antônia, Ana Olga, Eliana, Florinaldo, Helena, Marluçilena, Silvana, Regina, Rinaldo e Wilson.

Agradeço às comunidades indígenas do Uaçá, especialmente aos alunos da Licenciatura Intercultural Indígena – Campus UNIFAP/Oiapoque, pelo diálogo em sala de aula sobre a temática. Agradeço também ao meu bolsista de iniciação científica, Lelzimar Pires, pela dedicação e por me acompanhar “na longa viagem” à procura de fontes, em diversas instituições e acervos do estado do Amapá.

Enfim, agradeço aos meus colegas do Curso de História, em especial, à professora Simone, pelo apoio e pelas contribuições teóricas; aos professores Iza, Maura, Siméia, Carlos Bastos, Dorival, pelo incentivo a pesquisar a temática.

“O que o índio não pode perder?”

O índio não pode perder sua terra, não pode perder sua cultura, sua língua.

Se nós índios perdermos a nossa terra e a nossa língua; sem-terra nós não temos condição de viver; se nós perdermos nossa língua já era de nós índios. Porque a terra é nossa vida e a língua é nosso documento. É por essas duas coisas que nós não devemos perder, nem esquecer.”

(Mensageiro, nº 43, mai.-jun./1986, p. 3)

RESUMO

Esta tese trata da educação escolar para indígenas do Uaçá, no município de Oiapoque, fronteira entre Amapá e Guiana Francesa, entre os anos de 1964 e 1985. O contexto da pesquisa refere-se ao momento em que o governo militar reformulou as políticas indigenistas e a legislação educacional, medidas que ajudaram a implementação de um modelo de educação escolar para indígenas Palikur, Karipuna e Galibi-Maworno na região do Oiapoque. O objetivo foi compreender como as políticas indigenistas voltadas para a educação e para o ensino no Brasil foram acolhidas, apropriadas e praticadas nas escolas do Uaçá e de que forma foi se estabelecendo uma cultura de educação escolar associada ao significado de educação própria dos indígenas. Essa educação escolar foi conduzida por vários agentes de contato na época do governo dos militares, entre eles o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o governo do Território Federal do Amapá, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Os elementos teóricos articularam-se aos conceitos de educação escolar e educação indígena, identidade e memória. Esses elementos foram importantes para a definição da metodologia da pesquisa e da coleta de fontes documentais, configuradas a partir das anotações de sala de aula com os alunos da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), da legislação indigenista e educacional da época e de documentos encontrados em acervos institucionais (Cúria Diocesana da Igreja de São José de Macapá, Biblioteca Pública do Amapá, Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Amapá-NEI-SED/AP, CIMI e FUNAI). A partir da discussão teórica e da análise dessas fontes, concluímos que a educação escolar difundida nas escolas indígenas fabricou marcas, regras e costumes, mesclando-se à educação própria da cultura indígena, demarcando um processo de apropriação e ressignificação da escola nas aldeias. Essa cultura de educação escolar foi marcada por dispositivos externos à cultura e à identidade dos indígenas do Uaçá, envolvendo uma rede ampla de relações estabelecidas e redimensionadas por práticas e normas construídas na escola que serviram para fixar os indígenas na fronteira brasileira, atendendo aos propósitos de segurança nacional. Mas, isso também nos leva a compreender, em outra perspectiva, que a escola atuou como um espaço de reinvenção da educação num lugar de cultura diferenciada. Por fim, é importante dizer que a tese teve como objetivo precípuo, apontar para a possibilidade de pensar, no presente, a educação e a escola em área indígena como uma prática histórica e culturalmente produzida.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Governo Militar. Povos do Oiapoque. Amapá.

ABSTRACT

This thesis deals with education for Uaçá indigenous in the Oiapoque town, border between the state of Amapá and French Guiana, between 1964 and 1985. The research context refers to the time when the military government reshaped both indigenous policies as education legislation, measures that helped to implement a model of education for indigenous Palikur, Karipuna and Galibi-Maworno in the Oiapoque region. The objective was to understand how focusing on education and teaching in Brazil Indian policies were upheld, appropriate and practiced in schools Uaçá and how it was establishing a culture of education associated with the meaning of their own indigenous education. This education was conducted by various agents of the contact at the time of the military government, including the Indian Protection Service (SPI), National Indian Foundation (FUNAI), government of the Federal Territory of Amapá, Indigenous Missionary Council (CIMI) and the Summer Institute of Linguistics (SIL). The theoretical elements articulated to the concepts of schooling and indigenous education, cultural identity, and memory. These elements were important for the methodology of the research and the collection of documentary sources, configured from the notes of the classroom with students of Undergraduate Intercultural from the Federal University of Amapá (UNIFAP), of indigenous law and education at the time and documents found in many institutional collections (Diocesan Curia of the Church of São José de Macapá, Amapá Public Library, Nucleus of Indigenous Education of Education Department of Amapá (NEI-SED/AP), CIMI and FUNAI). From the theoretical discussion and analysis of these sources, we conclude that widespread education in indigenous schools had produced brands, rules, and customs, blending the very education of indigenous culture, marking a process of appropriation and redefinition of the school in the villages. This culture of education was marked by external culture and identity of the indigenous Uaçá devices involving a wide network of established relationships and resized by practices and standards built in school that served to keep the Indians in the Brazilian border, given the purposes of national security. But this also leads us to understand, in another perspective, that the school examined served as a place of reinvention of education in place of a differentiated culture. Finally, it is important to say that the thesis had as main objective, to point for the possibility of thinking in the present, education and the school in an indigenous area as a historically and culturally produced practice.

Keywords: Indigenous Scholar Education. Military Government. Oiapoque's Peoples. Amapá.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa Terra Indígena Galibi, Uaçá e Juminã. | 15 |
| Figura 2: Localização das etnias Palikur, Karipuna e Galibi Marworno, no Uaçá entre os anos de 1964-1967..... | 94 |
| Figura 3: Escola da aldeia Karipuna, 1982..... | 131 |
| Figura 4: Diploma de Conclusão do Curso de Formação de Professores Primários no IETA, emitido em 1976..... | 132 |
| Figura 5: Despacho da Coordenadora do Ensino de 1º grau da Secretaria de Educação e Cultura do Território Federal do Amapá ao Secretário de Educação sugerindo substituição de professor para a aldeia Manga em 1976..... | 132 |
| Figura 6: Charge sobre a educação escolar para indígenas em 1981 | 144 |
| Figura 7: Escola Bilíngue de Kumaruma (Galibi Marworno - 1985) | 147 |

LISTA DE TABELA E QUADROS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Território Federal do Amapá. População dos municípios e respectivas cidades (1950-1960)..... | 87 |
| Quadro 1: População Indígena do Uaçá entre 1964-1967..... | 97 |
| Quadro 2: Permanências e mudanças quanto a cultura e a organização social dos indígenas do Uaçá – 1964-1967..... | 98 |
| Quadro 3: Povos Indígenas da Reserva do Uaçá, no Município de Oiapoque* - Década de 1980 | 106 |
| Quadro 4: Condição da escolarização na região do Uaçá, a partir da década de 1970 | 127 |
| Quadro 5: Situação da Escolarização dos Indígenas no Uaçá - 1976..... | 135 |
| Quadro 6: Situação Escolar dos Indígenas do Uaçá – final dos anos de 1970 e primeiros anos de 1980 | 138 |

LISTA DE SIGLAS

ANAI - Associação Nacional de Apoio ao Índio

ASI - Assessoria de Segurança e Informação

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CLII - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CMO - Comando Militar de Oiapoque

CTI - Centro de Trabalho Indigenista

CSN - Conselho de Segurança Nacional

CPI-ACRE - Comissão Pró-Índio do Acre

CPI-SP - Comissão Pró-Índio de São Paulo

FAB - Força Aérea Brasileira

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

GTME - Grupo de Trabalho Missionário Evangélico

IAN - Instituto Agrícola Nacional

INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos

ISA - Instituto Socioambiental

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MNTB - Missão Novas Tribos no Brasil

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEI - Núcleo de Educação Indígena

ONGs - Organizações Não-Governamentais

OPAN - Operação Anchieta

PIME - Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras

PIN - Plano de Integração Nacional

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

POLAMAZÔNIA - Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia

SAMF-AP - Superintendência de Administração do Ministério da Fazenda-Amapá

SEED-AP - Secretaria Estadual de Educação do Amapá

SEC-AP - Secretária de Educação e Cultura do Amapá

SIL - Summer Institute of Linguistics

SNI - Serviço Nacional de Informações

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SPVEA – Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia

SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

TFA - Território Federal do Amapá

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: TENDÊNCIAS GERAIS..... | 28 |
| 2.1 | ALGUMAS ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA..... | 29 |
| 2.2 | ESTUDOS QUE EVIDENCIAM OS PROJETOS EDUCATIVOS EM CONTEXTO INDÍGENA NO BRASIL..... | 40 |
| 2.3 | ESTUDOS SOBRE A PRESENÇA DA ESCOLA ENTRE OS POVOS INDÍGENAS DO UAÇÁ/OIAPOQUE | 57 |
| 3 | POLÍTICAS DO GOVERNO MILITAR PARA A AMAZÔNIA E OS INDÍGENAS DO OIAPOQUE..... | 66 |
| 3.1 | A QUESTÃO INDÍGENA E A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS NO GOVERNO MILITAR PARA A AMAZÔNIA | 66 |
| 3.1.1 | A FUNAI, órgão executor da política indigenista no governo militar | 70 |
| 3.2 | OIAPOQUE E SUAS FRONTEIRAS..... | 80 |
| 3.3 | OS INDÍGENAS DO UAÇÁ, SUAS FRONTEIRAS E SUAS HISTÓRIAS | 90 |
| 4 | EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA INDÍGENAS DO OIAPOQUE NO GOVERNO CIVIL-MILITAR BRASILEIRO | 107 |
| 4.1 | AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS INDÍGENAS DO UAÇÁ..... | 108 |
| 4.2 | O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA INDÍGENAS DO UAÇÁ NO GOVERNO MILITAR | 117 |
| 4.2.1 | As leis que configuraram a educação escolar para os indígenas no período de 1964-1985 | 117 |
| 4.2.2 | A educação escolar para indígenas, responsabilidade do Território Federal do Amapá 121 | |
| 4.2.3 | CIMI e as lideranças indígenas: novas estratégias para a educação escolar dos indígenas do Uaçá | 141 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 150 |
| | REFERÊNCIAS | 155 |

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como foco abordar uma possível¹ história da educação escolar para indígenas no Oiapoque, município do estado do Amapá, fronteira com a Guiana Francesa. O estudo enfatiza o modelo de educação escolar implementado, na época em que o Estado brasileiro viveu sob o comando dos militares, nas aldeias Palikur, Karipuna e Galibi Marworno na região do Uaçá-Oiapoque.

O período foi delineado a partir de interrogações do tempo presente para refletir a educação escolar indígena numa época anterior (1964-1985). O tema e o recorte começaram a ser pensados em 2007, nas aulas do curso de Licenciatura Intercultural², quando principiei a ministrar aulas para alunos indígenas do Oiapoque, na área de formação das Ciências Humanas.

Durante as disciplinas “Povos Indígenas do Brasil” e “Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará”, os estudantes trouxeram aspectos da história dos povos do Oiapoque, alguns já explorados pela literatura existente e outros ainda timidamente mencionados. Entre os aspectos dessa história, incluíam-se: como os povos do Oiapoque foram se fixando na região onde residem atualmente; como estabeleceram relações com outros grupos indígenas e com não indígenas; como formaram suas aldeias e como foram inseridos no projeto de nação do Estado brasileiro, que desde o século XVII disputava o território, lugar de habitação dos indígenas, na fronteira do Amapá com a Guiana Francesa³.

A partir do diálogo com os estudantes e conforme a literatura foi possível compreender que, historicamente, os três grupos indígenas estudados (Palikur, Karipuna e Galibi Marworno) mantiveram contato intenso com outros povos de origens distintas, advindo de processos migratórios, de guerras ou alianças (GALLOIS; GRUPIONI, 2003). As três etnias mantiveram uma “conturbada história” de contato com os conquistadores europeus, principalmente a partir do século XVI, quando o território indígena foi alvo de iniciativas holandesas, inglesas, portuguesas e francesas, levadas a cabo por comerciantes, missionários, colonos e soldados que entraram em contato com as populações nativas.

¹ Para Guimarães e Guimarães (2011, p. 258) “Escrever *toda, a*, ou mesmo, *uma* história é uma tarefa complexa ou mesmo impossível” (grifos das autoras).

² Curso ofertado aos indígenas do Amapá e Norte do Pará pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no campus norte-Oiapoque.

³ Portugal e França no período colonial e depois, Brasil e França, durante o século XIX, disputaram legalmente a fronteira do antigo Cabo Norte. A expressão “Cabo Norte” foi utilizada por Gomes (1999) para referir-se à região do Amapá no período colonial, momento em que as terras amapaenses pertenciam ao Grão-Pará.

Nesse processo, de acordo com Vidal (2009, p. 14), “Às populações autóctones, uniram-se outros povos indígenas fugidos de perseguições, principalmente provenientes do baixo Amazonas, bem como populações negras refugiadas ou alforriadas”. Nesse movimento, Palikur, Karipuna e Galibi Marworno foram se constituindo por meio de processos de fusão e fissão de grupos étnicos. Esses grupos mantêm intensas relações de proximidade geográfica e cultural, além de várias redes de contatos, acumulando uma longa trajetória de intercâmbios, conflitos e alianças. Ou como afirma Baines (2004, p. 66) são povos “[...]com uma longa história de colonização e contatos intensivos e contínuos por mais de dois séculos”.

Deste modo, conforme Gallois e Grupioni (2003) os povos que vivem hoje no Amapá e norte do Pará, de acordo com os relatos dos viajantes que aqui estiveram a partir do século XVII, compõe um grupo étnico formado a partir de grupos de origens diversas que migraram para essa região em diferentes períodos. Na região do Oiapoque havia um contato intenso entre povos de origens distintas, de ambos os lados da fronteira dos países Brasil e França. Esse fato propiciou que, ao longo dos séculos, as fronteiras entre esses grupos se redefiniram constantemente⁴.

Como aspecto da redefinição das fronteiras entre os indígenas do Oiapoque, os alunos do Curso de Licenciatura Indígena delinearão pontos importantes para pensar a educação escolar vivenciada pelos Palikur, Karipuna e Galibi Marworno. Nesse diálogo sobressaiu em o momento em que a escola passou a fazer parte da vida dos habitantes da Terra Indígena Uaçá⁵, principalmente das aldeias Espírito Santo, Santa Isabel e Manga (etnia Karipuna), Kumenê (etnia Palikur) e Kumarumã (etnia Galibi Marworno), conforme indicado na figura 1.

⁴ Atualmente, os grupos do Oiapoque se auto identificam como distintos entre si, pelas especificidades das características históricas e culturais. Contudo, possuem muitos traços comuns, tanto em relação ao seu modo de vida quanto ao processo de luta pelo reconhecimento de seus direitos (GARCIA; BASTOS, 2009).

⁵ No município de Oiapoque, além da Terra Indígena (TI) Uaçá (homologada em outubro de 1991), existe a TI Galibi (homologada em novembro de 1982), onde vive a população indígena das etnias Galibi do Oiapoque e Karipuna; e a TI Juminã (homologada em maio de 1992), onde vivem índios das etnias Galibi Marworno e Karipuna (FUNAI, 2012). Localizadas na porção mais ao norte do Estado do Amapá, as Terras Indígenas Juminã e Galibi fazem fronteira com a Guiana Francesa. A Terra indígena Uaçá faz fronteira em sua porção leste com o Parque Nacional do Cabo Orange, formando um mosaico de áreas protegidas, composto por uma Unidade de Conservação (o Parque Nacional) de uso restrito e três Terras Indígenas.

Palikur tinham falhado. Os indígenas a consideravam uma forma de escravidão (ARNAUD, 1989).

A igreja católica vinculou-se mais aos Karipuna e aos Galibi Marworno, apesar de sempre manter diálogo com os Palikur. Essas etnias passaram a receber influência direta da igreja de Oiapoque, a partir da década de 1960, por meio dos padres do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME) que levavam aos indígenas seus projetos de evangelização e educação. Além das atividades dos missionários nas aldeias, os alunos indígenas recordavam-se da presença do Padre Nello Ruffaldi que passou a percorrer as aldeias do Uaçá desde o início da década de 1970. Segundo os alunos Padre Nello, representante do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), passou a movimentar nas aldeias, além da evangelização, projetos comunitários, como as cooperativas, e discussões em torno da demarcação das terras indígenas. Foi a partir desses projetos e dessas discussões que surgiu a ideia de uma educação escolar diferenciada, ainda nos anos de 1970.

Em meio à lembrança da atuação dos agentes de contatos oficiais (SPI e FUNAI) e religiosos (SIL, MNTB, PIME e CIMI), os alunos destacaram como esses agentes levaram a escola até as aldeias em vários períodos. Em suas narrativas a educação escolar estava vinculada ao ensino primário rural (de 1ª a 4ª) e aos elementos que institucionalizaram a escola na região Uaçá: do prédio escolar, passando pelo cotidiano da escola até o deslocamento dos professores de Belém, Macapá e Oiapoque para as aldeias. Ao lado disso, sobressaía-se o estranhamento entre professores e alunos diante de costumes e tradições e línguas diferenciados. A imposição da língua portuguesa, no lugar principalmente do creoulo/*patois*⁶, segundo os estudantes foi o que mais provocou conflitos em sala de aula.

As narrativas começaram a fazer sentido historicamente e a suscitar questionamentos sobre o contexto em que a escola passou a fazer parte da cultura e da identidade indígena. Neste sentido, surgiu a possibilidade de ser “um[a] caçador[a] na floresta”, nas palavras de Michel de Certeau (1994), e buscar conhecer as pistas (GINZBURG, 1989) daquele período sobre a educação e a escola colocadas em prática pelos agentes estatais e missionários.

Para seguir as pistas da educação escolar, entre 1964-1985, passei a fazer as seguintes interrogações: A que tempo e lugar derivam essa educação escolar para os indígenas? A

⁶ Quando os agentes de contato se encontraram com os indígenas do Oiapoque a realidade linguística era outra. Karipuna e Galibi Marworno se comunicavam principalmente em creoula/*patois* – língua franca regional - que adotaram ao perderem suas línguas originais nos encontros com outros povos da fronteira. Os Palikur utilizavam principalmente a língua própria e em alguns momentos a língua creoula/*patois* (VIDAL, 2009).

educação para indígenas foi de um lado a outro, na história da educação brasileira, numa longa “adaptação” ou “reapropriação” de sentidos? Será possível que o projeto de nação pôde reger e desenraizar centenas de pessoas de sua cultura e por isso o indígena do Uaçá tornou-se um cidadão brasileiro “empurrado” pela educação escolar? Por que as marcas dessa educação identificam uma cultura de ensino e de escola para os indígenas no tempo presente? Como o ensino nas escolas indígenas foi se tornando um saber, um discurso e uma prática para os indígenas? Houve aceitação ou resistência ao modelo de escola colocado nas aldeias? Os indígenas perderam os vínculos com o passado ou entrelaçaram a experiência de escolarização a sua cultura e a sua identidade?

Perpassando por todos esses questionamentos, sobressaiu um tempo em particular para análise, a época do chamado regime civil-militar no Brasil⁷, momento em que muitos estudantes do curso de Licenciatura Intercultural foram alfabetizados, passando pela experiência da educação escolar. Nesse período destacava-se o momento em que o governo brasileiro empreendeu ações para a aceleração do processo “civilizatório” e de “integração” dos indígenas ao Estado nacional e estabeleceu reformas em todos os setores da política brasileira, incluindo reformas no campo da política indigenista (HECK, 1996) e educacional (GERMANO, 1993).

Nesse contexto, estudando a legislação da época, observei que o Estado brasileiro aprofundou legalmente sua relação com os povos indígenas. Substituiu, em 1967, o SPI pela FUNAI e reformou a legislação em torno das questões indígenas. O governo militar destinou aos indígenas brasileiros diversos dispositivos legais, desde a Constituição Federal de 1969, no artigo 198, até a aprovação do Estatuto do Índio, em 1973. Esses instrumentos legais, sobretudo, demarcaram a necessidade de transformar o indígena em cidadão brasileiro, seja pela definição de seu território, seja pelas medidas para efetivar a educação escolar nas áreas indígenas brasileiras.

Deste modo, as reformas da legislação educacional apregoadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961) e pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, também chegaram às aldeias, por meio do modelo de escola introduzido a partir das reformas que conduziram e consolidaram uma cultura de escola e de ensino, atrelada ao novo direcionamento dado às políticas indigenistas no governo militar.

⁷ A utilização do termo Regime Civil-Militar foi baseada em Germano que considera o golpe de Estado de 1964 como “Fruto de uma coalizão civil e militar, o golpe configura a ascensão de um novo bloco de poder, que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira – nacional e internacional – o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas” (1993, p. 17).

A legislação voltada para a política indígena e educacional serviu para que os administradores do SPI e, posteriormente, da FUNAI estabelecessem uma política de educação escolar para indígenas, baseada no discurso de que eles precisavam se integrar à sociedade nacional, de serem “abrasileirados” e civilizados pela educação e pelo trabalho. Era preciso garantir que os indígenas fossem “territorializados” (SANTOS, 2002)⁸ do lado brasileiro. Para o governo os indígenas “sem pátria” ameaçavam constantemente a soberania nacional. A Guiana Francesa, que já tinha disputado a região do Oiapoque em época anterior, continuava a atrair os indígenas com várias políticas que os beneficiavam em relação ao comércio, à saúde e à educação. Isso se tornava um perigo para a fronteira norte do país.

Com essa justificativa o Estado brasileiro reorganizou as suas políticas, vinculando a educação escolar, à cultura e à identidade indígena, de forma a acelerar o processo de integração nacional. Os administradores do SPI e da FUNAI, entre 1964 e 1985, num processo contínuo impulsionaram a educação escolar entre os indígenas, determinando uma cultura de educação e de ensino voltada para referências de nacionalidade e de “desenvolvimento com segurança”, slogan do regime militar (GERMANO, 1993).

Associado a esse slogan, a FUNAI estabeleceu convênio com os agentes locais (governo do Território Federal do Amapá e Prefeitura de Oiapoque) que passaram a formalizar um modelo de escola com base na educação primária prevista nos programas curriculares, nas diretrizes e nos objetivos da escola rural. Os/as professores/as recebiam orientação/formação para sua prática associada à metodologia e aos materiais didáticos voltados ao universo rural (LEITE, 2002). Esse modelo associava-se ao objetivo de fixar o indígena ao território nacional. Ou seja, a FUNAI deu continuidade ao projeto que vinha sendo executado pelo SPI, desde o início da República: um projeto único e homogêneo de educação para forjar uma identidade nacional (BERGAMASCHI, 2012).

Esse projeto impulsionou um modelo de escola que colocou professores e alunos num processo de estranhamento quanto aos costumes, tradições e língua diferenciados. Num local marcado pelas dificuldades geográficas decorrentes da paisagem quase intransponível, pelas longas distâncias, pelas florestas fechadas e entrelaçadas de rios. Contudo, a experiência da

⁸ Para Santos (2002), o Estado se fundamenta na noção de território para definir limites e fronteiras, baseando-se em aspectos físico-geográficos ou nos estudos de geopolítica. Assim, a construção dos limites territoriais de um Estado, refere-se à incorporação desses limites ao território nacional, tendo como “trunfos” do poder a população, os recursos e o território, já que não há território sem recursos e sem população. O território para o estado-nação não se restringe a um conjunto de relações de poder simplesmente, nele deve-se incluir também a própria natureza econômica e simbólica do poder.

educação escolar acabou vinculando diferentes saberes (VIDAL, 2009), cruzando-se com a educação própria dos indígenas, demarcando a cultura e a identidade dos grupos do Uaçá. Nesse entrelaçamento, conforme Bergamaschi (2012, p. 45-46), podemos

[...] pensar cultura e a identidade não como algo que se perde, mas que se transforma a partir de si e das relações que estabelece [...] Nessa perspectiva, para entender cada cultura é necessário considerá-la na relação, observando como se apropria dos produtos materiais e simbólicos e os reinterpreta, como os processa e os absorve, como os torna seus, mesmo que na origem não lhe pertençam.

Esse conceito também pode ser considerado a partir de Certeau (1994, p. 261) que fala de apropriação, que torna o bem assimilado “semelhante ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele”. Apropriação que não apaga as diferenças, mas admite tensões e conflitos e a complexidade que envolve o cultural e a identidade. Por isso é preciso entender, como nos diz Bergamaschi (2012, p. 48), que:

[...] cada povo ou comunidade indígena, conferem sentidos próprios à escola, apropriando-se dela e tornando-a também sua. [...] ao longo da história, nos mais de cinco séculos de contato, a escola foi apropriada pelas sociedades indígenas, não sem conflitos, tensões, negociações e empréstimos, especialmente porque foi imposta de fora para dentro como mais um instrumento para a dominação.

Consideramos que na região do Uaçá a escola foi apropriada pelos indígenas ao longo de um processo que envolveu conflitos e tensões, mas também, negociações e empréstimos da cultura não indígena. Esse processo pode ser visto como uma forma de resistência à imposição da educação escolar e como um modo de sobrevivência dos costumes e das tradições dos grupos do Uaçá. A apropriação e resignificação da educação escolar ajudou a reconfigurar a identidade indígena no presente.

Nas aldeias do Uaçá, esse processo foi intensificado, sobretudo, a partir do final da década de 1970, quando passou a existir o modelo de educação diferenciado ao lado das escolas oficiais. Essa educação diferenciada ocorreu com a implantação da escola bilíngue (da *Lekol Kheoul*), protagonizada pelas lideranças indígenas, com apoio do CIMI. Esse modelo, a partir desse momento postulou a necessidade de uma educação escolar “com os índios” (MELIÀ, 1979), ao invés de uma “educação para os índios”, modelo configurado pelos órgãos indigenistas (SPI e FUNAI), sobretudo, na época dos governos militares.

Enfim, a experiência de educação escolar vivenciada pelos indígenas do Uaçá/Oiapoque suscitou aspectos importantes para pensar e investigar a realidade educacional no contexto dos governos militares. Momento em que os indígenas foram “educados”, a partir de referenciais da nacionalidade brasileira, mas também de outros elementos que buscavam questionar esse tipo de educação e valorizar a cultura e a identidade indígena.

Portanto, às motivações iniciais dessa pesquisa logo provocaram outras interlocuções, outros sentidos. As representações do passado incidiram em outros significados no presente (CHARTIER, 2002), sobre as marcas e os movimentos da experiência da escola para indígenas em um lugar, em um tempo e com pessoas singulares. A partir dessas motivações, portanto, foi que se estabeleceu o objeto desta tese: a educação escolar para indígenas do Uaçá no município de Oiapoque-Amapá (1964-1985), com a hipótese de que a educação escolar em contexto indígena, impulsionada pela legislação indigenista e educacional brasileira na época do regime militar, foi “apropriada” e “reinterpretada”, impulsionando outro modo de ensinar e aprender para os indígenas.

Assim, para buscar elementos sobre a História da Educação Escolar Indígena foram traçados alguns objetivos para definir os caminhos investigativos da pesquisa, conforme a seguir:

- Mapear como os estudiosos da educação escolar indígena vêm situando e discutindo as questões que envolvem a educação escolar indígena;
- Verificar as práticas educacionais, tendo em vista as mudanças ocorridas na legislação sobre a política indigenista e a educação durante o regime militar, considerando-se a atuação de diversos órgãos na condução da escolarização indígena: SPI, FUNAI, Território Federal do Amapá, por meio da Secretaria de Educação e da Prefeitura do Oiapoque, do PIME, do CIMI, das organizações protestantes (SIL e MNTB);
- Compreender a história dos projetos educativos, colocados em prática desde as ações do SPI, passando pela atuação da FUNAI e de órgãos locais como o governo do Território Federal do Amapá e a Prefeitura de Oiapoque, interrogando sobre o lugar dos indígenas do Uaçá na escola brasileira e na fronteira norte do país; e
- Analisar a memória documental, enfocando as experiências educacionais e o papel e funcionamento das escolas nas aldeias indígenas do Oiapoque, nos anos de 1964 a 1985, considerando a concepção de Estado Nacional.

Partindo desses objetivos começamos a tecer, como nos diz Ecléa Bosi (2003, p. 63) “os fios da memória”, os detalhes e as marcas deixadas pela história da escola na região do Uaçá/Oiapoque nos anos de vigência do regime militar. Nessa tessitura, atribuímos à memória uma função decisiva, já que ela permite a relação do presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações, pois “é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde” (BOSI, 2003, p. 38).

No presente a memória dos acontecimentos narrados, inicialmente, pelos indígenas do Uaçá são pontos de amarração da história. No caso desta pesquisa, a memória passa a ser intermediário cultural da experiência escolar, pois do vínculo com o passado se extraiu a força para se pensar a identidade e a cultura indígena. Assim, o conceito de memória foi fundamental na captação de informações e registros, sobretudo na área temática da educação, onde esse conceito têm tido importante destaque (GATTI, 2007). No caso da educação escolar indígena, o estudo da memória foi fundamental para buscar pistas sobre a construção da história de uma sociedade que não guarda registros. Em geral as sociedades indígenas transmitem sua história por meio da oralidade, não tendo o costume de conservar documentos escritos. Isso acontece com as etnias do Uaçá/Oiapoque.

Deste modo, a memória dos alunos e a memória documental fez variar o ponto de vista, para recuperar aquilo que é dado como perdido (BOSI, 2003). Portanto, por ser a história uma representação do real, constantemente se refaz e se reformula, a partir de novas perguntas realizadas pelo historiador ou mesmo pela descoberta de outros documentos. Assim, o conceito de memória surge como categoria teórica que permitiu organizar o objeto do presente estudo, mas ao mesmo tempo, serviu de instrumental analítico das condições e do contexto social e cultural em que está inserida a educação escolar indígena dos povos do Oiapoque, no passado.

Escrever sobre a história do passado pelas perguntas do presente impõe a necessidade de uma reação e de uma explicação sobre o nosso presente. É falsa a concepção de que o objeto da História é apenas o passado. Como destaca Chauveau e Tétart (1999, p. 15) “Para os Historiadores, trata-se, sobretudo [...], da germinação de um pressuposto metodológico maior: a história não é somente o estudo do passado, ela também pode ser, com um menor recuo e métodos particulares, o estudo do presente”. Como afirmam os autores é a trama da história se construindo do presente para o passado.

Desta forma, rompendo com a concepção do distanciamento do historiador para a realização de uma análise histórica, Chartier (2001) afirma: é na história que o pesquisador, sempre contemporâneo do seu objeto, divide com os que fazem a história, as mesmas categorias

e referências. Assim a falsa distância, ao invés de ser um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada. Ou seja, o historiador, contemporâneo de seu objeto:

[...] partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é, pois, o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e dos homens e mulheres cuja história ele escreve. Para os historiadores dos tempos consumados, o conhecimento histórico, é sempre uma difícil operação de tradução, sempre uma tentativa paradoxal: manifestar sobre o modo de equivalência um afastamento irreduzível. Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e pensar ele reconstrói (CHARTIER, 2001, p. 216).

No nosso caso, o objeto estudado além de ser próximo do historiador, ainda é escrito sob o olhar dos atores sociais investigados. Essa concepção de história nos permite uma reflexão sobre as modalidades e mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos que conjugam de uma mesma formação e configuração social (CHARTIER, 2001). Assim, essa concepção nos encaminha necessariamente para o conceito de representação social como elemento importante para os estudos no campo da história da educação escolar indígena, já que a representação do passado se entrelaça com o presente ao irem e virem de um momento a outro e de uma cultura para outra. Narrando o passado, mas ao mesmo tempo pensando o presente, fazendo a História.

Nesse sentido, foi necessário articular leituras de textos tratando sobre história e fazer história. As ideias de historiadores como Michel de Certeau (1994; 2002); Carlo Ginzburg (1989) e Roger Chartier (1990; 2001; 2002) nos desafiaram quanto à complexidade que atualmente vem se colocando à escrita da história e, conseqüentemente, ao modo como o historiador se apropria de indícios, ressaltando memórias e silêncios sobre um determinado tema para fazer história. Apesar dessas questões há um ponto em comum entre os historiadores: a produção de uma história se faz no presente por meio do trabalho com as fontes.

As fontes documentais constituem rastros, sinais, indícios ou pistas (GINZBURG, 1989), em forma de testemunhos escritos, formando material disponível à prática historiográfica. Esses documentos, como afirma Bloch (2001), são testemunhos, vestígios de seu tempo; são dizeres de outrem que aguardam pacientemente pelo faro investigativo do historiador.

Conforme Certeau (2002), a prática historiográfica na busca por documentos (fontes) deve satisfazer a certas imposições que fazem parte do ofício do historiador. Dentre elas deve-se atentar para o fato de que as fontes utilizadas são construções, testemunhas que exigem cuidados, pois elas devem ser provocadas no sentido de nos dizer ou nos indicar/indiciar o que não está de pronto apresentado pela fonte. Por isso, considerando o que Ginzburg (1989) nos afirma na construção de seu paradigma indiciário, o historiador deve ter sensibilidade para seguir estas pistas, sinais ou indícios. Essa perspectiva de busca de rastros remete aos vestígios evocados por Bloch e aos sinais definidos por Ginzburg.

Assim, ao praticar a investigação historiográfica, o pesquisador tem o papel de decodificar textos diversos. O manuseio dos documentos, portanto, exige uma operação historiográfica para se efetuar o ato da escrita da história ou a representação histórica (CHARTIER, 2002). No dizer de Certeau, a construção de um texto é resultado dessa operação que envolve “uma determinada arquitetura edificada por meio dos acervos encontrados” (CERTEAU, 2002, p. 81). A prática historiográfica depende das fontes de que dispomos e, principalmente, de como dialogamos com a documentação disponível. Nesse sentido, Certeau interrogou em seus escritos sobre o que fabrica o historiador quando faz história e de que forma os historiadores se relacionam com a sociedade que os cerca. Por isso, “para o historiador, o documento atinge valor pela teia social que o envolve e pelo que revela de mais amplo de uma época e de uma sociedade” (KARNAL; TATSCH, 2012, p. 21). Pois, como afirma Le Goff (1996, p. 545):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado; é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Considerando-se essas questões foi necessário fazer mediações e conexões entre vários fragmentos de memórias documentais, colhidos do passado em vários *lugares de memórias* (NORA, 1993) para relacioná-los a proposta da pesquisa.

Seguindo as pistas, inicialmente, apontadas pelos Estudantes da Licenciatura Intercultural (turmas 2007, 2008, 2009 e 2010), no decorrer das disciplinas “Povos Indígenas do Brasil” e “Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará”, destaca-se as anotações em sala de aula dos seguintes aspectos: a relação entre indígenas e não indígenas na fronteira do Oiapoque; os agentes de contatos que empreenderam projetos na região do Uaçá; educação tradicional dos

indígenas (ritual de convivência e trabalho); a entrada da escola nas aldeias; a arquitetura da escola, a relação dos professores com os alunos e a comunidade; o currículo e o material didático; a imposição da noção de tempo e de normas disciplinares; a apropriação da cultura não indígena e a barreira linguística e os mecanismos de controle e fixação dos/as professores/as que se deslocavam para a região do Uaçá, por meio dos órgãos oficiais (Território Federal do Amapá, FUNAI e Prefeitura de Oiapoque). Associadas as anotações de sala de aula foram incluídas três entrevistas de indígenas que vivenciaram a educação escolar na época pesquisada⁹.

As anotações de sala de aula e as entrevistas possibilitaram compreender o contexto pesquisado e, sobretudo, para localizar acervos com documentos diversos em instituições governamentais e não governamentais, conforme abaixo:

- Núcleo de Educação Indígena (NEI), vinculado à Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED/AP). Neste órgão localizamos três estudos, escritos por pesquisadores que estiveram na área do Uaçá na época do governo militar: o relatório intitulado “Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial”, resultado da pesquisa realizada por Expedito Arnaud, funcionário do SPI, que esteve na região entre 1964 e 1967; a dissertação de mestrado de Eneida Assis “Escola Indígena, uma “frente ideológica”?”, que pesquisou dados sobre a escola no Uaçá, primeiramente como funcionária da Secretaria de Educação entre 1973-1974 e depois como mestranda da Universidade de Brasília em 1980 e; a pesquisa “Povos Indígenas no Brasil – Amapá e Norte do Pará”, organizada pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), coordenada pelo antropólogo Carlos Alberto Ricardo, com pesquisa realizada entre 1982 e 1983 na região indígena do Oiapoque.

- Na Biblioteca Pública do Estado do Amapá “Eley Lacerda” foram encontrados alguns números do Jornal Amapá, nos anos de 1964, 1967, 1971 e 1972, e a Revista do Amapá publicada em março de 1982. Essas fontes nos ajudaram a compor o contexto da educação no Território Federal do Amapá.

⁹ As entrevistas foram feitas pelos estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena durante as orientações do Trabalho de Conclusão de Curso.

- Setor de Arquivo da Superintendência de Administração do Ministério da Fazenda-Amapá (SAMF/AP). Neste acervo existem quatro pastas de professoras¹⁰ que se deslocaram para as aldeias indígenas a partir de 1970, incluindo a funcionária Eneida Assis. Nas pastas funcionais houve a identificação de professoras enviadas às aldeias indígenas do Oiapoque. Os documentos foram importantes para caracterizar a formação das professoras, o tempo de serviço nas escolas indígenas e a designação para o trabalho nas aldeias.

- Na FUNAI-AP, encontramos os Boletins Informativos da FUNAI, referentes aos anos de 1972, 1973 e 1975, que situam as políticas indigenistas traçadas para os povos indígenas no Brasil, na época do regime militar.

- Na Cúria Diocesana da Igreja São José de Macapá, dois tipos de fontes foram pesquisados: as edições do Jornal A Voz Católica, de 1961 a 1974, e os Livros Tombo nº 2 (1959-1965) e nº 4 (1974-1979). Para a pesquisa esse acervo foi fundamental. A Igreja Católica elaborou e conservou documentos com uma riqueza de informações ligadas a à educação/instrução, à religião, a movimentação e à trajetória dos padres do PIME e do CIMI, identificando diversos aspectos que marcaram a presença da igreja e da escola na região do Uaçá. Bassanezi (2012, p. 142) afirma que os livros com registros paroquiais possuem:

[...] uma riqueza de informações e muitas possibilidades de pesquisa [pois] são considerados fontes democráticas e incluem de fato todos os setores da sociedade. Homens e mulheres, ricos e pobres, brancos, negros e índios [...]. A universalidade dessas fontes é uma das coisas que mais atraí os historiadores.

- No Conselho Indigenista Missionário (CIMI), situado no Centro Diocesano de Macapá, localizamos o Jornal Mensageiro, produzido pelos próprios indígenas do Uaçá-Oiapoque, com assessoria do CIMI Norte II, desde 1980. Desse jornal utilizamos as edições de 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985 e 1986. Esse periódico contém as marcas da escola na região, atreladas à questão da demarcação das terras indígenas, com textos e fotografias da época relacionadas à área em estudo. O jornal também evidencia a atuação da FUNAI, nos últimos anos do regime militar, junto aos indígenas do Uaçá e a vários outros grupos dos estados

¹⁰ Nas pastas das professoras do Território Federal do Amapá existem os seguintes documentos: contrato dos funcionários com o extinto Território, ficha de registro e emprego, diploma, histórico escolar, declaração de conclusão de curso, ficha da carteira de trabalho e contrato individual de trabalho, nomeação, documentos pessoais, ficha controle, mapa de tempo de serviço, carta de dispensa, ficha de aposentadoria, ficha de frequência, portarias de designação, decretos, comprovante de votação, exame ocasional de sanidade e capacidade física, memorandos diversos, processos com requerimentos e despachos, atestados e declarações, certidão de nascimento, declaração de vida e residência, ficha de dados cadastrais, atualização de cadastros.

do Pará, Amazonas, Mato Grosso e Goiás. O Jornal Mensageiro, na época estudada, configurou-se como um instrumento de luta para os indígenas do Oiapoque, principalmente, por evidenciar discussões presentes no processo de construção da Constituição Brasileira de 1988, que traz um capítulo específico sobre os povos indígenas, incluindo os aspectos da educação escolar.

- Além desses acervos pesquisamos a legislação indigenista e educacional do período investigado, conforme a seguir:

- Legislação Indigenista publicado pela FUNAI em 2005 e pela Câmara dos Deputados em 2013: Decreto Nº 58.824, de 14 de julho de 1966 que promulgou a Convenção nº 107 sobre as populações indígenas e tribais; Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, que criou a FUNAI; Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 que dispõe sobre o Estatuto do Índio.

- Legislação Educacional inseridos na Coleção Documentos da Educação Brasileira, volume 4 (1931-2007), organizada por Sofia Lerche Vieira em 2008: Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e Lei nº 5.692/71, de reforma do ensino de 1º e 2º graus, que tem como pano de fundo a Constituição Federal de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969.

Com os documentos pesquisados a construção da tese foi delineada. Esse material nos ofereceu suporte para analisar a história de constituição dos grupos indígenas do Oiapoque, começando pela história da localização das etnias na fronteira norte do Brasil, passando pelo contexto histórico em que foram inseridos, a partir da política dos órgãos indigenistas do Estado brasileiro, permitindo-nos analisar o modelo de escola implementada na região do Uaçá, durante a gestão da FUNAI.

Não foi fácil encontrar os acervos listados anteriormente. Porém, foi importante perceber outros “lugares de memória” existentes no Amapá. Lugares onde foram localizadas fontes que trazem as marcas da educação escolar em contexto indígena. Por isso, é pertinente afirmar que para esta pesquisa as fontes abriram-se “a novas leituras acerca do passado e do presente” (NORA, 1993, p. 19) da educação escolar vivenciadas pelos povos indígenas do Uaçá/Oiapoque.

Assim, para dar conta dos objetivos propostos pela pesquisa, o texto foi organizado em três capítulos, da seguinte forma: No **primeiro**, apresenta algumas reflexões sobre a produção acadêmica no campo que se convencionou chamar de Educação Escolar Indígena no Brasil. Essa área de investigação nos permite apreciar algumas tendências gerais sobre a história da escolarização em meio indígena e a política indigenista no Brasil. O interesse em estabelecer academicamente as discussões sobre a educação escolar indígena decorre da necessidade de

investigar o papel historicamente desempenhado pela escola no ato de “civilizar” e “integrar” os indígenas às políticas do Estado brasileiro.

No **segundo**, contextualiza a atuação do governo civil-militar, no período de 1964-1985, e dos executores da política indigenista, integrados ao SPI e à FUNAI, com vistas a demarcar de que forma os indígenas da região do Uaçá/Oiapoque foram inseridos na política de integração e segurança do Estado brasileiro e, também, com a finalidade de situar como os indígenas do Uaçá/Oiapoque foram se fixando na região, estabelecendo relações com outros grupos indígenas e com não indígenas.

No **terceiro** foram analisadas as marcas deixadas pela educação escolar para os indígenas na fronteira Oiapoque-Guiana Francesa. Esse capítulo traz dois momentos: no primeiro, analisa as marcas da educação escolar a partir das ações implementadas pelos órgãos oficiais (SPI, FUNAI, Território Federal do Amapá e Prefeitura de Oiapoque), em consonância com a legislação indigenista e educacional, que visava “proteger a fronteira” e “abrasileirar” os indígenas, com vistas a sua progressiva integração à sociedade nacional e; num segundo momento, foram investigadas as marcas deixadas pela proposta de escola, propugnada pelos próprios indígenas, com auxílio do CIMI.

Por fim, as **considerações finais** destacam que a educação escolar durante o regime militar, inicialmente foi imposta aos povos indígenas do Uaçá-Oiapoque, mas, que aos poucos, os próprios indígenas transformaram-na e dela se apropriaram.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: TENDÊNCIAS GERAIS

O presente capítulo tem por finalidade realizar algumas reflexões sobre a produção acadêmica no campo que se convencionou chamar de Educação Escolar Indígena, expressando algumas tendências gerais sobre a história da escolarização dos povos indígenas, associada a política indigenista no Brasil. O interesse em estabelecer academicamente as discussões sobre a educação escolar indígena decorre da necessidade de investigar o papel historicamente desempenhado pela escola no ato de “civilizar” e “integrar” os indígenas às políticas do Estado brasileiro.

Para iniciar as reflexões é interessante situar que a educação escolar indígena tem sido cada vez mais articulada a outras áreas como a Antropologia e a História. Nessa articulação, educadores, historiadores e antropólogos veem ampliando, sobremaneira, os estudos sobre a temática indígena com pesquisas inseridas em concepções de história local ou regional em diversos contextos.

Os antropólogos, principalmente, após a Constituição de 1988 vêm configurando várias pesquisas no campo da educação indígena. A Antropologia da Educação decorre da participação de antropólogos nas propostas de formação escolar em áreas indígenas e esse esforço tem consolidado um diálogo interdisciplinar, sobretudo, com educadores e historiadores em torno do campo da educação escolar indígena (SILVA; FERREIRA, 2001).

Por parte de educadores e historiadores somente nos últimos anos ocorreu uma ampliação de estudos sobre a temática indígena, incluindo a história da educação escolar indígena. Contudo, conforme Bittencourt e Bergamaschi (2012), ainda são poucas as pesquisas que tratam deste tema, considerando-se a diversidade de grupos em todo o território brasileiro. De todo modo, as áreas da educação e da história têm firmado presença na produção historiográfica no campo da história da educação indígena.

Os novos estudos e concepções sobre a história da educação, da cultura e da identidade indígena passaram a romper com a ideia de que os povos indígenas são “povos sem história” - ideia criticada por Manuela Carneiro da Cunha, desde 1992, em sua obra **História dos Índios no Brasil**. Cunha destaca que não podemos desconsiderar a grande diversidade dos grupos indígenas no Brasil, suas trajetórias e apropriações, a partir das relações de contato e da (re)elaboração e/ou ressignificação de suas tradições.

Bittencourt e Bergamaschi (2012, 15) comentam que a produção acadêmica de diversos pesquisadores se tornou condição essencial “para ultrapassar estudos que concebem genericamente os índios sem considerar a diversidade étnica, cultural e histórica dos povos indígenas de diferentes lugares” e períodos na História do Brasil. Ademais, a contribuição de pesquisas acerca da educação escolar tem possibilitado situar os indígenas como sujeitos históricos, com suas especificidades étnicas e culturais e, sobretudo, como participantes da constituição da história das fronteiras da nação brasileira.

Desta forma, os estudos efetivados até o momento, com o apoio de diferentes fontes - orais e escritas -, mostram que os povos indígenas sobreviveram aos cinco séculos de extermínio e violência na história da colonização do Brasil, conservando sua língua, muitas de suas tradições, seus mitos, ou mesmo reinventando sua cultura e sua identidade a partir da história de contato com outros grupos.

2.1 ALGUMAS ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Considerando-se a temática da educação em contexto indígena, alguns dos primeiros estudos e pesquisas que iniciaram uma série de reflexões a partir de experiências de educação em comunidades indígenas do Brasil referem-se aos escritos de Florestan Fernandes (1977), Sílvio Coelho dos Santos (1975) e Bartomeu Melià (1979). Na atualidade, as diferentes abordagens desses autores têm ajudado a pensar e a consolidar várias pesquisas acerca da educação escolar indígena.

Florestan Fernandes pesquisou sobre **A Educação numa Sociedade Tribal** analisando a educação própria da comunidade Tupinambá, questionando se a forma dessa educação serviria para o indivíduo índio ou para a coletividade. Para o sociólogo, a educação Tupinambá desencadeava um forte vínculo dos aprendizes com a tradição desta sociedade. Por isso, para o povo Tupinambá a educação deveria ser baseada em três pontos principais: o valor da tradição, o valor da ação e o valor do exemplo.

Conforme Fernandes esses princípios faziam com que os adultos da sociedade convertessem em verdadeiros mestres para meninos e meninas que paulatinamente iam se integrando às diferentes concepções de mundo dos Tupinambá. Apesar de Fernandes focar sua pesquisa na educação tradicional Tupinambá, esse estudo vem servido para que outros pesquisadores questionem o papel do Estado nacional no “desmantelamento” de várias culturas indígenas por meio da educação formal.

Sílvio Santos pesquisou sobre **Educação e Sociedades Tribais** nas comunidades indígenas do sul do Brasil (Kaingáng, Xoklém, Guarani e Xeta), focalizando as possibilidades e limites da educação formal nas aldeias e a situação de contato desses grupos com a sociedade nacional. Para o autor foi o contato com a sociedade nacional que provocou a “desintegração social e cultural” de muitos grupos indígenas do sul do país. Para Santos, a educação escolar patrocinada pelos órgãos indigenistas (SPI e FUNAI) teria servido como instrumento para garantir a submissão dos indígenas aos órgãos com poder tutelar.

Porém Santos não esclareceu como a educação era feita pelos administradores das aldeias estudadas. Contudo, afirmou em sua pesquisa que as “sociedades tribais” possuíam maneiras específicas de educar, criticando a ação do Estado brasileiro quanto ao estabelecimento de uma escola formal como instrumento de dominação.

A escola, o programa de ensino e o professor efetivamente representam o domínio exercido pelo mundo dos brancos, seja quando orientam os componentes das novas gerações indígenas para o aprendizado da Língua Portuguesa, preparando tais contingentes, para a ocupação das funções do mercado de trabalho regional, que têm baixa remuneração, ou encaminha-os para a faixa dos consumidores; sejam quando facilitam a disseminação de estereótipos, justificadores dos quadros de submissão e domínio (SANTOS, 1975, p. 73)

Como conclusão, o autor assegurou que a educação deveria ser pensada como forma de socialização e continuidade dos valores e tradições das comunidades indígenas e não como imposição, dominação e espoliação dos índios pela sociedade envolvente.

O livro **Educação Indígena e Alfabetização**, de Bartomeu Melià¹¹, ampliou esse debate fazendo um paralelo entre as formas de educação: aquela própria da comunidade indígena e aquela que se refere à imposição da educação formal ofertada pelo Estado nacional. Apesar do autor não aprofundar nenhuma forma de educação, mostrou que o processo educativo nas sociedades indígenas apresenta diversas diferenças em relação à educação “nacional”. Uma dessas diferenças está no fato de a educação indígena ocorrer sem a necessidade da escola. Para Melià a educação própria dos indígenas fez com que os administradores dessas áreas justificassem que as populações indígenas eram desprovidas de educação e, para tanto, haveria

¹¹ Esse livro baseou-se nas discussões elaboradas durante um seminário do CIMI, realizado em 1978. Nesse livro Melià lançou o termo “educação para o indígena”, ressaltando que as sociedades indígenas já possuem seu próprio sistema educacional e que a educação escolar deveria a ele se justapor e não o substituir.

a necessidade de o Estado nacional criar condições para que os indígenas fossem educados dentro dos parâmetros da escola brasileira.

Melià faz referência ao tipo de educação patrocinada pelo Estado brasileiro relacionando o ato de educar ao de civilizar, como forma de transformação rápida dos índios em “homens brancos”. Por isso, segundo ele, o ato de alfabetizar os indígenas na língua portuguesa seria uma maneira de “forçar” a assimilação etnocêntrica dos indígenas. Para o autor, alfabetização e escola devem ser tomadas como técnicas complementares em uma situação de contato, e não como instrumentos substitutivos da educação indígena.

Nesse sentido, Melià lançou importantes questionamentos sobre a educação “para o índio” e “com o índio” no cenário brasileiro. O autor tratou da educação junto aos povos indígenas, tendo em conta as diversidades dos povos indígenas no Brasil. Além disso, acentuou a importância de conhecer a história dos povos indígenas, suas línguas e suas identidades específicas, condição fundamental para pensar a educação escolar em contexto indígena. Afirmou em seus escritos que era preciso considerar no debate sobre educação escolar a noção de educação própria das comunidades indígenas. Melià afirma em seu livro que:

[...] educação indígena é certamente outra. Ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. [...] a educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura. [...] Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana (MELIÀ, 1979, p. 36).

As discussões propugnadas por Melià ocorreram a partir do final dos anos de 1970. Esse momento foi de crítica às escolas organizadas por missões religiosas e pelo poder público, sobretudo pelo SIL (*Summer Institute of Linguistics*) e pela FUNAI. Também, foi um período de construção de projetos alternativos de educação que “possibilitariam o conhecimento da cultura da sociedade majoritária – na busca de uma relação mais equilibrada de contato –, permitindo o reconhecimento e a valorização do conhecimento proveniente da comunidade indígena na qual se inserisse” (FAUSTINO, 2011, p. 199).

As reflexões de Melià influenciaram estudos posteriores, configurando um novo debate sobre a escola indígena. Contexto em que começam a ser discutidas alternativas à educação escolar, até então oferecidas aos índios (CAPACLA, 1995).

Considerando esse debate, em alguns encontros ainda na década de 1970, os antropólogos, principalmente da Universidade de São Paulo, começaram a questionar o sentido da educação escolar indígena. O Encontro Nacional sobre Educação Indígena, realizado no final desta década, apresentou alguns trabalhos acerca da educação indígena. O resultado dos debates ocorridos nesse Encontro foi publicado em 1981, no livro **A questão da educação indígena**, coordenado pela Antropóloga Aracy Lopes da Silva.

Essa publicação foi composta por diversos artigos de antropólogos, professores, indigenistas e membros de comunidades indígenas que discutiram filosoficamente e pedagogicamente a educação indígena. O objetivo era “fazer” da escola, em contexto indígena, elemento de fortalecimento e de resistência à situação de contato. Dois elementos importantes sobressaem nesse debate: a revitalização da cultura tradicional do povo indígena e a apropriação do conteúdo da escola “dos brancos” para um melhor relacionamento com a sociedade envolvente. Neste sentido, a obra organizada por Aracy Silva (1981) constitui marco referencial na defesa da educação nas escolas indígenas¹².

A partir desse momento, começa a prevalecer nos estudos a distinção apontada por Melià (1979) entre “educação indígena” e “educação para o Índio”. Refletindo sobre os dois conceitos, Marina Kahn (1994) constatou que, até início da década de 1990, todos os trabalhos, realizados em área indígena, sejam “alternativos, oficiais e religiosos” não conseguiram escapar de um modelo formal de escola. Por isso, segundo a autora, se tornou mais adequado referir-se ao assunto utilizando a expressão “educação escolar indígena”. Desta forma, Kahn entende que não existe educação indígena que caiba num modelo de escola. Para a autora o que se vinha fazendo, até então, era uma “educação para o índio”.

Kahn, afirma, ainda, que todos os programas desenvolvidos no sentido de se implementar um processo de ensino e aprendizagem entre grupos indígenas “têm como parâmetro — seja para reproduzir, seja para contestar — a escola formal.” (KAHN, 1994, p. 137). A autora, afirma que ao longo da história do Brasil todas as ações educativas no contexto indígena estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista.

¹² Inclusive, uma década depois, serviu como documento importante para a consolidação de uma legislação específica e diferenciada, evidenciada na Constituição Federal de 1988 e, também, para a proposta pedagógica inserida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI) de 1998.

Por isso; tanto faz se essas escolas sejam reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras. Isto porque quem patrocina o ensino-aprendizagem não é indígena. O patrocínio é das agências governamentais, ou seja, de “branco” para “índio”.

Nesse sentido, Kahn contextualiza a experiência de contato dos Wajãpi do Amapá com a FUNAI, situando como as ações educativas foram vivenciadas a partir dos anos 80 do século XX. Segundo ela:

A FUNAI, responsável pelo processo de integração dos índios no mundo dos brancos, fez com os Wajãpi o que fez com tantas outras etnias: concentrou-os em aldeias, construiu postos de atendimento de saúde e instalou escolas que foram entregues a missionários do SIL (*Summer Institute of Linguistics*) (KAHN, 1994, p. 138).

Ressalta, ainda, que a partir da presença de antropólogos da USP, no caso Dominique Gallois, paralelamente começou a se delinear um projeto para implantação de um processo de escolarização formal, diferente do projeto oferecido aos Wajãpi pela Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB). Diz Kahn (1994, p. 138):

Paralelamente, uma antropóloga da USP, Dominique Gallois, fazia sua pesquisa etnológica entre os Wajãpi e, a partir de então, passou a seguir a trajetória do contato desses índios com os brancos. Por acompanhar o movimento de recuperação dos Wajãpi dos impactos do contato, observar a atuação assistencial na área indígena, tanto da parte dos missionários quanto da FUNAI e, principalmente, por falar a língua Wajãpi, Dominique Gallois passou a ser uma interlocutora dos índios em sua relação com os brancos, sobretudo com os funcionários da FUNAI e pessoas com quem mantinham contato em Macapá.

O projeto dos antropólogos da USP tinha dois propósitos: formar professores indígenas Wajãpi e incrementar o ensino do português oral para os jovens e adultos que teriam papel político relevante junto aos brancos. Kahn, inclusive relata que fez parte desse projeto coordenando o trabalho de educação escolar entre os Wajãpi, através do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), uma organização não governamental que começou a atuar no Amapá por solicitação da FUNAI e da Secretaria Estadual de Educação para assessorá-los na criação de um Núcleo de Educação Indígena (NEI)¹³, no Estado.

¹³ O NEI, vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP), foi criado por meio da resolução 068 de 2002, do Conselho de Educação Estadual do Amapá (CEE-AP).

Kahn por meio de suas experiências com o povo Wajãpi afirma que a “educação indígena” não estaria vinculada a prática de escolarização formal, posto que essa maneira de educar desestabiliza o ethos tribal, já que se orienta por processos não tradicionais de controle e reprodução social do grupo, ainda que estejam implícitas as mudanças que essas sociedades vêm sofrendo ao longo de sua história de contato. Diferentemente, a “educação para o índio”, preocupa-se em inserir os indígenas na sociedade nacional com “a crença de que o índio vai/deve desaparecer” ou “de que ele vai/deve sobreviver”, colocando a escola intermediando essas relações (KAHN,1994, p. 139).

Esse debate, no início do século XXI, ampliou-se a partir de novos horizontes teóricos e novas fronteiras acerca da educação escolar indígena. O livro **Antropologia, História e Educação**, organizado pelas antropólogas Silva e Ferreira (2001) pontuou discussões sobre “A questão indígena e a escola”, num esforço de diálogo com as áreas de Educação e História. Partindo de experiências escolares em vários territórios indígenas no Brasil (Maranhão, Pará Acre, Amazonas, Mato grosso e Amapá), a coletânea de artigos demonstrou que há uma longa história da presença da escola em aldeias indígenas, desde a fase colonial, em todo o Brasil.

Os autores da coletânea evidenciam que a escola, no decorrer dos tempos, seguiu orientações ideológicas baseadas no paradigma assimilacionista que, no mais, foram incorporadas na construção da identidade indígena na atualidade. Antonella Tassinari (2001), nessa coletânea, considerando a presença da escola na história indígena, apresenta três abordagens que caracterizam a escola indígena: 1) escola concebida como espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena; 2) escola entendida como espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena e; 3) escola indígena como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados (seria a chamada escola de fronteira). Desta forma, para Tassinari

[...] não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia aos índios. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas (2001, p. 50).

Para Tassinari as experiências de escolas que começaram a circular desde os movimentos indígenas e não indígenas, ainda na década de 1980, podem ser concebidas “como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca e

desconhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios” (2001, p. 51).

Neste mesmo livro, o artigo **A educação escolar: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**, de Maria Ferreira pontua que a finalidade do Estado brasileiro sempre foi aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização. Porém, desde o final da década de 1970, o governo brasileiro vem se confrontando com os ideais de autodeterminação dos povos indígenas. Segundo a autora as experiências educativas foram desenvolvidas pelo SPI, FUNAI, missões católicas e protestantes, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, entidades indigenistas e, “mais recentemente de autoria dos próprios povos indígenas, principalmente aqueles do norte do país” (2001, p. 71).

Nessa direção, em 2003, a revista **Em Aberto** trouxe uma edição contemplando a discussão acerca do protagonismo indígena na elaboração de uma nova proposta de educação escolar, evidenciando as experiências da formação de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas aldeias. Uma série de artigos, com experiências de formação e atuação de professores de diversas partes do Brasil¹⁴, destaca os novos modelos de escola em comunidades indígenas, fazendo um contraponto entre educação indígena e educação para os índios. A partir desse momento, os modelos de escolarização em contexto indígena geraram ideias, conceitos e práticas que influenciaram a política do Estado e a própria legislação. Influência que possibilitou a incorporação das escolas indígenas ao sistema de ensino do país e permitiu que as questões educacionais indígenas, inclusive a formação de professores, fossem pensadas como política pública.

Na apresentação, Grupioni fez algumas indagações provocadoras, que ele chamou de “muitas e difíceis indagações” para se pensar a educação indígena. São elas:

[...] podem as experiências das organizações não-governamentais servir de paradigma para políticas públicas? Que conceitos, práticas e ações gerados em contextos etnográficos particulares podem ser estendidos para arenas multiétnicas e regionais geridas como parte do sistema educacional do País? É possível formular paradigmas que possam balizar experiências governamentais de norte a sul do País? Há consensos pedagógicos e curriculares e procedimentos operacionais que podem ser sistematizados e

¹⁴ Aqui destacamos os seguintes artigos: “Registros de Práticas de Formação” no Acre (Nietta Lindenberg Monte); “Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas” no Amazonas (Jussara Gomes Gruber); “Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso” (Edmundo Antonio Peggion); “A Formação de Educadores Indígenas para as Escolas Xinguanas” em Mato Grosso (Maria Cristina Troncarelli e outros); “O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci” (Luís Donisete B. Grupioni) e; “Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais” (Mara Vanessa Dutra e outros).

largamente empregados? Como se autoavaliam as assim consideradas experiências pioneiras? Que vinculações institucionais elas construíram com as instâncias públicas que gerem a educação? Qual o lugar da reivindicação pela formação de professores indígenas na pauta do movimento indígena organizado? Que tipo de acolhimento o tema tem encontrado na reflexão acadêmica? (GRUPIONI, 2003, p. 8).

Ou seja, em 2003, Grupioni anuncia questionamentos que, até hoje, são acolhidos pela reflexão acadêmica, principalmente quanto aos paradigmas que o sistema educacional do país utiliza para balizar as experiências governamentais, em contextos etnográficos particulares, a partir de suas práticas e ações. Para Grupioni é preciso ponderar acerca das propostas pedagógicas e curriculares e os procedimentos operacionais educativos, fazendo reflexões sobre as experiências pioneiras de escolarização e sua vinculação com as instâncias públicas que gerem a educação e, também, pensar o lugar da reivindicação pela formação de professores indígenas, uma das pautas mais prestigiadas do movimento indígena organizado.

Grupioni enfatizou, ainda na apresentação da revista, que esse processo vem ganhando força e amplitude nos últimos anos. Diz ele:

Pelas experiências pioneiras geradas no âmbito do movimento da sociedade civil de apoio aos índios, que, contra ações governamentais autoritárias, formularam e praticaram novos modelos de escolarização e geraram idéias, conceitos e práticas que influenciaram não só a política do Estado, mas também a legislação que lhe dá sustentação (GRUPIONI, 2003, p. 7).

Pesquisas mais recente consideram que a educação escolar, em meio indígena, dependeu do paradigma que estava predominando no momento. Maher (2006) trabalhando nessa direção aponta que essa educação pode ser encaixada no paradigma assimilacionista, predominante até meados dos anos de 1980¹⁵. Segundo a autora:

Nesse Paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional (MAHER, 2006, p. 19).

¹⁵ Maher aponta que desde o final da década de 1970, esse paradigma começa a entrar em declínio e, em meados dos anos de 1980, outro paradigma começa a se estabelecer: aquele que reconhece os indígenas como grupos étnicos diferenciados e com direitos de manter sua organização social costumes, línguas, crenças e tradições, iniciado com as discussões em torno da Constituição Federal de 1988 (2006, p. 20).

Assim, entre as décadas de 1970 e 1980, o movimento indígena começou a questionar o paradigma assimilacionista, criando diferentes experiências escolares indígenas e de formação de educadores, apoiados por diversas instituições que prestaram assessoria aos grupos indígenas. Entre essas instituições estão: Associação Nacional de Ação Indigenista-ANAI (1979); Conselho Indígena de Roraima-CIR (1970); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira-COIAB (1989); Comissão Pró-Índio de São Paulo-CPI/SP (1978); Comissão Pró-Índio do Acre-CPI/AC (1979); Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN (1987); CIMI (1972); CTI (1979) e várias universidades do país.

Conforme Mindlin (2003), em decorrência dos questionamentos surgidos na década de 1970, começou a surgir uma série de instituições de apoio à causa indígena. Nesse momento, ocorreu o crescimento do chamado movimento indígena, consolidando diversas organizações de educadores indígenas, como por exemplo: Associação dos Professores Bilíngüe Kaingang e Guarani (APBKG) e Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingues-OGPTB, ambas criadas em 1986; Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre-COPIAR¹⁶, em 1988 e; Organização dos Professores Indígenas de Roraima-OPIR, em 1989.

O movimento dos povos indígenas, iniciado na década de 1970, desencadeou uma série de leis em nível federal e estadual na direção da educação escolar indígena. Os textos que compõem essa legislação asseguram juridicamente a autonomia e o direito à educação escolar bilíngüe, diferenciada e específica, considerando-se cada etnia e cada comunidade. Contudo, Bergamaschi (2011) chama atenção para o fato de que a lei, por si só não garante uma prática escolar de acordo com as aspirações de todos os grupos indígenas do Brasil. Mas, para os indígenas, constitui um demonstrativo do caminho percorrido na legitimação do reconhecimento às diferenças que tem as últimas décadas do século XX como cenário. Por isso, a elaboração, a tramitação e a aprovação de leis que se referem, sobretudo, a educação indígena, envolveram intensamente as lideranças indígenas e vários segmentos da sociedade não indígena, também comprometidos com a questão.

No campo político-jurídico, a reivindicação pelo direito a escola aparece na esteira da luta pela terra. A escola passou a fazer parte do campo de interesses específicos do movimento indígena a partir de finais da década de 1980. Nessa década, alguns trabalhos de educação indígena, a maioria ainda incipientes, estavam sendo realizados, mas isoladamente, pois as pessoas envolvidas neles desconheciam as experiências de outras áreas indígenas.

¹⁶ A partir de 2000 passou a chamar-se COPIAM - Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia.

Foi a partir daí que a OPAN-Operação Anchieta (criada em 1969) promoveu encontros entre as entidades que trabalhavam com a questão como forma de intercambiar experiências e discutir o futuro da educação escolar entre os povos indígenas. Félix (2008) ressalta que nos primeiros encontros de Educação Escolar Indígena, promovidos por esta entidade, não houve a participação dos povos indígenas, apenas de especialistas em educação, linguística, antropologia e indigenistas.

Contudo, os professores indígenas começaram a se organizar e a promover encontros para discutir a questão: a escola é para os indígenas ou com os indígenas? Os primeiros encontros foram realizados na região norte do país. Em 1988 foi realizado o I encontro de professores/as Indígenas do Amazonas e Roraima, promovido pelo CIMI, onde se discutiu as formas originais de educação de cada um dos povos lá representados, a necessidade de outra educação, formal, decorrente da situação de contato com a sociedade envolvente (AZEVEDO; SILVA, 1995). Esta formulação indica a busca por uma escola que tivesse o jeito de ser dos indígenas e não apenas uma adaptação desta instituição a determinados povos.

Nos encontros seguintes os professores e professoras indígenas trataram a respeito de formas alternativas de currículo e regimentos escolares, além de soluções para obstáculos nesse percurso. Segundo Félix (2008), nos encontros com apoio das universidades e demais entidades e nos espaços governamentais, uma complexa discussão veio à tona: o que vem a ser a escola indígena no Brasil? Como deve ser formulada e implementada uma política ou políticas de educação escolar para os povos indígenas?

Grupioni (2004, p. 63) diz que indagações como essas fazem parte de algumas publicações como: “A série “Antropologia e Educação”, do Mari, Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), reúne sólido conjunto de reflexões sobre o tema. As experiências-piloto desenvolvidas por organizações de cidadania ativa não estão compiladas em publicações disponíveis ao público, obrigando pesquisadores(as) a recorrer diretamente aos arquivos de cada instituição. A coleção “Territórios Sociais”, do Departamento de Antropologia do Museu Nacional do Rio de Janeiro (Laced), tem lançado publicações não-específicas sobre o tema, mas volumes da série “Estado e Povos Indígenas – bases para uma nova política indigenista” apresentam artigos que abordam impasses e contradições enfrentadas pela educação escolar indígena. A Universidade Estadual do Mato Grosso (Barra do Bugres, MT) publica a coleção “Cadernos de Educação Escolar Indígena”, na qual a experiência, inédita no Brasil, de criação de uma universidade indígena é relatada por

professores e pesquisadores responsáveis pela condução do Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3o Grau Indígena.”

As políticas para a educação escolar indígena começam a se configurar no Brasil a partir do Decreto nº 26 de 1991 da Presidência da República, que transferiu da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade de coordenar as atividades educacionais desenvolvidas em terras indígenas, foi o primeiro documento, depois da Constituição de 1988, que possibilitou a incorporação das escolas indígenas ao sistema de ensino do país e permitiu que as questões educacionais indígenas, inclusive a formação de professores, fossem pensadas como política pública, de responsabilidade do Estado e não mais da FUNAI e nem das missões religiosas (GRUPIONI, 2006).

O MEC passou a coordenar as ações educacionais em terras indígenas, assumindo a tarefa de construir um documento para definir os parâmetros da política nacional para a educação indígena. Assim, em 1993, o MEC lançou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que estabeleceu os princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, considerando a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996) foi outro documento importante para assegurar a educação indígena como dever do Estado. Segundo Brostolin e Cruz (2010, p. 36)

Neste cenário, concretizou-se então o surgimento legal de uma educação escolar indígena prevista em artigos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDBEN, Lei 9394/96. Uma educação escolar indígena cuja prática passa a depender de um novo gestor: o Ministério da Educação, que até então, nenhum conhecimento detinha da realidade indígena.

Em várias regiões do país começaram a se desenvolver projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica dos povos indígenas. A partir da legislação específica para os indígenas um novo paradigma educacional foi instituído e diz respeito à interculturalidade, ao multilinguístico e à etnicidade. A respeito dessa questão Grupioni diz que:

Esses projetos tiveram início com o surgimento de entidades da sociedade civil de apoio aos povos indígenas, que passaram a atuar em determinadas comunidades. Tais entidades, como vimos, estruturaram-se na década de 1970, no bojo do processo mais geral de redemocratização da sociedade

brasileira. Nesse período, a principal bandeira de luta centrava-se no reconhecimento dos territórios tradicionais e na busca de alternativas econômicas que possibilitassem maior autonomia para as comunidades indígenas (GRUPIONI, 2004, p. 39).

Contudo, como resultado desse processo a ideia que mais se firmou ao longo desse período foi: a escola pode ser apropriada pelos povos indígenas, que podem dar a ela um novo significado, transformando essa instituição de origem ocidental em um instrumento a seu favor. Se, historicamente, a escola foi utilizada para promover a integração dos povos indígenas à comunhão nacional – por meio do aprendizado do português e pelo progressivo abandono de suas línguas nativas e práticas culturais –, hoje esse aprendizado ocorre paralelamente a processos de sistematização, registro e valorização de saberes e conhecimentos tradicionais.

Muitas discussões têm ocorrido em todo o Brasil, no sentido de definir um currículo para o magistério intercultural, a partir da realidade de cada contexto indígena; de valorizar o uso da língua indígena na escola e; de produzir materiais didáticos elaborados em contexto de formação docente indígena para serem utilizados com estudantes em sala de aula. Hoje, o desafio é a formação de índios (as) como professores (as) e gestores (as) das escolas localizadas em terras indígenas para a consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Contudo, as discussões geradas em torno da “educação para os índios” e a “educação indígena” é um debate que não está esgotado, pois, conforme Ferreira existe uma diversidade de situações geradas a partir do contato entre as diferentes agências e os povos indígenas que, em certos momentos, estão sobrepostas umas às outras. Portanto, é importante observar que “O início de uma nova fase não significa o término da anterior, mas indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar” (FERREIRA, 2001, p. 72).

Portanto, ainda há necessidade de ampliar as pesquisas sobre a temática, considerando-se a diversidade de grupos em todo o território brasileiro e suas experiências sobre a educação escolar indígena em vários momentos históricos. Este é o propósito desta pesquisa demonstrar que há muito a se conhecer sobre as experiências de escolarização indígena no Brasil.

2.2 ESTUDOS QUE EVIDENCIAM OS PROJETOS EDUCATIVOS EM CONTEXTO INDÍGENA NO BRASIL

A escola missionária e a escola civilizadora são exemplos da trajetória vivida pelos povos indígenas em relação aos processos de escolarização na história do Brasil. Contudo, nos

interessa delimitar, sobretudo, a trajetória da presença da escola na vida dos indígenas no século XX, de formar a perceber as marcas deixadas nas comunidades indígenas. Mas, é preciso fazer antes um breve recuo para situar o exemplo de escola no tempo da colonização brasileira, de modo a pontuar características entre os projetos de escola vivenciados pelos povos indígenas.

Conforme Ferreira (2001, p. 72), o período colonial foi o primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no Brasil “em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional [...] Esta fase está diretamente ligada à história da Igreja no Brasil”.

Contudo, podemos dividir essa fase em dois momentos nos quais os indígenas vivenciaram a escolarização: uma no projeto missionário, estabelecido pelo **Regimento das Missões**, em 1668, e outra no projeto no governo do Marquês de Pombal direcionado pelo **Diretório dos Índios**, em 1757 (MOREIRA NETO, 1988). Ambos os projetos em contexto indígena tinham como objetivo inserir as populações indígenas no sistema mercantil como mão de obra a ser utilizada na exploração de riquezas comercializáveis.

O indígena chamado de “selvagem” foi submetido à “civilização” tendo sido colocado em uma situação de exploração, submissão e extermínio¹⁷. Faustino (2011, p. 189) afirma que no projeto de extração de riquezas, no Brasil, “a educação escolar exerceu um papel fundamental. Por meio da instrução e evangelização, objetivou-se ensinar aos indígenas a língua dominante (o português) e os costumes civilizados para que os indígenas abandonassem sua forma ‘primitiva’ de viver e se integrassem à civilização”. Ferreira (2001, p. 72) comenta que “Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã”. Com a expulsão dos jesuítas foi instituído o **Diretório dos Índios** que proibiu o uso da língua materna indígena forçando à aprendizagem e uso da língua geral.

Para Bergamaschi (2011) desde o período colonial, as ações educativas introduzidas pelas missões religiosas ou pelo Diretório, incluíram, em alguns casos, o ensino escolar que produziu marcas de europeização e de cristianização, ainda hoje mantidas em várias aldeias.

¹⁷ Conforme Faustino (2011) “No contexto da expansão mercantil europeia, a busca de riquezas produziu o extermínio de muitas etnias indígenas no Brasil e, de forma geral, em toda a América Latina. Os dados populacionais do período da expansão europeia não são seguros, mas há fontes que indicam a existência, à época, de milhares de grupos indígenas diferenciados entre si que ocupavam territórios nas mais diferentes regiões. Estes grupos representam sociedades organizadas etnicamente para a produção e reprodução da vida.” (p. 189).

Segundo a autora, porém, apesar desse processo tentar destituir a memória coletiva dos povos indígenas, percebe-se que no presente as marcas do contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, constituindo cosmologias híbridas, porém não menos indígenas.

Nessa mesma linha explicativa, Ferreira (2001) destaca o predomínio da catequese e das ações educativas coloniais para dismantelar culturalmente os povos indígenas e suas distintas identidades. Exemplifica que na colonização os jesuítas infiltraram práticas sistemáticas de catequese, incluindo o ensino de leitura e escrita e com elas tentaram inculcar valores adequados ao colonialismo e a uma moral cristã, contrários às instituições dos indígenas, como o xamanismo e os sistemas de parentesco nas aldeias. A evangelização e as ações educativas disciplinaram o indígena para o trabalho, processo que seguiu em paralelo com as demais ações da conquista.

Lima (1995) traçando uma comparação entre a inserção da escola na vida dos indígenas na colônia e no império assevera que a coroa portuguesa, durante os séculos XVI a XVIII, planejou e executou ações em consonância com a premissa de cristianização dos índios, e a Monarquia inseriu os indígenas nos projetos de civilização. Ou seja, a partir do século XIX, a escola, também, teve o papel de intervir no cotidiano das aldeias de modo a sedentarizar os indígenas para que pudessem mudar seus hábitos, convertendo-os ao catolicismo e ao trabalho.

Contudo, no início do século XIX, apesar dos empreendimentos para a dominação dos povos indígenas havia grande resistência deles à integração ao território brasileiro que, por meio de lutas e confrontos, tentavam a todo custo garantir a manutenção de parte de suas tradições. Segundo Faustino (2011, p. 189):

Esta resistência pode ser verificada, [ainda], no início do século, quando, na chegada da família real ao Brasil, em 1808. O primeiro ato administrativo do rei D. João VI foi declarar guerra aos índios para atender ao apelo dos colonos e por entender que os povos nativos, insistindo em continuar vivendo em suas terras, com suas tradições e organizações, estavam atrapalhando o projeto da Coroa Portuguesa que se configura pela expansão e domínio sobre territórios ainda não totalmente explorados.

Faustino acrescenta, também, que após a independência o Projeto Constitucional de 1823 propôs a criação de estabelecimentos para a “catechese e civilização dos índios”. Porém, a Constituição de 1824 foi omissa sobre esse ponto. A preocupação com os indígenas somente aparece no Ato Adicional de 1834 que atribui competência às assembleias legislativas

provinciais para promover cumulativamente com as assembleias e governos gerais a catequese e a civilização do indígena por meio do estabelecimento de colônias.

No século XIX, segundo Mota (1998), uma das propostas de integração dos povos indígenas ao Estado Nacional era o conhecimento da língua e dos costumes nativos, importantes instrumentos na conversão do índio em ser civilizado. Por isso, ainda no império, o militar, diplomata e historiador Francisco Adolfo de Varnhagen encaminhou proposta para o estudo das línguas indígenas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Faustino afirma que no Império, o Estado Brasileiro aprovou a Lei de Terras, em 1850, que foi extremamente prejudicial aos índios “pois o que havia restado de terras no processo de colonização foi-lhes expropriado, incorporado ao patrimônio nacional e posteriormente vendido em pequenas glebas aos imigrantes, ficando os índios apenas com o usufruto dos pequenos espaços por eles habitados.” (FAUSTINO, 2011, p. 191). Nesse momento, de acordo com Bittencourt (2000), o Ministério da Agricultura passou a responder pela questão indígena em âmbito nacional e os seus procedimentos possibilitaram a extinção formal de diversas aldeias indígenas, além de condenar aqueles que resistiram a viverem como posseiros sem-terra e a perderem suas características culturais específicas.

Contudo, conforme Araújo (2006) a Constituição de 1891 não fazia qualquer menção aos índios ou aos seus direitos territoriais. Isto, segundo ele, explica, porque,

O governo federal só demarcava terras indígenas após entendimento com os governos estaduais e municipais. Tal situação continuou praticamente inalterada até os anos 60, em que pesem as Constituições de 34, 37 e 46 terem trazido dispositivos reconhecendo a posse dos índios sobre as terras por eles ocupadas. A prática de discutir as demarcações de terras indígenas com os governos de estados e municípios agravou a política de confinamento [...]. As terras indígenas eram geralmente demarcadas em extensão diminuta, liberando-se o que estava em volta para que os governos pudessem titular (ARAÚJO, 2006, p. 27).

Com a Proclamação da República, no final do século XIX, a questão indígena começa a ser pensada de forma diferente. Nesse período teve início uma política mais abrangente no sentido de “proteção” aos povos indígenas. O século XX começa com o discurso da “necessidade de modernizar o país”, assim, o indígena é idealizado como cidadão nacional, patriota e que deveria ser, portanto, consciente de seu pertencimento à nação brasileira. Ou seja, o discurso que passa a vigorar nesse momento é o do índio integrado à sociedade nacional, mas submetido ao poder tutelar do Estado brasileiro.

Assim, no alvorecer do século XX, a escola para índios no Brasil foi concebida dentro do paradigma assimilacionista e planejada numa concepção ocidental moderna de nação. Esse tipo de escola foi marcado pelo projeto de nação e pela necessidade do progresso social. O objetivo da presença da instituição escolar nas aldeias era para transmitir uma cultura homogênea, produzindo um tipo de sujeito adaptado às exigências políticas e sociais da classe dominante no país. Os indígenas do país eram convocados a ultrapassar as portas que a instrução pública abria para legitimar a cultural nacional.

Conforme Lima (1995), essa escola começou a ser pensada e planejada como uma “necessidade de integrar e modernizar o país”, pós-Proclamação da República. Com esse objetivo a escolarização de indígenas começa a se delinear dentro do projeto de nação do governo brasileiro.

Nas primeiras décadas do século XX teve início uma política mais abrangente no sentido de “proteção” aos povos indígenas, com vistas a sua civilização e integração nacional. Foi nesse contexto que o chamado Serviço de Proteção ao Índio (SPI)¹⁸ foi criado como “primeiro aparelho de poder governamental instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder” (LIMA, 1992, p. 155).

A ideia de um “governo dos Índios”, segundo Lima, já estava prevista no decreto de criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, desde 1906, e não surgiu simplesmente do debate público entre 1908 e 1910 contra um pretenso projeto de extermínio de populações indígenas no Brasil. Debate defendido pelo então diretor do Museu Paulista, Hermann von Ihering que destacou Cândido Mariano da Silva Rondon como primeiro responsável pelo órgão (LIMA, 1992, p. 156).

A criação do SPI, de acordo com Bergamaschi (2011), firmou as bases para um protecionismo estatal, centrado na superioridade da cultura brasileira sobre a indígena e na

¹⁸ SPI criado pelo decreto nº 8072, de 20 de junho de 1910. Inicialmente foi chamado de SPILT (Serviço de Proteção ao Índio e Localização de trabalhadores Nacionais) e tinha o objetivo de proteger os índios e “fixação no campo da mão-de-obra rural não estrangeira [...] por meio de um sistema de controle do acesso à propriedade e treinamento técnico da força de trabalho, por meio de unidades de ação denominadas de centros agrícolas.”. Em 1918 o SPILT passou a ser denominado apenas por SPI, quando o órgão perdeu a verba e a responsabilidade para localização de trabalhadores nacionais, tarefa que foi transferida para o Serviço de Povoamento (LIMA, 1992, p. 156).

necessidade de elevar o padrão moral e tecnológico dos indígenas, base que permitiria sua evolução rumo à condição de integrados à nação brasileira¹⁹.

A criação do SPI desencadeou um eloquente debate no Brasil, influenciado pelo humanismo e laicismo positivista, em torno da questão indígena, produzindo algumas mudanças na política indigenista do país. Os positivistas que estavam à frente do SPI reafirmaram a institucionalização da tutela, instaurada ainda em 1827, defendendo que o governo necessitava empreender um tratamento aos índios de modo a proporcionar a evolução do estágio primitivo (período da infância da evolução do espírito humano) para o estágio científico (civilizado), estágio em que se encontrava a Humanidade.

Grupioni (2004) comenta que, nesse contexto, o indígena passou a ser visto como um ser em vias de transformação, pois a ação tutelar do Estado forneceria a passagem de um estado inferior da evolução ao estágio inferior da sociedade, assim:

[...] da selvageria essas pessoas deveriam ser conduzidas ao posto de trabalhadoras nacionais e, a partir disso, poderiam, despojadas de atributos étnicos e culturais, progredir na escala social. Integrar foi o mote do processo histórico que moveu o Estado a elaborar uma política específica para solucionar o problema indígena (GRUPIONI, 2004, p. 33).

Neste contexto, o indígena passou a ser idealizado como cidadão, submetido à tutela do Estado Nacional, por meio da primeira proposta de um regime jurídico que se materializaria no Código Civil e na lei (decreto) nº 5484 de 27/6/1928 que trouxe “A noção de capacidade civil relativa condicionada ao grau de civilização dos índios, apoiada em noções correntes do período.” O resultado seria a instituição da tutela do Estado sobre o *status* do índio, legalmente exercida pelo SPI (LIMA, 1992, p. 160).

Os positivistas concebiam os índios como estando na origem da nação, porém deveriam ser “protegidos” e incorporados como cidadãos pela tutela do Estado, por meio de uma agência específica, a qual ficaria responsável pela demarcação das terras, pelos serviços de proteção aos índios e pela fiscalização da atuação de leigos e missionários. Sobre esta posição Grupioni (1998, p. 35) afirma que:

¹⁹Gagliardi (1989, p. 22) comenta que a criação desse órgão deve ser entendida, também, “como uma manifestação no plano institucional, das transformações que estavam ocorrendo na estrutura econômica brasileira, a partir de 1870, quais sejam, o processo de abolição da escravatura e introdução do trabalho assalariado, bem como a separação entre Estado e Igreja. Assim, para que as relações entre os índios e o Estado fossem laicizadas foi preciso retirar das mãos da Igreja a tarefa de catequizar os índios, algo a que ela vinha se dedicando, com privilégio de exclusividade, desde os tempos da colônia.”

Defendia-se a convivência pacífica e a influência amistosa dos funcionários do Estado [...]. Integrantes do exército seriam os agentes privilegiados para o trato direto com os índios. Nacionalizar os índios era não só uma forma de expansão da esfera da atuação do Estado, como também uma forma de abrir os sertões e de transformar os índios em trabalhadores e guardiões da fronteira.

Grupioni analisa que a exigência de que o Estado deveria ter uma postura de intervenção, ao buscar meios para incorporar os índios à sociedade, estava expressa a partir de dois grupos:

[...] os que pregavam uma atuação leiga – por agentes ligados diretamente ao Estado, ou não – e os que pregavam uma atuação religiosa, mas subvencionada pelo Estado. Por sua vez é preciso que se registre, também, que em todas as posições há a valorização do desenvolvimento do país e a necessidade de levar o progresso às regiões distantes ou ainda inexploradas (GRUPIONI, 1998, p. 35).

Portanto, foi a partir desse embate que saiu vitoriosa a ideia de proteção fraternal que deveria ser representada por pessoas que ocupavam posições no aparelho estatal e que já possuísem experiência direta com as populações indígenas.

A criação do SPI representou, segundo Lima (1995), uma resposta aos debates, em nível nacional e internacional, em torno da questão indígena, explicitando preocupações com a preservação e a qualidade de vida desses povos, ou pela necessidade de mantê-los à margem da nova etapa de ocupação das terras. O órgão promoveu a demarcação de terras, como um direito indígena perante a sociedade não índia e implementou políticas mais abrangentes no sentido de protegê-los. Contudo, essas ações pautavam-se pelo discurso do ideário positivista que pregava a integração do índio, considerado “fora do seu lugar”, impedindo o progresso e a modernização brasileira.

A partir desse contexto, o governo brasileiro começou a demonstrar preocupação concreta com a educação das populações indígenas, implementando ações educativas especificamente para os índios, através do SPI. Ferreira (2001) acrescenta que, até então, as poucas iniciativas governamentais em relação à escola verificadas no século XIX não teriam ultrapassado à retórica. Assim, o SPI empenhou-se em promover a educação para os índios e a demarcação de suas terras para “pacificação” dos índios, colaborando para que o projeto de assimilação e controle do Estado sobre estes povos fosse consolidado.

Bergamaschi (2011) considera que a instituição do SPI vinha cumprir a necessidade que o Estado brasileiro tinha de transformar gradualmente o indígena em civilizado para inseri-

lo no trabalho e na sociedade nacional, tarefa iniciada ainda no século XIX. Porém, essa ação era difícil e demandava sistematização no contato e teria que ser feita da seguinte forma: atrair e sedentarizar; ensinar a cultivar, para fixá-lo na área; civilizar, através do trabalho e da escola e proceder então à regularização das terras. A escola para os índios, a partir de então, passou a ter funções mais controladas pelo Estado. Era preciso não somente territorializá-los, mas também educá-los como cidadãos brasileiros (LIMA, 1995).

Nesse período, conforme Melià (1979), a educação que a sociedade nacional pensa para o indígena não difere estruturalmente, nem no funcionamento nem nos pressupostos ideológicos, da educação missionária. As escolas nas aldeias não diferem muito de uma escola rural nacional, com professores não indígenas ensinando crianças indígenas a ler e a escrever na Língua Portuguesa.

Para Ferreira Netto (1997) as ideias civilizatórias e evangelizadoras, ainda que não desaparecessem, viriam ser complementadas por uma nova proposta, sob o rótulo que acabou por constituir-se como "proteção", estabelecida no Decreto 8072 de 20/06/1910 que criou o SPI. As missões religiosas católicas e evangélicas, regida por novos regulamentos, como os de 1936 e 1942, na ditadura Vargas, continuariam atuando na mesma perspectiva integracionista, em paralelo à ação do SPI. A novidade prevista nos regulamentos desse órgão é a oficialização da educação primária nas aldeias e um programa leigo de instrução para os índios. Pela primeira vez a responsabilidade da educação indígena deixava de ficar a cargo apenas do clero.

Até o advento da República, a escola para indígenas esteve exclusivamente a cargo de representantes da igreja católica, incentivados pelo governo colonial e imperial. Durante as ações do SPI isso não foi diferente, pois este órgão manteve certa continuidade quanto à atuação de missões religiosas e não só católicas. Mesmo diferenciadas as iniciativas relacionadas aos índios, essas missões se mantiveram ligadas às questões do ensino, implementando escolas, através de acordos firmados com a entidade indigenista em todo o Brasil (BERGAMASCHI, 2011).

A escola surge como aliada no processo de civilização e os centros agrícolas conformaram uma tipologia de escola muito apreciada pelo SPI para edificar este propósito, formando mão de obra para as lavouras dos colonos que avançavam cada vez mais sobre terras indígenas. Conforme trecho do relatório da diretoria do SPI de 1920, citado por Lima (1995, p. 218), “Nos postos de povoações indígenas em fundação, prosseguiu com bons resultados, a ação civilizadora [...] por meio do ensino ministrado nas escolas elementares na zona rural”.

A alfabetização de indígenas, tanto para crianças como para adultos, tinha como objetivo, segundo Oliveira e Freire (2006), consolidar a sedentarização dos povos indígenas. O processo educacional desenvolvido junto aos povos indígenas envolvia cultos cívicos, aprendizado de trabalhos manuais, técnicas da pecuária e novas práticas agrícolas, como também, dava-se especial importância ao ensino de novos cuidados corporais, como o uso de vestimentas e o ensino de práticas de higiene. O destaque era para o ensino técnico que objetivava treinar os índios na prática de determinados ofícios, no sentido de transformá-los em trabalhadores nacionais. As escolas do SPI se assemelhavam as escolas rurais, sendo que as professoras das crianças eram muitas vezes as esposas dos encarregados dos postos, geralmente com pouca ou nenhuma formação para o magistério.

O SPI construiu nas terras indígenas a infraestrutura necessária para fixar os funcionários nas aldeias: casas, postos de saúde e escola. Esses funcionários convivendo com os indígenas puderam impor-lhes o que considerava adequado ao projeto de civilização brasileiro. Conforme um dos trechos do Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio de 1912: “[...] Tudo mostra que, havendo educação, os índios selvagens devem progredir, moral, intelectual e praticamente” (apud Lima, 1995, p.125). O trabalho dos funcionários do órgão que apregoavam a tutela deixou marcas nos indígenas, inclusive, em muitos casos modificando a condição do índio e das aldeias. Marcas que terão continuidade com a criação da FUNAI.

Félix (2008) divide a história do SPI em dois momentos: o primeiro entre 1910 e 1930 e o segundo de 1930 a 1967. O primeiro período o autor denomina de fase pioneira, momento de muita polêmica entre a política indigenista oficial e a catequese religiosa e do corte de verbas pelo Estado brasileiro para as missões religiosas que atuavam nas áreas indígenas. Afirmo Félix que nesse período há o início de várias intervenções religiosas nas áreas indígenas no Norte e Centro-Oeste do Brasil. “Foi o caso dos Salesianos no Alto Rio Negro (1915), dos Franciscanos no Cururu (1909), dos Beneditinos no Rio Branco (1909) que insistiam na conversão dos indígenas por meio da educação catequética” (FÉLIX, 2008, p. 103).

De 1930 a 1967, Félix destaca o afastamento de Rondon²⁰ das atividades e o retorno do financiamento às missões religiosas, a fim de que estas trabalhassem com a educação e a saúde indígena. “A ênfase dada à educação escolar indígena neste período estava centrada num

²⁰ Faustino (2011, p. 192) esclarece que “o militar Candido Mariano da Silva Rondon, o Marechal Rondon, tornou-se referência no tratamento da questão indígena em função de seus métodos pacíficos de atração em áreas por onde passariam as redes telegráficas de comunicação nas regiões do centro-oeste e norte do Brasil”.

programa de formação profissional ligada ao projeto nacionalista e desenvolvimentista iniciado nos anos 1930 durante o governo de Getúlio Vargas” (Idem).

Ferreira (1992, p. 168) comenta que “Nessa fase o currículo escolar passou a incluir as disciplinas ‘práticas agrícolas’ para meninos e ‘práticas domésticas’ para as meninas. Os prédios escolares foram modificados para assemelharem-se às casas indígenas e oficinas de trabalho foram construídas”. A implantação de disciplinas de cunho profissionalizante nas escolas em áreas indígenas indicava a incessante tentativa de desintegração das culturas autóctones. Estes povos deveriam se apropriar destes ideais e assim apressar o destino que supostamente os aguardava: o fim de seus modos de vida.

Essa fase coincide com a chegada da agência missionária norte-americana SIL, em 1959. Esta missão tinha o objetivo oficial de investigar as línguas indígenas e converter os índios ao protestantismo. Para Félix (2008) não se pode assegurar que tais instituições moviam-se apenas pelos motivos religiosos. Mas é inegável que a investigação das línguas indígenas no Norte e Centro-Oeste tinha o intuito de conversão, apesar de que é necessário destacar que o SIL foi um dos responsáveis pela compreensão de várias línguas indígenas no Brasil.

Com a criação do SPI, inaugurou-se um novo período na história da educação escolar indígena, intimamente ligado à modernização e consolidação do Estado Nacional. É por meio desse órgão que o Estado brasileiro iniciou uma fase de intenso processo de escolarização, visando a integração dos índios à comunhão Nacional que se estendeu até a década de 60 do século XX. Diante da diversidade étnica evidenciada pelo contato, cada vez mais intenso, que o SPI realizou, direcionado pela demarcação das terras e por uma maior interiorização imposta pela modernização do país, o Estado brasileiro imaginou-se capaz de homogeneizar e integrar os povos indígenas na comunhão nacional. E, nesse sentido, a escola seria a porta-voz desse movimento que se estendeu ao longo do século XX.

Por volta de 1957, o SPI entrou num processo de decadência administrativa e ideológica. O órgão passou a enfrentar problemas decorrentes dos conflitos de interesses com os estados, muitas vezes se submetendo a estes interesses, além de não se mostrar capaz de frear o avanço de grupos econômicos sobre as terras indígenas. Essa situação foi agravada quando funcionários do SPI passaram a enfrentar acusações de improbidade administrativa, inclusive em relação ao patrimônio indígena, o que acabou por desenhar uma imagem negativa da instituição, contribuindo para a sua extinção em 1966.

As acusações de corrupção no SPI e a imposição violenta de mudanças na política brasileira, a partir do governo civil-militar, fizeram com que o governo criasse outro órgão para lidar com as questões indígenas. Assim, no ano de 1967 foi criada a FUNAI²¹ em substituição ao SPI. Segundo Ferreira (2001, p. 75) “A extinção do SPI e a criação da Funai, em 1967, trouxeram modificações mais significativas [para] a história da educação escolar para índios”.

A política da FUNAI, no seu início, seguiu as diretrizes adotadas pelos SPI, que atendia ao modelo desenvolvimentista adotado no país. Considerando a política indigenista nesse momento, Faustino (2011, p. 193) comenta que:

Em seus primórdios, a Funai teve a função principal de apoiar a política do governo militar na integração dos povos indígenas com a finalidade de facilitar a conquista da Amazônia. O Estatuto do Índio, lei 6.001 [...], promulgada no governo de Emilio Garrastazu Médici em 1973, ainda em vigor, legalizou a transferência forçada de grupos indígenas para outras regiões quando o governo julgar que seu território possua interesse para o capital e a segurança do país. Por esta legislação, os povos indígenas não exercem o controle das riquezas que se encontram em suas terras, destas eles só possuem o uso e não a propriedade.

As diretrizes básicas da FUNAI, fundamentadas legalmente no Estatuto do Índio, atendia a lógica da ditadura militar: o governo investia no avanço de grandes projetos e dificultava a demarcação das terras indígenas. A justificativa dos governantes na década de 1970 era que os “silvícolas”²² brasileiros estavam fadados ao desaparecimento mediante o calculado e/ou introjetado processo civilizatório a que eram submetidas concomitantemente com o desenvolvimento do país. Conforme Kahn e Azevedo (2004, p. 59-60):

Essa concepção refletia-se no Código Civil Brasileiro, base conceitual para a definição do Estatuto do Índio, pois, no Código, indivíduos indígenas, assim como crianças e pessoas portadoras de deficiências, eram considerados “relativamente incapazes” e deviam submeter-se ao exercício da tutela, para o qual, no caso dos povos indígenas, a Funai é o principal órgão responsável.

Com a função de apoiar as políticas de integração dos povos indígenas por meio do processo civilizatório, o governo promulgou o Estatuto do Índio. A formalização do Estatuto

²¹A FUNAI ao ser criada ficou sob a supervisão do antigo Ministério do Interior. Somente em março de 1990 esse órgão foi transferido para o âmbito do Ministério da Justiça.

²²Para Kahn e Azevedo (2004, p. 60), no Estatuto do Índio, assinado em 1973, 15 anos antes da Constituição de 1988, permanece a designação “silvícola para índio”. Uma alusão à pessoa que vive na selva, uma visão, portanto, reducionista da categoria sociológica “índio”. Isso porque “O Código Civil foi substituído em 2003, mas o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) ainda não. Suas bases conceituais estão defasadas, tanto em relação ao Código como à Constituição de 1988”.

veio atender à Convenção 107 de Genebra de 1957. A Convenção 107 dispunha sobre a proteção e a integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Essa integração seria feita mediante o estabelecimento do direito a alfabetização das crianças indígenas na sua língua materna, capacitando-as para ler e escrever.

Seguindo os princípios da Convenção 107, o Estatuto do Índio formalizou novas normas para a educação escolar. No artigo 49 estabeleceu que “A alfabetização dos índios se fará na língua dos grupos a que pertençam e em português, salvaguardando o uso da primeira” e no artigo seguinte explicitou as funções das escolas nas áreas indígenas: “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”. Pelo Estatuto, a FUNAI elegeu o ensino bilíngue como forma de respeitar os valores tribais (MAGALHÃES, 2005).

Entretanto, os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida pela FUNAI, expressa no artigo 50 do Estatuto do Índio, são contraditórios, pois:

A educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fazem os missionários evangélicos – os verdadeiros inventores das técnicas bilíngues -, que procuravam a conversão religiosa. (FERREIRA, 2001, p. 76).

Desta forma, o governo militar promoveu uma significativa alteração na política de educação escolar indígena. De acordo com Ferreira (1992, p.169), nos anos 1970, defendia-se que os indígenas deveriam assumir “as funções educativas nas suas comunidades, expressando o propósito da educação escolar interferir o mínimo possível nos valores culturais de cada povo”.

Neste período ocorreu a implantação do ensino bilíngue por meio do Estatuto do Índio de 1973. E, desta forma, foi estabelecido novo convênio com o SIL. Faustino (2011) comenta que o governo, por meio da FUNAI, consolida os acordos realizados com o SIL construindo várias escolas que funcionavam como um setor burocrático dos Postos Indígenas da FUNAI nas chamadas “reservas indígenas”. Em diversas regiões do país, os missionários do SIL se tornaram responsáveis pela codificação das línguas, alfabetização bilíngue, elaboração de materiais didáticos específicos e coordenação de projetos educativos.

A FUNAI adotou integralmente o modelo do SIL, pois precisava instaurar uma política internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, de forma a suprir à desqualificação do quadro técnico do SPI. Assim, segundo Ferreira (2001, p. 77), os princípios do SIL estavam em consonância com os objetivos integracionistas do Estado, pois:

O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas.

Juntamente com a “pesquisa linguística” e a codificação da língua, os missionários ou professores do SIL, como eram chamados, realizavam “investigações” entre os índios para conhecer aspectos de sua cultura e ouvir suas reivindicações em relação à escola. O levantamento de dados se transformou em fontes para a elaboração do material didático como estratégias de alfabetização do SIL.

A pesquisa linguística foi utilizada como uma tática política para facilitar a sua entrada na América Latina, pois o cientista mantinha oculto o trabalho do missionário, permitindo ao SIL manter alianças com governos anticlericais, católicos ou ainda com indigenistas positivistas ou de esquerda (FAUSTINO, 2006). No mais, o objetivo último do SIL foi converter os povos indígenas à religião protestante, por intermédio da leitura de textos bíblicos (FERREIRA, 2001).

Nesse momento, na América Latina, predominava a concepção de que a escola deveria ser o principal instrumento de integração das populações indígenas aos Estados Nacionais. Desta forma, no Brasil, o programa de educação bilíngue do SIL recebeu simpatia do governo e dos meios intelectuais, devido ao uso da língua indígena e à localização da escola na própria aldeia. Bergamaschi (2011) refere-se às experiências do SIL, principalmente, no norte do Brasil, incluindo os indígenas da região do Oiapoque, e no Rio Grande do Sul, com os índios Kaingang. Ressalta, ainda que nas duas experiências, a escola passou a ser implementada de forma mais sistemática.

Segundo a autora, nas escolas indígenas, além do ensino bicultural, reforçava-se as práticas de civismo como espaço privilegiado para cultivar os Símbolos da Pátria²³. Referindo-se ao povo Kaingang, afirma ser, ainda, visível nas contracapas de cartilhas de alfabetização indígena, produzidas nos anos de 1960 e 1970, a inscrição do mapa do Brasil, bem como da bandeira e da letra do hino nacional. Na pesquisa de Lima (1995, p. 173) essa ideia do civismo exacerbado junto aos índios aparece no ato de troca de presentes desde os “pacificadores” do SPI, que distribuía pequenas bandeiras do Brasil, e continua a ser expressivo no “gesto simbólico da extensão da ordem e do progresso aos sertões” brasileiros durante o governo militar.

Contudo, nos anos de 1970, a grande crise econômica internacional que culminou com o arrefecimento da base de sustentação dos governos militares na América Latina, passou a ser, também, um momento em que os movimentos sociais organizados adquiriram maior visibilidade (FAUSTINO, 2006). No Brasil essa década começa com a promessa de crescimento milagroso da economia, acompanhada de perto pela censura e repressão a todo o discurso destoante do regime instaurado no país e legitimado pelo Ato Institucional número 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968.

Nesse período os militares censuravam a manifestação dos movimentos sociais, de uma forma geral. Esse fato fez com que a imprensa se utilizasse das lutas dos povos indígenas para denunciar a condição da política nacional, contribuindo para a sensibilização da sociedade ocidental quanto as suas reivindicações. Foi assim que a defesa da causa indígena começou a ganhar espaço cada vez maior na sociedade brasileira (FÉLIX, 2008).

Faustino (2011) considera que a FUNAI, órgão de tutela dos indígenas, tornou-se um dos principais alvos da crítica das organizações que contestavam o tratamento dado aos indígenas. A FUNAI foi “culpabilizada pelas mazelas educacionais e recebeu severas críticas devido ao fato de ter agido de acordo com os interesses das frentes de expansão do capital [...] levando à redução das terras indígenas, à militarização das aldeias e à integração dos índios à sociedade nacional.” (FAUSTINO, 2011, p. 199). Além disso, Santos (2004, p. 45) destaca que:

Entre os muitos desmandos do órgão oficial, a FUNAI, está a constante cooptação das lideranças indígenas. Não é incomum a FUNAI assalariar caciques e integrantes dos conselhos indígenas – eufemismo utilizado para chamar a política indígena – existente nos postos. Essa prática remonta aos

²³Bergamaschi (2011) ressalta, inclusive, que o Serviço de Proteção ao Índio foi simbolicamente inaugurado no dia 7 de setembro, numa demonstração das intenções patrióticas do SPI e que iriam se estabelecer, também nas ações da FUNAI, durante o regime militar.

tempos do SPI e decorre do paternalismo que impregna a política indigenista oficial. Os anos 70, entretanto, viram desabrochar lideranças indígenas que resistiram aos acenos da cooptação. Algumas dessas lideranças emergiram e resistiram no âmbito restrito das aldeias. Outras alçaram vôos mais altos, chegando a tornarem-se porta-vozes das reivindicações indígenas como um todo.

A política indigenista implantada pelo regime autoritário era extremamente ambígua, já que por um lado reconhecia a especificidade cultural dos índios, propondo proteger as diferentes culturas indígenas e por outro, objetivava sua integração na sociedade brasileira. Dessa maneira, dava continuidade à arraigada visão evolucionista que sempre norteou as relações com as populações indígenas do Brasil, desde a chegada dos colonizadores europeus ao nosso país. A tutela só reforçou a relação paternalista e intervencionista do Estado para com as sociedades indígenas, mantendo-as submissas e dependentes.

Assim, no fim do regime militar, o desgaste da FUNAI era visível nas críticas que recebia por parte da academia e dos movimentos sociais. Essas críticas abriram espaço para o redirecionamento das verbas às novas instituições. Destacaram-se nesse processo as organizações não-governamentais, em sua maioria de capital privado.

Foi, portanto, a partir das críticas às ações da FUNAI e da atuação de outras entidades como o SIL que foram desencadeados projetos alternativos de educação escolar, com a participação de Organizações Não-Governamentais (ONG). Nesse momento há um movimento de reconhecimento e preservação das diferenças étnicas, configurando uma maior participação dos povos indígenas nas decisões e na ocupação dos espaços. Grupioni (2004) afirma que:

Tais entidades estruturaram-se na década de 1970, no bojo do processo mais geral de redemocratização da sociedade brasileira. Nesse período, a principal bandeira de luta centrava-se no reconhecimento dos territórios tradicionais e na busca de alternativas econômicas que possibilitassem maior autonomia para as comunidades indígenas (p. 39)

Dentre as organizações não governamentais inicialmente destacam-se a criação de instituições como a Operação Anchieta²⁴ (OPAN) em 1969 e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, que a partir de várias discussões envolvendo as comunidades indígenas nas questões escolares colocaram em prática os pressupostos da Igreja Católica. No

²⁴ Atualmente Operação Amazônia Nativa.

período operou-se na igreja católica uma mudança de abordagem sobre a questão indígena, advinda da Reunião de Medellín (1968) e Puebla (1978).

A partir de 1972 a igreja católica brasileira vai presenciar uma divisão interna entre religiosos progressistas, adeptos dos pressupostos da “teologia da libertação” e religiosos que adotavam uma postura conservadora, aliados ao regime militar. Dessa forma, encontramos na composição inicial do CIMI, tanto religiosos conservadores como progressistas (SANTOS, 2004).

A igreja católica começa a se contrapor aos interesses do Estado nos assuntos indígenas²⁵. A mudança de postura é expressa principalmente pelo CIMI, marcada pela crítica à atuação tradicional da Igreja e da proposta de novas linhas de ação pastoral. A teologia da libertação foi o aporte teológico desta nova forma de evangelização. A nova postura da igreja católica exigia uma nova prática de evangelização: a opção pelos pobres (GUTIERREZ, 1986).

Suess (1989) ao demonstrar a caminhada do CIMI, a partir de 1972, apresenta os cinco princípios estabelecidos para o trabalho com os indígenas nos anos de 1970: 1) a luta pela terra, com apoio aos povos indígenas pela demarcação, recuperação e garantia de suas terras; 2) a autodeterminação para devolver aos povos indígenas o direito de serem sujeitos, autores e destinatários de seu crescimento; 3) cultura, encarnação e enculturação, por meio do respeito efetivo à cultura e da nova presença missionária junto aos povos indígenas; 4) pastoral de conjunto, específica e continental para aproximar a causa indígena do projeto popular que visa uma transformação sócio-política global, atendendo aos projetos da Igreja na América Latina e; 5) ecumenismo e diálogo religioso, expressão de conversão daqueles que se dizem animados pela mesma fé e pela mesma esperança.

Desde a sua criação o CIMI passou a estimular as lideranças indígenas a se organizarem em prol de seus direitos. Portanto, nesse período começa a realização de Assembleias Indígenas em todo o país²⁶. A mobilização social, nesse período de efervescência, desencadeou uma série de articulações entre os povos indígenas, principalmente no Norte e Centro-Oeste do país propiciando a articulação de lideranças até então isoladas entre si. As

²⁵O estatuto do CIMI foi aprovado apenas em 1977. Assim, entre 1972 e 1977 manteve relativa autonomia em relação a burocracia eclesial, período em que seus integrantes fizeram várias denúncias sobre a precária situação em que se encontrava a população indígena brasileira, o que levou a perseguição de muitos missionários do CIMI pelo regime militar, instaurado em 1964 no Brasil (KAHN; AZEVEDO, 2004).

²⁶Essa fase reflete um processo mais amplo de reorganização da sociedade brasileira na luta contra a ditadura, pela democratização e na constituição de novos atores sociais, no cenário político brasileiro. O movimento indígena é mais um destes representantes (GRUPIONI, 2004).

assembleias indígenas conduziram os contatos entre povos indígenas e se configuraram como espaço coletivo de tomada de decisões políticas, além de proporcionar aos índios experiências interétnicas. Silva (1997, p. 22) lembra que a primeira Assembleia de líderes indígenas foi realizada em abril de 1974, em Diamantino, Mato Grosso.

Com a presença das diversas instituições, os povos indígenas começaram a se organizar politicamente de forma intensa em relação à educação escolar indígena. Em 1979 foi realizado o primeiro encontro de Educação Indígena Nacional, seguido de encontros regionais, que fomentaram discussões sistematizadas, posteriormente em legislação específica. A partir daí surgiram entidades dirigidas pelos próprios povos indígenas, entre elas: a UNI (União das Nações Indígenas), criada em 1979; a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro), constituída em 1987; e a APOINME (Associação dos Povos Indígenas do Leste, Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo), fundada em 1990 (SILVA, 1997).

Esse processo demarca um novo período na história da educação escolar indígena. As organizações das próprias comunidades indígenas priorizaram como mais importante, naquele momento, a demarcação das terras que historicamente lhes pertencem e uma escola que respeite a tradição, a língua e a memória coletiva de cada povo. Para Melià (1979), é esse processo que permitirá a passagem de uma escola para os índios à escola dos índios.

Além da OPAN e do CIMI, diversas entidades civis de apoio às causas indígenas surgem nesta fase²⁷, entre elas: a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), em 1978; a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/ACRE), em 1979; Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) ²⁸, em 1979; Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ/POA), em 1977 e ANAI/BA, em 1979; Centro de Trabalho Indigenista (CTI), em 1979; o Instituto de Estudos Sócio Econômicos (INESC) e Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME), ambas em 1979 (GRUPIONI, 2004).

Várias universidades como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

²⁷Granero (1996) destaca que no âmbito Latino-Americano teremos na década de 1970 a criação das primeiras organizações confederativas ou de caráter "supraétnico" de nível nacional: tais como a Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana (CONFENIAE); a Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC); a Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDASEP); a Central de Pueblos y Comunidades Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) e a União das Nações Indígenas do Brasil (UNI).

²⁸ Atualmente Instituto Socioambiental (ISA), fundado em 22 de abril de 1994. O ISA incorporou o patrimônio material e imaterial de 15 anos de experiência do Programa Povos Indígenas no Brasil do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (PIB/CEDI) e o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI) de Brasília (GRUPIONI, 2006).

passaram também a contribuir com assessorias especializadas para trabalhos em contexto indígena. Bergamaschi (2011) refere que essas universidades tiveram um trabalho intenso e, como pioneiras, foram seguidas por outras, que até hoje desenvolvem pesquisas e assessorias, apoiando a educação escolar dos povos indígenas. Inclusive, a partir dos anos de 1980, vários Núcleos de Educação indígena (NEI) passaram a funcionar ligados às Secretarias de Educação e às Universidades.

Segundo Faustino (2011), esse processo ocorreu com a abertura política, momento em que recrudescer o governo militar no Brasil, possibilitando, também que as universidades desenvolvessem cursos de pós-graduação, sobretudo, na área de ciências humanas com diversas investigações acerca da temática indígena.

2.3 ESTUDOS SOBRE A PRESENÇA DA ESCOLA ENTRE OS POVOS INDÍGENAS DO UAÇÁ/OIAPOQUE

A história da escolarização dos povos indígenas do Amapá, especialmente os Povos Indígenas do Oiapoque, se insere no contexto brasileiro, mas para focalizar melhor nosso objeto de estudo é interessante situar a literatura específica que trata dessa temática.

A primeira pesquisa que versa sobre a escola entre os indígenas do Oiapoque é a dissertação de mestrado de Eneida Assis (1981)²⁹. A pesquisa de Assis analisou o papel da escola entre os grupos da área indígena do Uaçá, durante os anos de 1970, na época do Território Federal do Amapá.

Sob uma abordagem antropológica, a autora descreve: as primeiras escolas implantadas, principalmente na região do Uaçá, sob os auspícios do SPI, e depois enfatiza as escolas na época do regime militar. Nessa empreitada a autora abordou aspectos da educação tradicional dos povos indígenas e os conflitos introduzidos pela escola formal numa área de fronteira internacional.

²⁹No artigo “A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)”, Grupioni (2003) destaca o trabalho de Eneida Assis, da seguinte forma: “Dois trabalhos foram pioneiros na área temática, na pós-graduação, ambos realizados na Universidade de Brasília (UnB). O primeiro foi a dissertação de mestrado defendida por Nancy Antunes Tsupal, no Departamento de Educação, em 1978, trabalho no qual foram analisados os processos de educação bilíngue entre os Karajá e Xavante. Três anos depois, a antropóloga Eneida Côrrea de Assis defendia sua dissertação de mestrado em Antropologia, analisando a presença da escola entre os Galibi e Karipuna, da região do Uaçá, Amapá” (p. 198-199).

Para os anos de 1970, Assis menciona na dissertação que, entre 1973 e 1974, ficou responsável por um projeto de educação que tinha como objetivo a reestruturação das escolas indígenas do Uaçá. Apesar da autora não expor os resultados desse projeto, descreve as experiências da educação escolar na região do Uaçá, sobretudo, nas aldeias Karipuna e Galibi Marworno. Nessa descrição destacou a condição da educação escolar nas aldeias, enfatizando a precariedade do ensino pela falta de estrutura das escolas, de professores, de calendário escolar e material didático, apropriados para a cultura indígena.

Assis refere-se à criação de duas escolas em 1976 nas aldeias Manga e Espírito Santo e ao funcionamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de 1976 a 1978, nessas aldeias. Além disso, ressaltou os conflitos gerados em torno do constante deslocamento dos indígenas para a Guiana Francesa em busca de melhores condições de trabalho e sobrevivência. Esses conflitos, segundo a autora, colocavam os indígenas e o Estado brasileiro em diálogo sobre a questão da demarcação das terras do Uaçá.

Ao destacar que o Estado brasileiro lança mão da escola como instrumento para disputar os indígenas com os franceses, Assis colocou a escola como uma “frente ideológica”, por ser a escola

[...] um espaço criado pela sociedade dominante, para forjar homens que aceitem a relação de dominação/submissão, mantendo os quadros situacionais em favor do “progresso” e da “civilização”; por introduzir formas culturais diferentes e parâmetros alheios aos indígenas; por ajudar muitas vezes, a “demolir” suas tradições culturais, substituindo-as por outras; consideramos a Escola e todo o aparato que a compõe como tendo um caráter de “Frente” de conteúdo ideológico (1981, p. 30).

Assis afirma que o sistema de ensino aplicado às escolas na região do Uaçá serviu de instrumento de dominação para o Estado brasileiro, pois a educação formal, introduzida pela escola, provocou modificações nos sistemas educativos locais, substituindo os valores tradicionais dos grupos indígenas e transformando a escola em porta-voz dos interesses do Estado. Com a escolarização, as populações indígenas da região do Uaçá seriam utilizadas para guardar a fronteira disputada pelo Brasil e França.

Com o objetivo de demonstrar as mudanças nas aldeias a partir da reorganização da escola nos anos de 1970, Assis analisou a educação tradicional proporcionada, principalmente, pelos mais velhos das aldeias, e introdução do currículo das escolas rurais na área indígena do

Uaçá. Os escritos da autora tornaram-se fundamentais para traçar os objetivos de nossa investigação.

A pesquisa de Assis foi utilizada pela equipe do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) que realizou pesquisa junto aos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, consolidando o volume três da obra **Povos Indígenas do Brasil**, publicado em 1983, coordenado pelo antropólogo Carlos Alberto Ricardo.

As informações dessa publicação, entre outras questões, situam as agências de contato direto com os povos indígenas e os projetos escolares desde 1934 até início dos anos de 1980. Segundo a pesquisa, o primeiro contato efetivo com os povos indígenas do Oiapoque foi feito a partir de 1919, ano de formalização da Comissão Colonizadora do Oiapoque, pelo senador Justo Chermont.

Essa comissão foi criada com a justificativa de ser a região uma “terra abandonada e sem dono”, demonstrando, conforme a pesquisa, a preocupação com a influência francesa na região, mesmo com a assinatura do **Lauda de Berna**, em 1990, que resolveu legalmente o litígio entre Brasil e França. A comissão foi encarregada de fundar Clevelândia do Norte, em 1922, substituída pela Colônia Militar do Oiapoque, em 1940. Essas colônias teriam sido criadas com o objetivo de nacionalizar a fronteira e desenvolver núcleos de povoamento, incluindo, sobretudo, as populações indígenas. Essa iniciativa, segundo a obra:

Inspirou também a instalação de escolas públicas, em 1934, nas principais aldeias Karipuna, Palikur e Galibi. Essa meta também estava presente na missão do Major Thomas Reis, que visitou a área em 1936, com o intuito de verificar a possibilidade de reunir os índios num só núcleo e utilizá-los como guarda de fronteira (RICARDO, 1983, p. 2).

Ricardo enfoca que o SPI iniciou suas atividades na região do Oiapoque em 1930. Contudo, somente na década de 1940, foram efetivadas ações na área indígena do Uaçá. Seguindo a cronologia de Arnaud (1969) a pesquisa estabelece três fases de atuação do SPI na região: de 1942-1950, com assistência escolar e sanitária, produção de couro e ampliação das roças indígenas para fins comerciais; de 1951 a 1957, período de ineficiência do órgão na administração da área e; de 1957 a 1967, momento em que o SPI perde o controle sobre as atividades dos indígenas na região, inclusive assistindo ao movimento de migração para a Guiana Francesa.

Quanto às primeiras escolas da região, Ricardo destacou que inicialmente elas foram implantadas em 1934, por Magalhães Barata, interventor federal no Pará. E somente em 1945 o SPI assumiu as escolas. A instalação das escolas pelo SPI provocou as seguintes mudanças: a concentração dos Galibi Marworno apenas na vila Kumarumã; a transferência da escola da Vila Espírito Santo para Santa Isabel.

As escolas, segundo Ricardo teriam funcionado irregularmente a partir de 1950 nas aldeias do Uaçá e com o declínio das ações do SPI, a educação escolar teria sido passada, gradativamente, para a Secretaria de Educação do Amapá, que assumiu todas as escolas da região.

Ricardo apontou, também, que a FUNAI deu continuidade as ações do SPI. Assim, reativou os antigos postos indígenas na região do Uaçá e criou outros. Contudo, esses postos dependiam da assistência sanitária e escolar da prefeitura e do Comando Militar do Oiapoque. A partir da década de 1970, conforme Ricardo, a FUNAI transferiu oficialmente a responsabilidade da educação para o governo do Território Federal do Amapá.

Foi nesse período que o CIMI começou suas ações religiosas e comunitárias. O Padre Nello Ruffaldi foi a figura mais expressiva desse contexto. Segundo Ricardo (1983, p. 3):

A partir do início da década de 70, a Igreja Católica passou a atuar de maneira mais específica e dirigida na área indígena do Uaçá, tanto a nível religioso como comunitário. Esta nova fase corresponde à chegada, na Prelazia de Macapá, do Missionário italiano Pe. Nello Ruffaldi, em 1972. Parte das suas atividades como pároco de Oiapoque passaram a se orientar, a partir de 1975, pelas linhas do CIMI.

O padre Ruffaldi organizou reuniões e cursos para formação de catequistas indígenas e incentivou a comunidade a discutir os problemas específicos de cada aldeia. O CIMI também influenciou na organização política das aldeias do Uaçá. Antigamente a organização interna Karipuna era dirigida por “majores”, chefes designados pelo SPI, como aconteceu também nas aldeias Galibi Marworno. O chefe era considerado o dono do lugar e, geralmente apoiava sua chefia sobre comércio. Era o caso dos “majores” Teodoro e João Fortes, líderes da vila do Espírito Santo. Com o assessoramento comunitário lançado pelo CIMI, a partir de 1975, novos mecanismos de decisão foram executados. E, ao mesmo tempo, uma nova terminologia foi utilizada: as vilas passaram a se denominar “comunidades” e os chefes foram designados como “líderes” e “Caciques” (RICARDO, 1983, p.69).

A organização das lideranças indígenas, com auxílio do CIMI foi fator decisivo para o estabelecimento de um outro modelo de escola, a *Lekol Kheoul* (escola bilíngue), implantada nas aldeias do Uaçá, a partir de 1980, como projeto alternativo às escolas oficiais do governo do Território Federal do Amapá. Ricardo (1983) chama a atenção para o fato de que a atuação de muitas agências no contato direto com os indígenas provocou tensões causadas pelas orientações divergentes, principalmente no que se refere à presença da religião entre os povos indígenas do Oiapoque.

Em 2001, a Antropóloga Antonella Tassinari, também, retratou a experiência dos indígenas do Oiapoque com a escola. No seu artigo “Da civilização a tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá”, publicado no livro **Antropologia, História e Educação**, afirmou que a escola está presente na vida desses povos há muito tempo., contudo, ainda pouco enfatizada na academia. A autora, na época, considerou que a literatura era muito escassa sobre os povos da região do Uaçá. Tassinari analisa no artigo a implantação e o funcionamento das primeiras escolas da região do Uaçá, buscando “colocar novos elementos para entender algumas dificuldades que as propostas atuais de escola vêm encontrando” (TASSINARI, 2001, p. 158).

Num primeiro momento, Tassinari preocupou-se em considerar os aspectos particulares de cada grupo indígena e as características mais comuns à região. Para isso utilizou como fontes primárias a pesquisa de Eneida Assis (1981) e de Ricardo (1983), além dos trabalhos produzidos nas décadas de 1950 e 1960 sobre cada grupo indígena do Oiapoque³⁰.

No artigo Tassinari mostra que a escola está presente na região do Uaçá no Oiapoque, desde a década de 1930 e que ela teve influência nas aldeias, de acordo com os contornos particulares de cada grupo. No entanto, afirma que as populações indígenas não receberam passivamente as instituições vindas “de fora”. Considerando essa questão, comenta que a atuação do SPI:

[...] adquire diferentes feições em relação a cada grupo indígena. A postura enérgica e agressiva de Eurico Fernandes frente aos Palikur despertou reação e a oposição direta de seus líderes, havendo inclusive embate físico com um deles. De forma semelhante, impositiva e enérgica, o Chefe dos Índios se colocou frente aos Galibi do Uaçá, mas não recebeu a mesma resposta antagônica. Ao contrário, é no Uaçá que foi desenvolvida a maioria dos projetos do órgão tutor [...]. (TASSINARI, 2001, p. 161).

³⁰ Principalmente os estudos relativos à história e organização social surgidos a partir da década de 60 com Arnaud (1968; 1966; 1969; 1970; 1984; 1996), Grenand & Grenand (1987) e Dreyfus (1981) todos precedidos pelo trabalho pioneiro de Curt Nimuendajú (1926).

Assim, em relação à implantação da educação escolar, Tassinari, apresenta um quadro de respostas diferenciadas entre os grupos indígenas do Oiapoque. Os Galibi Marworno, segundo ela, aceitaram a escola sem resistências, inclusive esse grupo chega a modificar o modo de distribuição das casas e passam habitar na mesma aldeia da escola. Os Karipuna incorporaram a professora no seu quadro de parentesco, mas, no entanto, não alteraram a forma de organização residencial das famílias, que continuaram espalhadas ao longo dos rios. Já os Palikur rejeitaram o tipo de ensino implementado pelo SPI.

Com esse quadro a autora demonstra a dimensão complexa dos processos históricos nos quais se constituíram os Povos Indígenas do Uaçá no Oiapoque. Inclusive afirma que as etnias Karipuna e Galibi Marworno “puderam se reorganizar e formar um novo grupo nesse processo, a partir da fusão de populações distintas” E que “nesse cenário de intenso contato interétnico, através de décadas, as populações vêm mantendo, articulando e reelaborando identidades e culturas diferenciadas” (TASSINARI, 2001, p. 166).

Considerando os processos históricos diferenciados, Tassinari (2001, p. 158) ressalta que como os Karipuna conheceram a escola, ainda, na década de 1930, isso “repercutiu na autoimagem enquanto ‘índios civilizados’, ‘mais desenvolvidos’ ou ‘adiantados’, sempre em oposição aos Palikur, que recusaram esse tipo de ensino até os anos 50, sendo considerados pelos demais como ‘atrasados’”. Abordando especificamente sobre os Palikur, Tassinari afirma que na década de 1950, os missionários do SIL se estabeleceram entre eles, passando a se ocupar do ensino escolar. E, desta forma, os Palikur se converteram ao pentecostalismo. A autora enfatiza, ainda, que em 1950 a atuação do SPI deixa de ser expressiva na região. Isso trouxe algumas consequências como: fechamento das escolas por certos períodos e o funcionamento regular devido à falta de professores.

Em consonância com os escritos de Ricardo, Tassinari evidenciou que com a extinção do SPI, a Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá assume a tarefa de escolarização entre os indígenas do Oiapoque. Contudo, somente na década de 1980 a sua atuação se torna mais efetiva. E isso somente foi possível:

[...] em virtude de acordo estabelecido com as lideranças, que aceitaram que o traçado da BR-156 atravessasse a área indígena. Além de se comprometer em realizar melhorias nas escolas, contratar professores e prestar assistência didático-pedagógica (o que foi parcialmente cumprido), o Governo também construiu duas novas escolas junto às aldeias formadas na margem da estrada. (TASSINARI, 2001, p. 169).

A autora também enfocou a atuação do CIMI entre os povos do Oiapoque. Segundo Tassinari, o CIMI iniciou nos anos de 1970 a implantação da “escola indígena, diferenciada, bilíngue e intercultural”. Na época esse projeto foi desenvolvido principalmente entre os Karipuna e Galibi Marworno.

Em 1986, ocorreu o primeiro esforço destinado à formação de professores indígenas com o curso de supletivo nas aldeias Karipuna e Galibi Marworno. Assim, em 1990, os alunos obtiveram diploma de 1º grau e puderam cursar o Magistério (pedagógico) que formou 13 professores índios em 1995. Contudo, o CIMI encontrou dificuldades burocráticas para colocar o currículo diferenciado em prática e contratar professores índios. No decorrer da década de 1990, o CIMI impulsionou os indígenas da região a implantarem um projeto de escola diferenciada para o ensino oficial, a partir da elaboração da metodologia e do conteúdo e com professores índios.

No seu livro **No Bom da Festa** (2003), Tassinari, ressaltou que o CIMI, na pessoa do padre Ruffaldi e da irmã Rebeca Spires, promoveu o desenvolvimento de uma identidade conjunta aos povos indígenas do Oiapoque e a construção de:

[...] projetos voltados para a autonomia dos grupos indígenas e para a valorização de aspectos de suas culturas (como o próprio idioma *patois*), em consonância com a atuação de Frederico de Oliveira entre os Galibi Marworno. Entre os projetos destacam-se o movimento de cooperativas de comércio (que chegaram a dar alguns resultados, mas acabaram fechando até o final da década de 1980), o incentivo à organização de assembleias políticas e os projetos para a educação diferenciada. Esses dois últimos com resultados visíveis e crescente em nossos dias (TASSINARI, 2003, p.105).

Conforme Tassinari, os projetos de uma educação diferenciada somente foram possíveis, a partir dos anos de 1970, porque ocorreu uma maior participação política das lideranças do Uaçá que antes se limitava ao estabelecimento de alianças com políticos locais.

Outra investigação sobre a Escola na terra Uaçá é a do historiador Reginaldo Silva (2009), que publicou o artigo intitulado **Plantando o currículo Karipuna e Galibi Marworno: uma história de autoria**³¹. No estudo, o autor considerou a implantação das primeiras escolas na região do Uaçá, a partir da discussão da fronteira e da gestão do SPI com alguns relatórios do SPI encontrados no Museu Emílio Goeldi e, também, com utilização de

³¹ Esse artigo é fruto das discussões produzidas em sua Dissertação de Mestrado A Prática Pedagógica dos Professores Indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, no município de Oiapoque/AP, defendida em 2005.

dados de Assis (1981), Ricardo (1983) e Tassinari (2001). O interesse da pesquisa efetuada foi o de evidenciar o despertar das comunidades indígenas rumo à autonomia, por meio da parceria com o CIMI e a FUNAI, nos anos de 1970, e o início da organização indígena na região, impulsionada pela reivindicação do movimento indigenista brasileiro por uma educação escolar bilíngue, específica e diferenciada.

Para Silva (2009), as décadas de 70 até 90, do século XX, demarcaram algumas conquistas para os povos do Oiapoque, tais como: implantação de curso de alfabetização na língua kheuol; formação de professores indígenas (nível Magistério); conclusão do processo de demarcação das terras indígenas; criação da Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO); e eleição de prefeito e vereadores índios. Em conclusão, o autor destacou que a Educação Escolar Indígena no município do Oiapoque avançou a passos largos, desde o final dos anos de 1970, levando-se em consideração que o nível de participação e envolvimento nos problemas cotidianos de suas comunidades foi discutido intensamente por professores que, mais tarde, passaram a assumir os postos de lideranças na região do Uaçá. Essas conquistas foram o ponto de partida para a defesa de uma educação bilíngue, específica, intercultural e diferenciada, preconizadas na Constituição Federal de 1988.

A última pesquisa examinada e que envolve a temática da Educação Escolar Indígena é a do historiador Edson Brito que defendeu, em 2012, a Tese de Doutorado A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo. O autor demonstrou a trajetória da educação entre os Karipuna, proporcionada pelo Estado nacional, desde a presença do SPI, até a sua transformação em uma escola indígena diferenciada, após a Constituição de 1988. O texto acompanhou o movimento da história indígena do Uaçá, associada às políticas do Estado nacional ao longo do tempo, considerando seu objetivo inicial: educar para “salvar almas” e integrar à comunhão nacional e “abrasileirar.” (BRITO, 2012, p. 70).

Nesse movimento Brito (2012) focalizou a implantação e o funcionamento da Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo do Curipi, na região do Uaçá, e seus desdobramentos. A pesquisa entrelaçou a história da Educação Escolar Indígena com a educação tradicional indígena, no decorrer do processo de contato. Contudo, a investigação pontuou mais enfaticamente as mudanças que a Escola proporcionou aos Karipuna, a partir do final dos anos de 1980. À semelhança dos demais pesquisadores, o autor recorreu aos dados de Assis (1981), de Ricardo (1983), de Arnaud (1989) e de Tassinari (2001; 2003), bem como se valeu de

depoimentos de lideranças, professores e velhos sábios (homens e mulheres) da aldeia investigada.

Após a análise dos estudos elaborados sobre a Escola e a educação dos povos indígenas do Uaçá, percebemos que, até o momento, as pesquisas foram efetivadas com o apoio de diferentes fontes (escritas e orais) e com recortes temáticos que nos levaram a inquirir documentos que tratam do período aqui investigado. Apesar da escassa produção sobre o processo de escolarização entre os indígenas do Oiapoque, as que enfatizamos nesse momento constituem pistas para enveredarmos pela investigação com um olhar mais próximo da realidade dos povos do Uaçá. A pesquisa delimitou os anos de 1964-1985 para abordar os indícios sobre a escolarização de indígenas, décadas avaliadas brevemente pelas pesquisas aqui comentadas, mas que se constituíram em indícios a serem perseguidos no decorrer da investigação.

3 POLÍTICAS DO GOVERNO MILITAR PARA A AMAZÔNIA E OS INDÍGENAS DO OIAPOQUE

O intuito deste capítulo é contextualizar a atuação do governo militar, no período de 1964-1985, e dos executores da política indigenista, integrados à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com vistas a demarcar, nesse contexto, de que forma os indígenas da região do Uaçá/Oiapoque foram inseridos na política de integração e segurança do Estado brasileiro, como justificativa para implantar projetos educativos na região do Uaçá.

3.1 A QUESTÃO INDÍGENA E A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS NO GOVERNO MILITAR PARA A AMAZÔNIA

Quando foi instalado o governo militar no Brasil, no ano de 1964, as regiões de fronteira – como a do Oiapoque-Guiana Francesa – passaram a constituir uma preocupação, ainda mais acentuada, para as autoridades do país. Pois as populações, sobretudo as indígenas, historicamente tinham trânsito livre nas faixas de fronteira.

O SPI, que respondeu pelas políticas indigenistas no país, desde a década de 1910, não tinha conseguido, até o momento, efetivar uma política para acelerar o projeto de integração dos indígenas à nação brasileira. Desta forma, tornava-se vital para o governo militar a efetivação de políticas para “abrasileirar” e “nacionalizar” (ASSIS, 1981; ARNAUD, 1989) os habitantes indígenas da fronteira, principalmente aqueles localizados na região amazônica.

Portanto, no contexto do regime militar fazia-se necessário uma atuação mais efetiva do governo brasileiro para resolver “a questão indígena” no país. Essa questão vai requerer uma atuação dos militares, mais enfática, na administração e na execução de políticas indigenistas, inspiradas e sustentadas pela doutrina de Segurança Nacional.

Assim, o delineamento das políticas indigenistas, no período de 1964 a 1985, foi uma resposta às preocupações do Estado brasileiro com “A questão indígena” e os “riscos para a soberania e integridade do território nacional” (BECKER; MIRANDA; MACHADO, 1990). As autoridades afirmavam em vários documentos que a “questão indígena” tinha passado a ser um problema de Segurança Nacional (HECK, 1996) no decorrer do regime. Nas décadas anteriores a tomada do poder pelos militares, o governo brasileiro não tinha firmado uma política de controle dos territórios indígenas e isso interferia fortemente na execução das políticas do país, constituindo-se um problema de soberania nacional.

Para os militares a não “integração” dos povos indígenas à nação brasileira, principalmente aqueles situados em faixas de fronteira da Amazônia, impedia a manutenção da “integridade do patrimônio nacional”, pois inibia a exploração de recursos naturais nas terras indígenas, interferindo no crescimento da economia nacional. Além disso, impossibilitava que o governo brasileiro exercesse sua soberania sobre essas terras (HECK, 1996). Enfim, o governo militar justificava que por não ter controle sobre a terra indígena, isso futuramente poderia provocar um esfacelamento do território nacional.

A partir desse momento os grupos que viviam na faixa de fronteira passaram a sentir os efeitos dos eixos norteadores das políticas indigenistas “marcadamente identificados nos princípios da doutrina de Segurança Nacional, em seu binômio desenvolvimento e segurança” (HECK, 1996, p. 8). Esse binômio estará presente no planejamento da ação indigenista oficial, ao longo de todo o regime militar, como medida para resolver “a questão indígena”, no que diz respeito à fronteira nacional e ao problema da terra/território indígena.

Tendo em vista essa questão, os militares e os executores das políticas indigenistas redirecionaram alguns aspectos voltados aos povos indígenas no Brasil, iniciando um longo debate em torno das questões de fronteiras e a necessidade da implantação de modelos de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1991), sobretudo, para regiões como a Amazônia considerada um “vazio demográfico” (BECK, 1998)³². A Amazônia emergiu nesse contexto como área estratégica, pelo seu potencial de riquezas naturais e como espaço a ser integrado à comunhão nacional.

Desta forma, o Decreto-Lei nº 348/1968 tornou a Comissão Especial de Faixa de Fronteira subordinado diretamente ao Conselho de Segurança Nacional e ao Serviço Nacional de Informações (SNI)³³. A Comissão deveria prestar todas as informações e realizar “estudos de assuntos de interesse de Segurança nacional” (HECK, 1996, p. 57).

A Amazônia tornou-se área de relevante interesse para o projeto desenvolvimentista e de integração do país, afirmando-se, assim, a ideologia da “segurança com desenvolvimento”. Dentro desta concepção, os projetos para a Amazônia foram colocados em prática, sobretudo no governo Costa e Silva. Um desses projetos foi a chamada “Operação Amazônia” que tinha

³²Becker afirma que há uma contradição no discurso que transforma a região amazônica em “espaço vazio”, pois se deve considerar, sobretudo, a existência das populações nativas presentes nos espaços amazônicos, nesses contextos.

³³ O SNI foi criado em 1964, como um órgão da Presidência da República, idealizado pelo General Golbery da Silva Couto com o objetivo de supervisionar e coordenar as atividades de informação sobre Segurança Nacional em todo o país (SKIDMORE, 1988).

o objetivo de viabilizar a ocupação da região por meio do desenvolvimento agropecuário. O jornal Folha de São Paulo de 16/04/1967 publicou o documento “Declaração da Amazônia”, assinado pelos governadores da região norte e empresários da agricultura e indústria. Nesse documento, administradores e empresários justificavam: “A Amazônia constitui um dos maiores espaços desertos do mundo” e o desafio é “criar condições para seu povoamento”, para aproveitar “sua potencialidade econômica, igualmente grande”, promovendo a “completa integração sócio-econômica da Amazônia ao Brasil” (OLIVEIRA, 1991, p. 32-33). A partir dos anos de 1967, a intensificação e o avanço dos grandes projetos em direção aos territórios indígenas da Amazônia tornaram-se visíveis.

Em decorrência dos projetos de expansão da Amazônia, entre os anos de 1960 e 1970 ocorreu a transferência de grupos indígenas de suas terras, dando lugar a construção de estradas e hidrelétricas e a implantação de projetos agroindustriais e agropecuários. As diferentes frentes de expansão e ocupação do território nacional empurraram cada vez mais os grupos indígenas para as faixas de fronteira.

Nos anos de 1970 o governo militar alargou a sua presença na Amazônia, lançando o Plano de Integração Nacional (PIN) como órgão responsável pela coordenação das atividades de integração do país, através dos ministérios dos Transportes e do Interior. De acordo com Oliveira:

O governo militar lançou o Programa de Integração Nacional – PIN (Decreto-Lei nº 1.106 de 16/6/1970). Neste Programa, havia três decisões importantes a serem ressaltadas: a primeira referia-se à abertura de duas rodovias na Amazônia - a Transamazônica (ligando o Nordeste e a Belém-Brasília à Amazônia ocidental – Rondônia – Acre) e a Cuiabá-Santarém, ligando Mato Grosso à Transamazônica e ao próprio porto de Santarém, no rio Amazonas; a segunda medida foi a implantação [...] de um programa de “colonização e reforma agrária” [...] e a terceira referia-se à transferência de 30% dos recursos financeiros dos incentivos fiscais [...] para aplicação no programa. (1991, p. 63).

Este programa, mais tarde, foi ampliado englobando novas estradas como a Perimetral Norte, que atingiu as terras indígenas do Território Federal do Amapá, e a Cuiabá-Porto Velho, que ligava o centro-oeste a Amazônia também abrangendo terras indígenas da região.

O governo militar implementou políticas de planejamento econômico e social expressos pelo PIN, desdobrado pelos 1º e 2º PND (Plano Nacional de Desenvolvimento). Esses dois Planos determinaram uma política indigenista correlata com os objetivos voltados para resolver a “questão indígena” no país, ou seja, controlar o território indígena.

O 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-74) priorizou a criação de polos agropecuários e agrominerais – POLAMAZÔNIA³⁴, como estratégia do governo militar para “territorializar” os grandes monopólios na Amazônia. Através desses polos o governo pretendia abrir o acesso às riquezas naturais aos grandes grupos econômicos, nacionais e internacionais, e reorganizar os fluxos migratórios em direção ao Nordeste e a Amazônia. Os militares começavam a colocar em prática o princípio “integrar para desenvolver” (OLIVEIRA, 1991). No 2º PND (1975-1979) tornou-se plano do governo militar a chamada “Política de Desenvolvimento de Recursos Florestais e Uso Racional dos Solos da Amazônia”. Essa política voltou-se, principalmente, para a exploração madeireira, deslocando-se a ênfase do projeto para a exploração de terra firme, viabilizada pela construção dos novos eixos rodoviários.

Todas essas ações tinham a finalidade de atender o objetivo precípua dos militares: resolver os obstáculos e as ameaças à segurança e a soberania nacional, obstáculos vinculados à presença dos indígenas em uma grande parte das terras amazônicas. Para as autoridades, o indígena não poderia ser considerado mais um “guardião da fronteira” do país – projeto que os agentes do SPI, desde a primeira metade do século XX, vinham tentando colocar em prática, mas sem sucesso. Era preciso fincar projetos desenvolvimentistas para consolidar e acelerar a integração da região Amazônia ao Brasil.

O governo militar pretendia envolver os indígenas nos projetos de ocupação econômica, de forma a segurá-los em território nacional e ocupar suas terras. Mas, os indígenas não tinham nacionalidade brasileira. Não eram cidadãos. E, portanto, poderiam transitar livremente em ambos os lados das regiões de fronteira.

Deste modo, os executores da política indigenista tinham a missão de concretizar o projeto de integração dos indígenas ao território nacional, adaptado ao novo ritmo de desenvolvimento e estratégia de segurança nacional. Esse projeto contou com os gestores da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para colocá-lo em prática.

³⁴ Conforme o Decreto nº 74.607 de 25/09/1974, o programa tinha como finalidade “promover o aproveitamento integrado das potencialidades agropecuárias, agroindustriais, florestais, em áreas prioritárias da Amazônia”, incluindo a região do Território Federal do Amapá (OLIVEIRA, 1991).

3.1.1 A FUNAI, órgão executor da política indigenista no governo militar

A política indigenista no governo militar foi organizada a partir da criação da FUNAI, em 1967³⁵, em substituição SPI. A FUNAI, aparelho indigenista oficial, recebeu deste órgão uma herança negativa para a política indigenista, com denúncias de violências e espoliação de índios. Os funcionários do SPI, na fase final de sua atuação, foram acusados de cometer várias irregularidades nas terras indígenas, que iam desde genocídio de indígenas até corrupção dos funcionários do órgão. As acusações envolviam muitos funcionários com a invasão dos territórios indígenas em decorrência do avanço das frentes de expansão, ocorridas entre as décadas de 1950 e 1960 (OLIVEIRA, 1991).

Queiroz de Campos, que presidiu a FUNAI entre dezembro de 1967 e junho de 1970, foi quem coordenou à implantação deste órgão. Ao assumir, Campos, viu-se diante de um clima de desconfiança, frente à avalanche de denúncias de genocídio contra o governo brasileiro no exterior. A divulgação do Relatório Jader Figueiredo, em março de 1968, trazia os resultados de uma devassa no SPI e colocava o governo brasileiro responsável pelas atrocidades ocorridas em território indígena (GRUPIONI, 2012).

Desta forma, nos primeiros momentos de instalação, a FUNAI vivia um dilema: como acomodar a “questão indígena”, ao novo ritmo de desenvolvimento e estratégia de segurança nacional, nesse clima de desconfiança provocado pelo órgão antecessor? Para Heck (1996, p. 79), nesse momento:

Constitui-se um cenário ambíguo. Ao mesmo tempo que Albuquerque Lima (Ministro do Interior) estimula e acompanha as investigações de crimes contra os índios (e faz dos resultados dos inquéritos ampla divulgação), mantém o discurso da ocupação acelerada da Amazônia, que passa a ser considerada uma questão de segurança nacional.

Desta forma, o governo militar passou a integrar vários órgãos à FUNAI, com a preocupação em concretizar esse novo modelo de política indigenista, articulado e submetido aos objetivos do modelo de desenvolvimento e segurança. O presidente Costa e Silva criou, em 1969, o Ministério do Interior com a missão de acompanhar o desenvolvimento e a integração da Amazônia, atentando para as fronteiras e os recursos naturais - questões estratégicas para a segurança e a soberania do país. Assim, a FUNAI passou a desenvolver suas ações vinculadas ao Ministério do Interior.

³⁵ Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967 (MAGALHÃES, 2005).

A FUNAI, também, vinculou-se aos órgãos de informação e segurança. Em 1969, conforme o jornal O Globo (24/04/1969), o então presidente da FUNAI, Queirós de Campos, baixou “portaria criando a Seção de Segurança e Informação [...] e estaria sujeita a orientação técnica à Divisão de Segurança e Informações do Ministério do Interior”, com o propósito de responder pela “questão indígena”³⁶. Esses órgãos tiveram uma atuação decisiva quanto à política indigenista no país.

A relação mais concreta dos órgãos de informação e segurança nacional com a FUNAI deu-se quando o Ministro do Interior, General Bandeira de Melo, assumiu a presidência da FUNAI em 1970, em substituição a Queirós de Barros. Pode-se dizer que a FUNAI, por meio de seus presidentes, implantou uma estrutura centralizadora e autoritária, sobretudo no período de 1968 a 1978, quando foi definida uma nova política “de integração econômica do índio”.

Em meio à organização da política indigenista, o Estado brasileiro esforçava-se para demonstrar que vinha aplicando uma política concreta em defesa dos grupos indígenas, principalmente em eventos internacionais. Para o governo era fundamental apagar a imagem de genocídio atribuída ao país, no momento da saída do SPI.

Assim, em 1972, o Ministro do Interior, Costa Cavalcanti, por ocasião da sessão de abertura do VII Congresso Indigenista ocorrido em Brasília, afirmava que “Nunca no Brasil se empregou tantos recursos humanos e financeiros em benefício do nosso índio como nos últimos anos” (BOLETIM INFORMATIVO DA FUNAI, 1972, p. 20).

O discurso das autoridades brasileiras, no VII Congresso, estava bem afinado em relação à “questão indígena”. Nesse evento, Gonzalo Rubio Orbe, presidente do Instituto Indigenista Interamericano, reconheceu em documento, o esforço e o trabalho da FUNAI “na defesa e desenvolvimento dos grupos indígenas”, considerando que “esse órgão poderá oferecer sugestões aos demais países do continente”, dali em diante. Também, foi anexado aos anais do Congresso um documento afirmando que o Brasil “passou a fazer parte da relação de países que mais benefícios levam às populações indígenas” (HECK, 1996, p. 100).

Nesse Congresso, o Ministro do Interior também destacava que o Brasil vivia “uma época de desenvolvimento acelerado” e que por isso deveria agregar ao país novas áreas de seu território à sua economia pujante. O ministro afirmava em seu discurso:

³⁶ Heck (1996, p. 65) informou em sua dissertação que em meados da década de 1990, a FUNAI tinha liberado seus arquivos que traziam o carimbo de Confidencial. Diz o autor que “A ASI [Assessoria de Segurança e Informação], em seus quase 19 anos de funcionamento na FUNAI (1969 a 1987) produziu milhares de fichas e informações as mais diversas, relacionadas a atuações, presenças, conflitos em áreas indígenas”.

Integrar para desenvolver, é o lema. Integração territorial, econômica e social. Integração cultural. Empresários e Governo. Universidades. O Projeto Rondon. A Transamazônica, a Cuiabá-Santarém, a São Paulo-Porto Velho-Acre, a Brasília Cuiabá, a Brasília-Manaus e tantas outras rodovias. Em toda a parte está a FUNAI na linha de frente, integrando também gradualmente o nosso índio arredio ou isolado que habita a Amazônia. Chamo essa ação da FUNAI de verdadeira integração, contactando os indígenas e atraindo-os para as Reservas já existentes na Região, preparando-o para o processo de aculturação gradual. (BOLETIM INFORMATIVO DA FUNAI, 1972, p. 23).

O lema “Integrar para desenvolver”, referia-se à necessidade de ocupar as áreas com riquíssimos recursos naturais, prioritariamente aquelas onde estavam os indígenas – a Amazônia. Era nessa região que estavam sendo implantados vários projetos de integração e desenvolvimento, em consonância com os Planos de Desenvolvimento Nacional: grandes rodovias, projetos agropecuários, agrominerais e de colonização.

Contudo, para colocar em prática a “Integração territorial, econômica e social e a integração cultural” tornava-se imprescindível, a ampliação da presença militar na Amazônia. As autoridades consideravam que somente as forças armadas poderiam montar um efetivo sistema de segurança na região para ocupar aquele território e fazê-lo produzir economicamente. Mas, isso somente seria possível com um sólido projeto de desenvolvimento envolvendo vários órgãos.

Assim, a FUNAI, ao lado de órgãos como a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) – projetos integrados ao Plano Nacional de Desenvolvimento - tinha a missão de expandir as fronteiras econômicas, promovendo a integração do índio a comunidade nacional e a ocupação efetiva da Amazônia. Nessa conjuntura as forças armadas passaram a estabelecer uma nova política indigenista, modificando a estrutura da FUNAI para adequá-la a nova situação política e econômica do país, com vista à integração acelerada dos índios ao projeto econômico do Estado de Segurança e Desenvolvimento.

Heck (1996) afirma que a FUNAI apenas assumiu efetivamente após o Ato Institucional nº 5 (AI-5) e que, por isso, em quase dois anos os indígenas ficaram sem a “proteção” do Estado brasileiro. E nesse período, aumentaram os conflitos nas terras indígenas, frequentemente invadidas por latifundiários. Além disso, na faixa de fronteiras do país, a exemplo da região do Oiapoque, os indígenas intensificavam relações comerciais com grupos estrangeiros.

Por isso, era vital transformar o indígena em cidadão brasileiro, assegurando-lhes “sua progressiva integração à comunidade nacional”, importante para seu “processo de aculturação gradual”. Quando os militares assumiram o poder, alguns grupos indígenas já se encontravam praticamente incorporados à vida nacional, contudo, muitos deles ainda permaneciam isolados e outros mantinham apenas contatos intermitentes com a sociedade envolvente.

Desta forma, o VII Congresso Indigenista Interamericano recomendava: “Que, no tratamento da problemática indígena frente ao desenvolvimento econômico, sejam utilizadas técnicas científicas, adaptadas às condições peculiares às comunidades indígenas de cada país” (BOLETIM INFORMATIVO DA FUNAI, 1972, p. 40).

Para atender a essa recomendação, a FUNAI, subordinada ao Ministério do Interior e aos órgãos de informação e segurança montou uma estrutura interna, com funcionamento em Brasília³⁷. Fora da capital do país, o órgão contava com nove Delegacias Regionais, colocadas em vários Estados do país, com sede em suas capitais (Manaus-AM; Belém-PA; Recife-PE; Curitiba-PR, Cuiabá-MT; São Luiz-MA; Goiânia-GO; Porto Velho-RO; Campo Grande-MT). Além das Delegacias foram instaladas as chamadas “Ajudâncias” (sede da FUNAI nas áreas indígenas) e “Bases Avançadas na Transamazônica” em pontos estratégicos do país (BOLETIM INFORMATIVO DA FUNAI, 1972 e 1973).

A partir da reestruturação da FUNAI, os militares estariam presentes em todo o quadro funcional do órgão – desde o Presidente até a chefia de Postos Indígenas. Assim, o órgão mantinha um controle rígido sobre os funcionários. Muitos deles, inclusive, tornaram-se agentes de informação para a ASI (HECK, 1996).

O quadro técnico do órgão indigenista passou a receber Curso de Indigenismo, estendido aos funcionários de todas as sedes das Delegacias Regionais. O Boletim da FUNAI (1972, p. 42) informava: “Até agora os Cursos de Indigenismo da FUNAI já formaram 123 técnicos que vêm desempenhando suas funções em postos indígenas espalhados por todo o Brasil”.

Os técnicos participavam avidamente de cursos de Capacitação para os “Processos de Desenvolvimento de Comunidades no âmbito do Planejamento”. Os cursos eram ministrados

³⁷ O organograma da FUNAI, até 1972 funcionava com os seguintes cargos: Presidente, Chefe de Gabinete, Superintendente Administrativo, Procurador Geral, Assessor de Relações Públicas, Chefe de assessoria Técnica, Coordenador das Operações de Apoio às Rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém e Diretores de Departamentos Gerais: de Administração, de Operações e do Patrimônio Indígena. Na estrutura da FUNAI havia, também, um Conselho Indigenista e um conselho Curador. A partir de 1973, foram criados os cargos de Coordenador da Amazônia e de Chefe da Assessoria de Segurança e Informações.

pela SUDAM e visavam “capacitar técnicos nos trabalhos de orientação do desenvolvimento de comunidades indígenas”. A SUDAM desenvolvia o curso atendendo ao princípio de “integrar para desenvolver”. Durante os cursos, os técnicos da FUNAI assistiam a:

Seminários sobre a Amazônia e seus aspectos demográficos; Amazônia – Saúde e Saneamento; Amazônia e os recursos naturais; Reforma de Ensino Aplicada à Amazônia; Plano de Colonização da Amazônia; Programa de Desenvolvimento Comunitário; Plano Rodoviário para a Amazônia; A Política de incentivos fiscais e Plano Habitacional para a Amazônia. (BOLETIM INFORMATIVO DA FUNAI, 1973, p. 21)

Conforme Bandeira de Melo, a formação dos técnicos era necessária para concretizar a nova “Política Indigenista Brasileira”, baseada nos seguintes objetivos:

- a) Demarcar as terras pertencentes às comunidades tribais;
- b) Promover a assistência médico-sanitária aos índios, indispensável à salvaguarda da higidez do índio;
- c) Promover a educação de base apropriada ao índio, visando a sua progressiva integração na sociedade nacional, sem perda de seus padrões culturais e a salvo de mudanças bruscas;
- d) Promover o desenvolvimento de cada comunidade indígena com oportunidade e de acordo com as condições sócio-econômicas que possuem, através da autopromoção do grupo. (BOLETIM INFORMATIVO DA FUNAI, 1972, p. 44).

De acordo com Lima (1992) a política indigenista, nesse período, pretendia: colonizar o interior do Brasil, viabilizando o fim dos atritos entre índios e brancos; exterminar a selvageria dos índios e conferir-lhes um papel em relação à nação. Assim, a partir desses objetivos, entram em cena os postos indígenas da FUNAI. Esses postos tinham a incumbência de oferecer assistência médico-sanitária, educação, organização comunitária e, sobretudo, dar atenção às terras indígenas.

Esses objetivos seriam viabilizados por meio da presença de militares, que passaram a exercer a chefia de postos em terras indígenas. Os chamados “Administradores de Índios”, levavam para as aldeias “apenas a experiência da caserna”, pois não “era preciso entender de índio” (HECK, 1996), afirmavam os administradores da FUNAI. Os chefes de postos ao chegarem às aldeias não conheciam os índios e nem seus problemas e por isso, muitos deles se envolveram em conflitos com as lideranças indígenas.

Alguns postos, que existiam desde a época do SPI, foram reativados, e outros foram criados. Os postos da FUNAI tinham o objetivo segurar o indígena do lado brasileiro, retirá-lo

do sistema tradicional de economia de subsistência, lançando-o na economia de mercado, mas, sobretudo, visavam regularizar a situação das terras indígenas na faixa de fronteira – objetivo de longa data para o Estado brasileiro. Com os postos indígenas houve a ampliação dos serviços de assistência à saúde e à educação.

A partir de 1974, o General Smarth de Araújo substituiu Bandeira Melo na presidência da FUNAI. O General já conhecia os meandros da política indigenista, pois tinha ocupado cargos na gestão anterior³⁸ e chegou a participar dos intitulados Seminários FUNAI/Missões e Encontro de Lideranças Indígenas. Como forma de criar canais de comunicação com a sociedade civil chegou a convidar antropólogos como consultores do órgão e a autorizar que membros do CIMI atuassem nas áreas indígenas.

A missão de Smarth Araújo frente ao órgão era consolidar e ampliar a presença do Estado junto aos povos indígenas e integrar definitivamente os índios ao Estado Nacional no mais curto espaço de tempo. Araújo anunciou em sua posse que não era possível parar o desenvolvimento do país com o argumento de “protegê-los e mantê-los em estado puro”.

A proposta do ministro do interior a época, Maurício Rangel Reis, era proceder a integração do índio, conciliando o desenvolvimento do país com sua “emancipação”, preparando-o para o inevitável progresso do Brasil. A política indigenista ganhava novos contornos: a integração rumo a emancipação, através do desenvolvimento (HECK, 1996).

Para alcançar esse objetivo, o presidente da FUNAI procurava seguir as estratégias da política indigenista traçada pelo novo ministro do interior: política de integração em ritmo acelerado rumo à emancipação do índio. Mas, aos poucos, Smarth se colocou publicamente contrário à ideia de Reis, e passou a incrementar os chamados “projetos de desenvolvimento comunitário” com auxílio de antropólogos, indigenistas e missionários do CIMI.

As estratégias do Ministro do Interior baseavam-se no Estatuto do Índio aprovado em 1973³⁹. Por esse documento os indígenas passariam a receber proteção jurídica do Estado brasileiro, com vistas a sua emancipação e a garantia do “pleno exercício dos direitos civis e políticos”.

Art. 1º - Parágrafo Único - Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do país, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais

³⁸ Na gestão de Bandeira Melo, Smarth Araújo foi Superintendente Administrativo, Coordenador das Operações de Apoio às Rodovias Transamazônica e Cuiabá/Santarém e Coordenador da Amazônia (BOLETIM INFORMATIVO DA FUNAI, 1972).

³⁹ Lei nº 6.001, publicada em 19 de dezembro de 1973 (LEGISLAÇÃO SOBRE O ÍNDIO, 2013).

brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta lei.

Art. 5º - Aplicam-se aos índios ou silvícolas as normas dos artigos 145 e 146, da Constituição Federal [1969], relativas à nacionalidade e à cidadania. Parágrafo único. O exercício dos direitos civis e políticos pelo índio depende da verificação das condições especiais estabelecidas nesta lei e na legislação pertinente. (LEGISLAÇÃO SOBRE O ÍNDIO, 2013, p. 54 e 56)

O Estatuto foi elaborado com o objetivo de regular a situação jurídica dos índios ou “silvícolas” e das comunidades indígenas, com o propósito de “preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”. Ficava estabelecido, neste documento, que “os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar”. A partir desse momento, a União ficava incumbida da tutela dos indígenas considerados “isolados” e “em vias de integração” por meio da FUNAI que deveria prestar-lhes toda a assistência.

A tutela tinha um caráter de controle e de repressão aos índios. O Estatuto constituiu-se como um instrumento legal com orientações para a política indigenista, fundamentadas no binômio desenvolvimento e segurança. Esse documento visava externar legalmente as políticas indigenistas sob orientação da Doutrina de Segurança Nacional.

Conforme Heck (1996), o Estatuto do Índio tornou-se, na gestão de Rangel Reis, um subterfúgio para “emancipação” dos indígenas no Brasil, recheado de contradições e ambiguidades. O Estatuto se propôs a respeitar a “cultura indígena”, mas na prática o desenvolvimento do país, negava a possibilidade da sobrevivência de grupos nativos, étnica e culturalmente diferenciados.

Os novos contornos dados a política indigenista agudizaram os conflitos e aumentaram as invasões de terras indígenas. O modelo de desenvolvimento dos militares, colocado em prática desde o Governo Vargas⁴⁰ e aprofundado no Governo Kubitschek (CUNHA; GÓES, 1996), consistia na construção de hidroelétricas, rodovias, bem como a abertura de garimpos nos territórios indígenas.

Segundo Martins (1993, p. 63) estas obras trouxeram um profundo impacto social e ambiental ao retirarem das populações locais o que tinham de vital para a sua sobrevivência,

⁴⁰ O livro **O Golpe na Educação**, de Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes aborda o contexto econômico, político e social da década de 1960, demonstrado por Góes como fruto de um processo histórico iniciado ainda no Movimento de 1930.

quais sejam, “os meios e condições de existência material, social, cultural e político. É como se as populações indígenas não existissem ou, existindo, não tiveram direito ao reconhecimento de sua humanidade”.

Era a política indigenista, atrelada ao Estado com suas prioridades e necessidades. Os anos de 1970 foi o momento do “milagre econômico”, dos investimentos em infraestrutura e prospecção mineral, época da construção da Transamazônica, das barragens de Tucuruí e Balbina, do Projeto Carajás. Como afirma Cunha (1992, p. 17): “Tudo cedia ante a hegemonia do ‘progresso’, diante do qual os índios eram um empecilho.” Assim, ao se abrirem as estradas e se construírem as barragens, forçava-se o contato com grupos isolados que eram transferidos para outras localidades.

Além disso, a intenção do governo militar era ver o indígena produzindo economicamente para o país, ou seja, integrar o índio à sociedade nacional, mas através do sistema produtivo. No jornal a Folha de São Paulo de 17 de maio de 1975 consta que Smarth Araújo afirmou que em algumas “tribos” os indígenas

[...] já estão em condições de aplicar em suas áreas projetos de desenvolvimento, para que com o benefício, possam ter uma emancipação econômica e se tornarem autônomos. O índio também é gente, e sem essa emancipação, não pode pensar numa integração. O índio pode e deve participar do crescimento do país com uma mão-de-obra útil e produtiva. [...] já são comunidades que em curto espaço de tempo, pelo seu grau de aculturação, de contatos com os brancos e modo de comercializar seus produtos, estarão integrados definitivamente à vida dos brancos. (HECK, 1996, p, 92)

Os formuladores da nova política indigenista acreditavam que os índios se integrariam na sociedade nacional, tornando-se parte do sistema produtivo. Contudo, isso só seria possível à medida que lhes fossem asseguradas as oportunidades de desenvolvimento. Ou como consta no Estatuto do Índio, no artigo 2º: “proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso”. Assim, segundo este documento, a FUNAI deveria prestar assistência quanto às condições de trabalho.

Contudo, fazia-se necessário que as normas legais vigentes no país dessem o suporte jurídico necessário para a implementação dessa nova política. Por isso, segundo o Estatuto do Índio: “Não haverá discriminação entre trabalhadores indígenas e os demais trabalhadores, aplicando-se-lhes todos os direitos e garantias das leis trabalhistas e de previdência social.” (Art. 14).

O governo militar, na pessoa do Presidente Geisel, colocava que a FUNAI deveria fazer uma política de integração mais agressiva, priorizando a implantação de projetos de desenvolvimento nas terras indígenas com adequada assistência técnica e creditícia.

Um ponto chave no Estatuto, refere-se a definição e a delimitação das áreas indígenas na Amazônia. O artigo 2º, item IX expressa a necessidade de “garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes”.

Contudo, é importante destacar que desde o início a FUNAI, como órgão executor das políticas indigenistas, teve a função principal de apoiar a política do governo militar na integração dos povos indígenas, facilitando a conquista da Amazônia por meio de projetos econômicos. E, no mais, esses projetos vinham impedindo que os indígenas tivessem “a posse permanente das terras”. Segundo Davis quando a política econômica se voltou para a construção de rodovias, iniciada na década de 1970,

[...] o papel da Fundação Nacional do Índio era sobretudo de pacificar as tribos indígenas. Mais recentemente com essas rodovias prontas, ou quase, a FUNAI foi requisitada, em geral contra o desejo de suas lideranças e de vários agentes indigenistas dedicados, para abrir caminho para as companhias multinacionais e estatais interessadas em ganhar acesso aos recursos naturais da Bacia Amazônica. (DAVIS, 1978, p. 117)

Há uma grande contradição no Estatuto do Índio: ao mesmo tempo em que a lei prevê a “demarcação de todas as terras indígenas”, num prazo de cinco anos, decreta que em caráter excepcional a União poderia intervir “por imposição da segurança nacional”, “para a realização de obras públicas que interessem ao desenvolvimento nacional”, “para a exploração de riquezas do subsolo de relevante interesse para a segurança e o desenvolvimento nacional”.

Por este documento os povos indígenas não exercem o controle das riquezas que se encontram em suas terras, pois eles só possuem o uso e não a propriedade. Inclusive, o documento legalizou a possibilidade de transferência forçada de grupos indígenas para outras regiões quando o governo julgasse que seu território possuía interesse para o capital e a segurança do país (FAUSTINO, 2011).

Heck (1996), também, afirma que não havia intenção do Estado militar em cumprir o Estatuto quanto a demarcação das terras indígenas, mas sim de possibilitar o avanço do desenvolvimento econômico. Por isso, houve a interferência do Conselho de Segurança

Nacional, no sentido de não demarcar terras indígenas em faixas de fronteira ou áreas consideradas extensas. De outro modo, o autor frisa que o Estado não tinha intenção de garantir a terra aos indígenas, pois bastava perceber que as terras demarcadas ficavam nas rotas das estradas ou pressionadas por frentes de expansão econômica, o que gera tensões e conflitos até hoje.

A partir de 1979, essas tensões e conflitos tornaram-se mais visíveis com a participação direta de órgãos como o Conselho de Segurança Nacional na implementação da política indigenista no governo militar. Nesse período, houve uma espécie de “militarização da FUNAI” e a direção e execução da política indigenista passou a ser confiada a militares. Para o antropólogo Moreira Neto os coronéis que passaram a assumir as chefias da FUNAI não tinham “nenhuma aptidão ou compromisso ético com os povos indígenas [...] a FUNAI, é um órgão primariamente repressivo, cuja tarefa é vigiar e punir os índios” (PORANTIM, 1982, p. 13-14).

A definição de novas estratégias para a política indigenista, nesse período, foi marcada por convênios da FUNAI com o Conselho de Segurança Nacional e SNI e, também, da FUNAI com o Projeto Rondon. O objetivo desses convênios estava mascarado pela necessidade de demarcar as terras indígenas, conforme previa o Estatuto. Para Heck (1996, p. 99), isso não passava de uma manobra para “obter informações que permitissem um melhor controle dos índios e instituições e pessoas que os apoiassem”.

Como estratégias para a política indigenista, foram implantados os órgãos de segurança e informação nas delegacias regionais, principalmente aquelas instaladas na Amazônia. Também, os militares tentaram mudar o Estatuto do Índio e subordinar a questão indígena às oligarquias regionais. Nessa época as áreas indígenas foram abertas à mineração (Decreto 88.985 de 10/11/1983).

Todas essas medidas acabaram esvaziando o poder da FUNAI, até o fim do regime militar, e transferindo ao Conselho de Segurança Nacional o poder de decisão sobre a demarcação das terras indígenas. Além disso, tentou-se um processo de “militarização dos índios”, por meio da incorporação de índios no exército nas colônias militares instaladas nas fronteiras.

A partir da década de 1980 os militares reforçam o discurso de que os indígenas das fronteiras seriam uma “ameaça à segurança nacional”. Nesse momento, uma enxurrada de discursos contrários a demarcação das terras indígenas passou a circular na imprensa,

mostrando a necessidade de os indígenas terem nacionalidade brasileira para garantir a soberania nacional e para isso não precisava demarcar suas terras.

No final do governo militar, instalou-se uma crise no modelo indigenista aplicado pelos militares. A FUNAI, órgão oficial responsável pelas políticas indigenistas, tinha perdido poder de ação e encontrava-se esvaziada. Começava, assim, um novo direcionamento para as políticas indigenistas, vinculadas ao crescimento do movimento indígena.

É nesse momento que os indígenas passam a ter uma organização e posição mais contundente em relação às ações do governo militar em terras indígenas. Houve uma crescente participação das lideranças no processo de questionamento da condição que o governo militar oferecia aos povos indígenas. Por meio da realização de assembleias indígenas e contando com a assessoria de antropólogos e entidades religiosas, principalmente o CIMI, os povos indígenas começaram a se contrapor a forma como os militares vinham resolvendo a “questão indígena” no país.

As políticas indígenas traçadas na conjuntura do governo militar e executada pela FUNAI, permite-nos contextualizar como a população do Oiapoque e, sobretudo, os povos indígenas do Uaçá, vivenciaram o processo de integração acelerada ao país, como veremos a seguir.

3.2 OIAPOQUE E SUAS FRONTEIRAS

Quando os militares assumiram o poder em 1964, a região do Oiapoque - um dos municípios do Território Federal do Amapá⁴¹ - era considerada uma área bastante isolada e com muitos problemas por ser uma região fronteira. Do ponto de vista dos militares brasileiros isso constituía uma ameaça para a segurança e a soberania do país.

⁴¹ Conforme dados de Assis (1981, p. 31) o Território do Amapá: “Com uma área de 140.276 km², faz fronteira ao Norte, com a Guiana Francesa e Suriname; ao Sul e Oeste, com o Estado do Pará e a Leste com o Oceano Atlântico. É contado ao Sul pelo Equador, ficando a maior parte de seu território no Hemisfério Norte. Esta área pertenceu anteriormente, ao Estado do Pará e passou a ter autonomia como Território Federal, através do Decreto-Lei Nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Conta o Território com cinco municípios, entre eles o de Oiapoque.”

Localizado na fronteira com a Guiana Francesa, Oiapoque tinha se tornado uma região que preocupava as autoridades locais e nacionais. O município era descrito, pela imprensa local⁴² e pelos relatórios do governo territorial, como carente de tudo: não tinha ligação terrestre com as demais áreas do Território Federal do Amapá, possuía uma tímida organização político-administrativa, com um “vazio demográfico”⁴³ expressivo e sem uma população nacional que efetivamente protegesse os limites do país, neutralizando a influência francesa na região. Conforme Santos (2001, p. 15), é preciso compreender que:

O Amapá, em especial, possui historicamente, enormes dificuldades de integrar-se ao contexto nacional, em virtude, principalmente, de uma certa peculiaridade espacial que o transforma em uma “quase ilha”, isolado do restante do país pela gigantesca foz do Amazonas. Tal idiossincrasia geográfica estimulou e consubstanciou a produção de valores tradicionais e comunitários, sobretudo em uma sociedade que, até meados da década de setenta, desconhecia – à exceção do rádio – qualquer um dos grandes meios de comunicação de massa, estando, portanto, à margem do processo de modernização nacional.

Assim, no alvorecer do novo regime, os militares ressentiam-se da falta de uma política de ocupação e desenvolvimento para a área e preocupavam-se quanto à segurança e soberania nacional desta faixa de fronteira.

Mas, essa preocupação remontava-se a outros períodos da história brasileira. As terras do Oiapoque, no passado, tinham sido envolvidas em litígio com a França⁴⁴. E, mesmo após a resolução desse litígio, em 1990⁴⁵, o Brasil não tinha conseguido implantar uma política de ocupação e desenvolvimento para a região. Mesmo incorporadas legalmente ao território brasileiro, desde o início do século, as terras do Oiapoque precisavam ser ocupadas efetivamente. No início do século XX, as autoridades militares a consideravam uma “terra

⁴² Jornais A Voz Católica e Novo Amapá.

⁴³ Desde o século XIX, a região amapaense sofreu um processo de semiabandono pelas autoridades brasileiras, o que configura o tipo de política traçada para a região amazônica. No século XIX e alguns anos do século XX, as autoridades nacionais consideraram a região como um “vazio demográfico”, por isso com pouca importância para o desenvolvimento econômico e social do país (SANTOS, 2001).

⁴⁴ Romani (2003) explica que o conflito entre as coroas da França e de Portugal pela posse das terras da chamada Guiana Brasileira iniciou-se na passagem do século XVII para o XVIII e se estendeu até o século XIX. Esse litígio alongou-se por mais de duzentos anos, em um vai e vem de escaramuças militares e diplomáticas entre as nações envolvidas.

⁴⁵ As questões fronteiriças entre Brasil e França somente foram resolvidas com a assinatura do Laudo Suíço ou *Laudo de Berna*, em 1900, favorável ao Brasil. Pelo Laudo o governo brasileiro incorporou a área em litígio, incluindo o território do Oiapoque ao Pará.

abandonada e sem dono” (RICARDO, 1983), constantemente ameaçada pela presença dos franceses e pela movimentação dos indígenas na região em ambos os lados da fronteira.

A influência que os franceses exerciam sobre a população indígena derivava das experiências de comércio, de trabalho e de relações de parentesco mantidas entre vários grupos indígenas e com a população não indígena da Guiana Francesa, desde tempos remotos (ARNAUD, 1989).

Algumas experiências de ocupação, desde as primeiras décadas da República brasileira, já tinham sido colocadas em prática, mas sem sucesso. A primeira delas foi a fundação da Colônia de Clevelândia do Norte, em 1922, resultado do trabalho da Comissão Colonizadora do Oiapoque, formalizada pelo Congresso Nacional em 1919. O objetivo da Colônia era povoar e fixar uma população nacional na fronteira, com agricultores provenientes do nordeste brasileiro, para neutralizar as influências francesas na região (BRITO, 2008; ROMANI, 2003).

Porém, Clevelândia acabou por se transformar em um cárcere para presos políticos envolvidos nas questões sociais e políticas do país (BRITO, 2008)⁴⁶. O jornal *Voz Católica*, em 1963, ao fazer uma recapitulação da situação da “Fronteira Norte do Brasil” noticiou:

A histórica vila [de Clevelândia], outrora era objeto de soezes ataques e desmedidas calúnias, isto devido às decisões tomadas por um Presidente, que resolveu transformá-la em uma colônia de prêsos políticos, os quais sem, assistência alguma, morriam à mingua, vítimas das terríveis doenças tropicais. (A VOZ CATÓLICA, 02.06.1963).

Clevelândia fracassou devido às epidemias, a falta de infraestrutura e por não atender e colocar em prática seu objetivo inicial: fixar uma população na fronteira do Oiapoque e torná-la nacional. Em 1940, no contexto da Segunda Guerra Mundial, o governo brasileiro preocupado com a situação da região substituiu Clevelândia do Norte pela Colônia Militar de Oiapoque. Sua missão mais uma vez era “nacionalizar a fronteira com a criação, fixação e desenvolvimento de núcleos de população nacional” (RICARDO, 1983, p. 2)

⁴⁶ Brito chamou em sua dissertação de mestrado de “presídio de Clevelândia do Norte” que funcionou entre 1924-1926, localizado em Oiapoque. O funcionamento do “presídio”, segundo o autor, coincidiu com o contexto nacional marcado por fortes tensões políticas, no meio da qual o presidente Arthur Bernardes assumiu o governo, impondo uma repressão violenta contra as vozes dissidentes ao seu governo e marca a presença do Estado brasileiro na região.

Contudo, Clevelândia se transformou em uma Companhia de Fronteira, cujo efetivo militar dedicava-se quase que exclusivamente a rotineiros treinamentos armados. A Colônia de Oiapoque, no mais, era “uma escola de civismo”, um Batalhão instalado na longínqua região fronteiriça (JORNAL A VOZ CATÓLICA, 02.06.1963), sem condições adequadas para criar, fixar e desenvolver núcleos populacionais que pudessem proteger o território brasileiro.

Nessa mesma década, colocava-se em prática outra iniciativa com vistas a ocupar e desenvolver a região. O governador do recém-criado Território Federal do Amapá⁴⁷ instituiu a criação do município de Oiapoque, pela lei 7578 em 23 de maio de 1945⁴⁸, como uma medida para proteger as terras brasileiras das ameaças constantes do lado francês. Brito (2008) considera a criação desse município como mais uma das estratégias de ocupação efetiva do extremo norte do país para promover o desenvolvimento e integração socioeconômica, com base no discurso de proteger e ocupar a fronteira brasileira - que até então, continuava pouco povoada - das possíveis ameaças de países vizinhos como a França.

A definição legal do município de Oiapoque associado a criação do destacamento militar de Clevelândia teriam a função de consolidar a soberania nacional sobre as áreas limítrofes face a situação de quase abandono das terras brasileiras numa área de fronteira internacional. Inclusive existe um monumento à pátria, na margem do rio Oiapoque, erguido como marco inicial do território brasileiro na fronteira, com a inscrição “Aqui começa o Brasil”.

Contudo, até os anos de 1960, essas medidas não tinham sido suficientes para coibir as atividades e o trânsito frequente de indígenas, em ambos os lados da fronteira. O governo brasileiro precisava tomar uma medida mais severa no que concerne a fixação, proteção e desenvolvimento da região do Oiapoque.

Assim, em 1962, o Ministério da Guerra transformou a unidade do destacamento militar de Clevelândia do Norte em Colônia Agrícola. A finalidade dessa nova Colônia, mais uma vez, era incrementar a agricultura na fronteira e, ao mesmo tempo fixar núcleos populacionais com brasileiros. O Exército justificava que com essa ação haveria maior facilidade na transformação das inóspitas regiões da Amazônia em férteis campos agropastoris. Essas inovações já haviam sido preconizadas pelo Marechal Rondon na sua “marcha para o

⁴⁷ Território foi criado pelo Decreto-lei nº. 5.812, de 13 de setembro de 1943 e teve como primeiro governador o Capitão Janary Nunes, nomeado pelo presidente Getúlio Vargas, nesse mesmo ano.

⁴⁸ O município localizado no extremo leste do país, na região de fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, na época, limitava-se ao norte com a Guiana, ao sul com os municípios de Amapá e Macapá, ao oeste com o município de Mazagão e a Leste com o Oceano Atlântico (Conforme IBGE - VII Recenseamento Geral do Brasil – Territórios Federais, 1960).

Oeste”, nas primeiras décadas do século XX (LIMA, 1992). Com a criação da Colônia de Clevelândia, os militares teriam:

a incumbência de defender a integridade de nossas fronteiras, mas também de encetar uma guerra com a densa mata, visando o seu desenvolvimento e cultivo que muito contribuirá para o soerguimento econômico da área. [Seria] uma escola de trabalho e civismo, os militares Sentinelas avançadas na defesa dos sagrados limites da pátria e garantia de liberdade e ordem. (JORNAL A VOZ CATÓLICA, 02.06.1963).

A Colônia recebia investimentos da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e a assistência técnica do Instituto Agrícola Nacional (IAN). Conforme o Comandante da Colônia à época, Raul Moreira, essas instituições já tinham ajudado os militares a criar, na região indígena do Uaçá (em Kumarumã), uma fazenda de búfalos, em 1962, com previsão para criação de 200 animais. O objetivo era resolver o problema de abastecimento de carne em Oiapoque. Da mesma forma, a Colônia tinha começado a produzir carne suína e produtos como mandioca, macaxeira e feijão para suprir a população da fronteira com produtos a preços mais baixos que os importados de Belém-Pará. No primeiro ano de aniversário da instalação de Clevelândia, o Comandante fez um perfil das atividades econômicas da Colônia:

Uma fazenda para criação de bubalinos está sendo construída no Cumarumã [na terra indígena Uaçá] e a granja militar distribui semanalmente produtos de suas criações. Já se deu início a primeira safra de arroz, estimada para cem toneladas. Fora isso, foram construídas uma casa para o fabrico de farinha, que supre as necessidades do rancho e, ainda, é utilizada por civis; a olaria e a serraria, com seus equipamentos modernos, economizam o trabalho da importação do material destinado às inúmeras construções que se projetam fazer na Colônia e arredores.

Conforme Hélio Pennafort, redator da notícia do aniversário da Colônia em 1963, Clevelândia do Norte estava contribuindo de maneira decisiva “para a concretização do ideal comum do povo nortista: a redenção da Amazônia”. Clevelândia era, portanto, tida como a marca do patriotismo brasileiro na defesa das longínquas regiões fronteiriças.

Contrariamente a esse discurso, Felipe Gillet, um dos redatores do Jornal A Voz Católica, afirmava, neste mesmo ano (1963), que a “Colônia Agrícola de Oiapoque, nunca conseguiu exportar toda a sua produção, tornando-se um grande prejuízo para quem já era subdesenvolvido”, referindo-se ao Oiapoque. O governo tinha iniciado uma rodovia, Oiapoque-Clevelândia, com apenas 16 quilômetros que nunca foram concluídos. “Até trator tremia ao

passar por essa estrada, é mais um caminho para carroça”, dizia Gillet (JORNAL A VOZ CATÓLICA, 01.09.1963). Esse discurso demonstrava que as modificações introduzidas na fronteira, até meados de 1960, não tinham surtido o efeito esperado pelas autoridades brasileiras: fixar e “abrasileirar” a população da região.

O município de Oiapoque, do lado brasileiro, contrastava com a Guiana Francesa, que possuía um desenvolvimento em franca e acelerada expansão. O governador do Território, Terêncio Porto, em seu Relatório de Governo⁴⁹ sinalizava veementemente essa preocupação, justificando a necessidade de expandir o controle brasileiro sobre o município, caso contrário, o país poderia criar sérios problemas para sua soberania. Segundo Raiol (1992), Porto descreve a situação da seguinte maneira:

A expansão geopolítica impõe-se porque o município de Oiapoque é uma das áreas de menor progresso do país, sem meios de comunicação terrestre [...] enquanto que as Guianas Francesas e Holandesas têm características de região dinâmicas, em franca e acelerada expansão, dispondo de aeroportos, modernos, linhas aéreas regulares com as principais cidades da Europa e portos organizados em acesso constante por navios de rotas internacionais [...] o Oiapoque e outras regiões do Amapá ressentem-se de maior contato com as populações mais evoluídas, em face de quase total ausência de meios de comunicação, a Guiana Francesa, transformada em departamento de estado, afronta a fronteira norte do Brasil e todo o território [...] com sistema de energia elétrica, rodovias, abastecimento de água, serviço de imprensa e rádio e em programas ativos de educação e saúde; [...] por isso estes contrastes de desenvolvimento podem criar problemas sérios para os interesses do Brasil. Daí a necessidade vigente da conclusão da AP BR-156 que dominará as terras brasileiras [...]. (RAIOL, 1992, p. 37-38).

A tônica do Relatório centrava-se na necessidade de expansão territorial, de comunicação e de integração nacional. No Relatório do governo territorial constava, também, que havia possibilidade de afirmação de “um modelo de civilização brasileira diante dos países fronteiriços”, contudo, era necessário ter o “domínio das terras de fronteiras” para o país atingir “os anseios de soberania” e “as aspirações da consciência nacional”.

Contudo, os “contrastes de desenvolvimento” na fronteira eram visíveis no território do Oiapoque. Além do município, não possuir infraestrutura física, política e administrativa, ressentia-se da falta de comunicação terrestre com as outras áreas do Território Federal do Amapá e, por consequência com o restante do Brasil.

⁴⁹ RELATÓRIO DO GOVERNADOR TERÊNCIO F. DE MENDONÇA PORTO. Imprensa do Território Federal do amapá, 1963.

Chegava-se ou saía-se do município até a capital Macapá ou Belém (PARÁ) por via marítima ou por via aérea. A rodovia BR-156, que atualmente liga Oiapoque a Macapá, ainda era uma ideia a ser concretizada. A população do Oiapoque passou a utilizar essa rodovia somente na década de 1980. Contudo, a “rodovia” era mais um caminho aberto na densa floresta amazônica. Devido às dificuldades apresentadas pelos caminhos traçados e que cortavam uma imensidão de rios e igarapés, dentro da “Reserva Indígena Uaçá”, o fluxo foi bastante reduzido até essa década. Arnaud (1989, p. 95), que fez pesquisa na região indígena do Oiapoque, entre 1964 e 1967, referiu que

A comunicação do Oiapoque com Macapá (capital do território do Amapá), Belém do Pará e portos intermediários, via marítima é feita por intermédio de barcos-motores e canoas à vela. Via aérea por aparelhos da empresa Cruzeiro do Sul S.A. (uma vez por semana) e da Força Aérea Brasileira (FAB). Está sendo aberta uma estrada de rodagem entre Oiapoque o rio Cunani, a qual deverá atravessar a área indígena do Uaçá.

A situação dos transportes era tão difícil que as autoridades sempre solicitavam melhorias. O Bispo de Macapá, Dom Aristides Piróvano⁵⁰, por ocasião da visita de Mário Teixeira, Superintendente da SPVEA, queixava-se da “carência dos transportes marítimos” e do “elevado custo dos fretes aéreos” que vinham servindo o Território. (JORNAL A VOZ CATÓLICA, 11.11.1961). A queixa do Bispo de Macapá fazia-se em decorrência das “dificuldades” que os padres do PIME tinham “para chegar à região”.

A dificuldade de comunicação e o isolamento tornavam Oiapoque uma região abandonada e com poucos habitantes. Oiapoque era mais um lugar de passagem para o outro lado da fronteira. Os habitantes do município estavam mais sintonizados com as Guianas (Francesa e Holandesa) do que com Macapá, capital do Território. Essas questões mantinham a população distante dos “anseios de soberania” e das “aspirações da consciência nacional”.

Havia uma população rarefeita no município concentrada mais na zona rural do que na cidade. Entre 1950 e 1960, o quantitativo populacional do município do Oiapoque era preocupante, sobretudo na cidade que vinha perdendo seus habitantes de forma considerável. O quadro 1 expressa essa preocupação.

⁵⁰ Primeiro Bispo, representante do Pontifício Instituto Missionário (PIME) que chegou ao Território Federal do Amapá em 1949 (*Livro de Tombo* 1959-1965).

Tabela 1: Território Federal do Amapá. População dos municípios e respectivas cidades (1950-1960)

| Especificação | 1950 | | 1960* | |
|---------------|-----------|--------|-----------|--------|
| | Município | Cidade | Município | Cidade |
| Macapá | 20.594 | 9.748 | 46.905 | 27.585 |
| Amapá | 8.794 | 1.163 | 8.004 | 1.591 |
| Mazagão | 5.105 | 601 | 7.658 | 919 |
| Oiapoque | 2.984 | 934 | 3.969 | 614 |
| Calçoene** | -- | -- | 2.353 | 708 |
| Total | 37.477 | 12.446 | 68.889 | 31.507 |

* Os dados de 1960 são preliminares.

** O município de Calçoene foi criado em 1956 e instalado em janeiro de 1958. Anteriormente pertencia ao município de Amapá.

Fonte: IBGE. VII Recenseamento Geral do Brasil – Territórios Federais, 1960 e Jornal A VOZ CATÓLICA, 05.03.1963.

Na década de 1960, a cidade do município, com seus 614 habitantes, possuía uma tímida estrutura urbana, concentrada às margens do rio Oiapoque⁵¹. Além das casas, existia na cidade a prefeitura com sua pequena infraestrutura administrativa para servir a população. A prefeitura comportava uma agência de correio e uma estação radiotelegráficas. A assistência à saúde era proporcionada por um posto de enfermagem e o único médico existente na região pertencia à Colônia Militar de Clevelândia.

Em Oiapoque, entre 1964-1967, a escolarização era fornecida pelo Território do Amapá e pela igreja católica. Conforme Arnaud (1989, p. 95) “A instrução primária é fornecida pelo governo do Território do Amapá e a secundária passou a ocorrer, a partir de 1966, através de uma missão católica estabelecida na cidade de Oiapoque”, referindo-se ao PIME.

Além dessa estrutura, existiam pequenos comércios que forneciam produtos adquiridos entre os agricultores da região, inclusive os indígenas, e nas cidades francesas de Saint George e Caiena (cidades da Guiana Francesa). A população da região dependia, também, dos produtos vindos de Macapá ou Belém para sua subsistência, mas era muito difícil chegar mercadorias, “porque elas vinham por meio de barcos, através do Oceano Atlântico” (ASSIS, 1981, p. 100).

Na cidade havia, ainda, a instalação de duas obras da igreja católica, vinculada ao PIME⁵²: a Igreja de Nossa Senhora das Graças e o Abrigo São Caetano. Os Padres haviam construído o Abrigo para servir como espaço para abrigar as atividades paroquiais e a escola

⁵¹ Oiapoque foi conhecido, por muito tempo, como “Martinique”, principalmente pelos franceses. O nome foi atribuído em homenagem ao primeiro morador do Oiapoque, Emilio Martinique, que, em 1900, passou a fixar residência na margem direita do rio de mesmo nome, onde fica a cidade de Oiapoque atualmente (Jornal A Voz Católica, 1963). Essa cidade, conforme Arnaud (1989) também se chamou Vila Espírito Santo.

⁵² O PIME havia se instalado no Território Federal do Amapá e no Oiapoque, desde 1949. Havia dois padres respondendo pelas atividades religiosas nesse período (*Livro de Tombo*, 1959-1965).

que ofertava instrução primária e cursos de corte e costura e, posteriormente, para o ensino secundário. Assim, a população era formada basicamente por pessoas que trabalhavam no serviço público, comerciantes e os párocos.

Vizinha a cidade de Oiapoque estava a vila militar de Clevelândia que a auxiliava constantemente, principalmente com serviços médicos-sanitários. Clevelândia se assemelhava a uma pequena vila colonial. Ainda que timidamente, seus aspectos urbanísticos e sociais tivessem se modificado a partir da implantação da Colônia Agrícola de Clevelândia em 1962. A vila Militar possuía praças “para todas as modalidades de esportes, cinema e clubes sociais para proporcionar higiene mental necessária no confronto com a rudeza do trabalho agrícola [...] Clevelândia perdeu aquele semblante feio de terra decadente, que se identificava com a presença do caruncho nos prédios das antigas instalações”, dizia o Comandante da vila, Raul Monteiro, no primeiro ano de criação da Colônia (JORNAL A VOZ CATÓLICA, 1963).

A população de Clevelândia era composta por famílias de agricultores que viviam ao redor da vila militar, além de soldados, cabos, sargentos e oficiais de alta patente. Os militares residiam com seus filhos e suas esposas. Em geral, as esposas eram professoras da escola da vila que atendiam estudantes de 1ª a 5ª série. Além de cursos da escola, as professoras ofereciam curso de Corte e Costura para as jovens meninas da região. As esposas dos militares participavam do Clube das Mães, fundado em 1963. Esse Clube surgiu em decorrência da Campanha Educativa da 1ª Região do Departamento Nacional da Criança para combater na região, principalmente, as verminoses que atacavam a região tropical.

As esposas dos militares também eram responsáveis pela organização de atividades da igreja de Clevelândia. Como na cidade, a igreja de Clevelândia (Nossa Senhora de Nazaré) exercia uma influência muito forte na população local e as autoridades viam essa influência de forma positiva, incrementando constantemente atividades religiosas. Era uma forma de controlar a população que não tinha muito que fazer nessas distantes áreas fronteiriças.

Ficava a cargo das senhoras da cidade de Oiapoque e da vila militar a organização das atividades religiosas, como a festa das padroeiras, com procissão e arraial. As festas movimentavam os habitantes tanto da cidade como da vila militar e da área indígena. No jornal A Voz Católica consta a descrição de uma dessas atividades:

[...] a procissão fluvial que teve como ponto de partida a Igreja da vizinha cidade – Oiapoque, com o transporte do crucifixo. [...] Em um trajeto de aproximadamente 6 quilômetros, lanchas e pequenas embarcações, acompanhavam o andor [...] Ao chegar em Clevelândia, onde no pequeno

porto já perfilavam alunos da escola local e bom número de pessoas, o Crucifixo foi conduzido até a Igreja por soldados através das ruas engaladas por bandeiras multicôres.” (19.11.1964).

As festas religiosas eram preparadas o ano todo e contavam com a participação das pessoas da cidade, de Clevelândia e de índios da região do Uaçá. A presença da igreja católica, até então, era dominante na região do Uaçá, sobretudo entre Karipuna e Galibi Marworno, que começavam a se integrar na religião católica. O Jornal A Voz Católica (25.08.1964) expressa essa situação:

Agosto presenteia, todos os anos, a população de Oiapoque com animados dias de alegria, por ocasião da festa de Nossa Senhora das Graças. Preparativos, economia, vestidos novos [...] preparação do andor, foquetes, alto-falantes, barraca da Santa, donativos para o leilão. Os comerciantes têm uma noitada, as professoras e alunos querem uma também; os militares vêm de Clevelândia participar da alegria de Oiapoque; até os Galibis levam sua colaboração; as associações religiosas da Paróquia se esmeram.

As festas das padroeiras da Cidade e de Clevelândia, nessa época, constituíam eventos que provocavam a maior movimentação no Oiapoque. Inclusive o arraial das padroeiras fazia a movimentação financeira na região. Assim, o maior movimento local estava relacionado com as atividades da Igreja, tanto na cidade como na área rural. Os padres eram os únicos que percorriam toda a região chegando aos lugares mais distantes para fazer as “desobrigas”, com missas, confissões, batizados, casamentos e funerais (LIVRO DE TOMBO, 1959-1965).

No Livro de Tombo da Cúria Diocesana de São José de Macapá (1959-1965) consta a descrição de que na zona rural, também, existiam as pequenas vilas localizadas no litoral oceânico e às margens dos rios Oiapoque e Cassiporé, com pouco mais de 200 agricultores quase sem condições de sobrevivência. Lugares, como Vila Velha (Cassiporé), Ponta dos Índios, Taperebá e outros espalhados pela região (ARNAUD, 1989, p. 95), possuíam casas, em geral uma igreja e uma escola em condições, quase sempre precárias.

A comunicação até essas vilas era feita, principalmente, por via marítima, no sentido rio Amazonas-Oceano Atlântico-rio Oiapoque. Frequentemente a população viajava de ubá (pequena canoa) com motor de popa, enfrentando corredeiras, cachoeiras e, até pororoca. A bela paisagem contrastava com a pobreza das vilas ao longo da viagem, conforme descrevia Felipe Gillet, em 1963, no Jornal A Voz Católica.

Esse cenário do Oiapoque preocupava os militares ao assumirem o poder. Como ter “Os domínios de nossas terras de fronteiras” e demonstrar “os anseios de soberania” para uma população rarefeita, isolada e carente de tudo. Era imperativo “defender a integridade de nossas fronteiras, mas também de encetar uma guerra com a densa mata, visando o desenvolvimento e cultivo que muito contribuirá para o soerguimento econômico da área”, anunciava o Jornal A Voz Católica em várias edições de 1964.

As autoridades compreendiam que era preciso “defender”, “povoar” e “desenvolver” as terras do Oiapoque. Mas como integrar essa região rural, sem progresso e sem comunicação terrestre aos seus projetos. Ainda mais com uma população de indígenas que transitava livremente pela faixa de fronteira, desconsiderando os limites nacionais entre brasileiros e franceses, desde tempos imemoriais. Uma população indígena com uma história de contatos intensos e alianças edificadas em ambos os lados da fronteira.

3.3 OS INDÍGENAS DO UAÇÁ, SUAS FRONTEIRAS E SUAS HISTÓRIAS

O quase completo isolamento da área do Oiapoque preocupava o governo militar, porque, sobretudo, os indígenas da região Uaçá - Karipuna, Galibi Marworno e Palikur⁵³- tinham relação intensa com a Guiana Francesa, desde tempos imemoriais. Na fronteira norte do Amapá encontravam-se os remanescentes dos grupos do litoral⁵⁴, que formaram a população indígena do Uaçá. Esses grupos ficaram relativamente isolados nessas áreas, até início do século XX, incrementando contatos entre ambos os lados da fronteira⁵⁵, sem que as políticas nacionais (francesas e brasileiras) interferissem neste relacionamento.

Tassinari (2003) afirma que além dos relatos de viajantes, documentos históricos provenientes dos missionários católicos, dos funcionários portugueses e franceses e de

⁵³ Além desses grupos existem os Galibi Kali’na ou Galibi do Oiapoque que pertencem ao grupo étnico que dominou a orla marítima da Guiana até o rio Oiapoque, durante dois séculos após o descobrimento. Um pequeno grupo dessa etnia migrou, por volta de 1950, para Oiapoque, passando a habitar a aldeia São José, até hoje, porém mantendo contatos com seus parentes do lado francês (GALLOIS; GRUPIONI, 2003).

⁵⁴ Na literatura consta que os indígenas do Oiapoque são descendentes históricos de várias populações, de origens diversificadas, que percorriam os rios e foram se afunilando para essa região em tempos diferentes. Muitos foram registrados por viajantes, inclusive povos que hoje não existem mais (GALLOIS, 2005; MEIRA, 2006; NUNES FILHO, 2010).

⁵⁵ Muñoz (2003) considera que é preciso entender fronteira como uma construção expressa, historicamente, pelas relações de contato material e simbólico entre populações ou grupos sociais diferentes que se colocam em contato numa fronteira viva, mutável, porosa; em uma zona de interação onde vivenciam processos de transculturação e de intercâmbios. Para a autora na fronteira há formação de redes que, por vezes, se articulam em espaços não coincidentes com os limites nacionais.

membros de expedições científicas que percorreram a região do Oiapoque, trazem informações sobre os indígenas do Uaçá. Esses documentos demonstram, conforme a autora, que os intercâmbios entre vários grupos indígenas, em épocas remotas, constituíram-se em elementos para construção de um mosaico étnico dos habitantes da região.

Os relacionamentos entre os povos indígenas possibilitaram a construção de redes de sociabilidades e de defesa de seu território. Essas redes se transformaram ao longo dos tempos e foram influenciadas pela inserção de elementos externos. Entre os séculos XVII e XIX, quando os Estados europeus (Portugal, França, Inglaterra e Holanda), passaram a estabelecer projetos de exploração, povoamento e ocupação, por meio de expedições missionárias, comerciais, armadas e/ou científicas, a concepção de fronteira e território foi redefinida em função da construção da ideia de nacionalidade. É considerando as relações concretas entre grupos sociais diversos e indígenas que as noções de fronteira e território foram se estabelecendo na região.

No decorrer da instalação de projetos coloniais, europeus e negros chegaram à região. A partir da presença dos Estados nacionais e seus projetos, os indígenas uniram-se a outros indígenas provenientes de regiões diferentes e, também, a negros e brancos. Sobretudo, os negros escravizados pelos portugueses e franceses, em sua rota de fuga, se encontraram com as populações indígenas, formando uma nova composição étnica. Tassinari (2003, p, 48) afirma que esses “processos geraram os atuais povos indígenas do Uaçá”.

A partir do século XVIII, quando um longo processo de disputa pela fronteira ocorreu entre o Estado brasileiro e o francês, os Estados-nação passaram a buscar nos sujeitos históricos da região os legítimos representantes de suas nacionalidades no território contestado. Assim, no século XIX, etnias indígenas, mocambistas e outros grupos sociais, tornaram-se peças fundamentais para a garantia dos limites territoriais dos dois países (CARDOSO, 2008). Nesse contexto, os países colonizadores encontraram dificuldade em compreender os aspectos espaciais, sociais e culturais, totalmente diferentes de suas concepções geopolíticas. Mas, esse processo não ocorreu sem tensões e conflitos.

Gallois (2005) afirma que essa história de contato contribuiu para que cada grupo indígena do Oiapoque tenha uma história específica, mas, ao mesmo tempo, uma identidade própria, compartilhada pelos mesmos espaços e caminhos que convergem para a fronteira do Oiapoque com a Guiana Francesa, como podemos definir abaixo:

Os Palikur foram os primeiros encontrados na região pelos europeus. Consta nos relatos de viajantes, que eles aparecem como os primeiros habitantes, tanto no lado francês como no lado brasileiro⁵⁶. Gallois e Grupioni (2003, p. 15) mencionam que Vicente Yanes Pinzon, navegador espanhol que esteve na região em 1513, traz em seus relatos o nome Parikura e “ao longo dos séculos seguintes, aparece em outros escritos históricos e etnológicos, sendo referida diversamente por nomes como Pariucur, Paricurene, Paricour, Pariucour, Palicours”⁵⁷.

Pateo (2005) afirma que o povo Palikur passou a ocupar o interior da região do Uaçá, no Oiapoque, em decorrência de conflitos com os Galibi Kali’na. Porém, Vidal (2009) destaca que a ocupação da região Uaçá foi usada por eles como estratégia para fugir do contato com os portugueses, pois eram aliados dos franceses durante o período em que Brasil e França disputavam a fronteira entre Oiapoque e Guiana Francesa. Assim, em 1900, quando a área contestada pelos dois países passou legalmente para o Brasil, grande parte dos Palikur migrou para a Guiana Francesa. Somente nas duas décadas seguintes ocorreu o retorno de muitas famílias Palikur que se fixaram as margens do rio Urukauá, na região Uaçá, encontrando-se com os demais grupos da região (Karipuna e Galibi-Marworno). Porém, os Palikur não perderam os vínculos com seus parentes do outro lado da fronteira.

O povo Karipuna resultou da união de famílias indígenas com famílias do salgado paraense⁵⁸, que migraram para a região do rio Curipi e baixo curso do Oiapoque no século XIX. Consta na tradição oral dos Karipuna que sua origem está associada aos refugiados cabanos do Pará que migraram daquela região para Oiapoque. Naquela época ainda falavam o *nheengatu* e poucos falavam o português.

As primeiras famílias que chegaram ao rio Curipi, no final do século XIX já se autodenominavam Karipuna (RICARDO, 1983). Segundo Assis (1981), Nimuendajú na década de 1920, identificou os Karipuna de “brasileiros do Curipi”. O SPI, na década de 1930, também os identificou como Karipuna (VIDAL, 2009).

O termo Karipuna indica uma identidade de “índios misturados”, “civilizados” ou “avançados” e refere-se à origem heterogênea do grupo, “bem como às constantes alianças que

⁵⁶ Ainda hoje os Palikur que vivem na Guiana Francesa estabelecem relação de troca intensa com os Palikur que vivem no Brasil e com as demais etnias do Uaçá.

⁵⁷ Desde o século XVI, esse grupo é citado por diferentes tipos de documentos históricos: relatos de viajantes, de missionários católicos e de funcionários das administrações portuguesa e francesa e relatórios de expedições científicas. Contudo, são fontes primárias com informações fragmentadas (CAPIBERIBE, 2007).

⁵⁸ A região conhecida como Salgado Paraense é banhada pelo Oceano Atlântico, no nordeste do Pará. Pela Costa Atlântica.

estabeleceram com indivíduos ou famílias estrangeiras” (TASSINARI, 2003, p.16). Agregaram-se às famílias Karipuna outras famílias indígenas e não indígenas da região (GALLOIS; GRUPIONI, 2003). Os Karipuna prestigiam o casamento fechado, mas também permitem uniões com outros indígenas e não indígenas (GALLOIS, 2005).

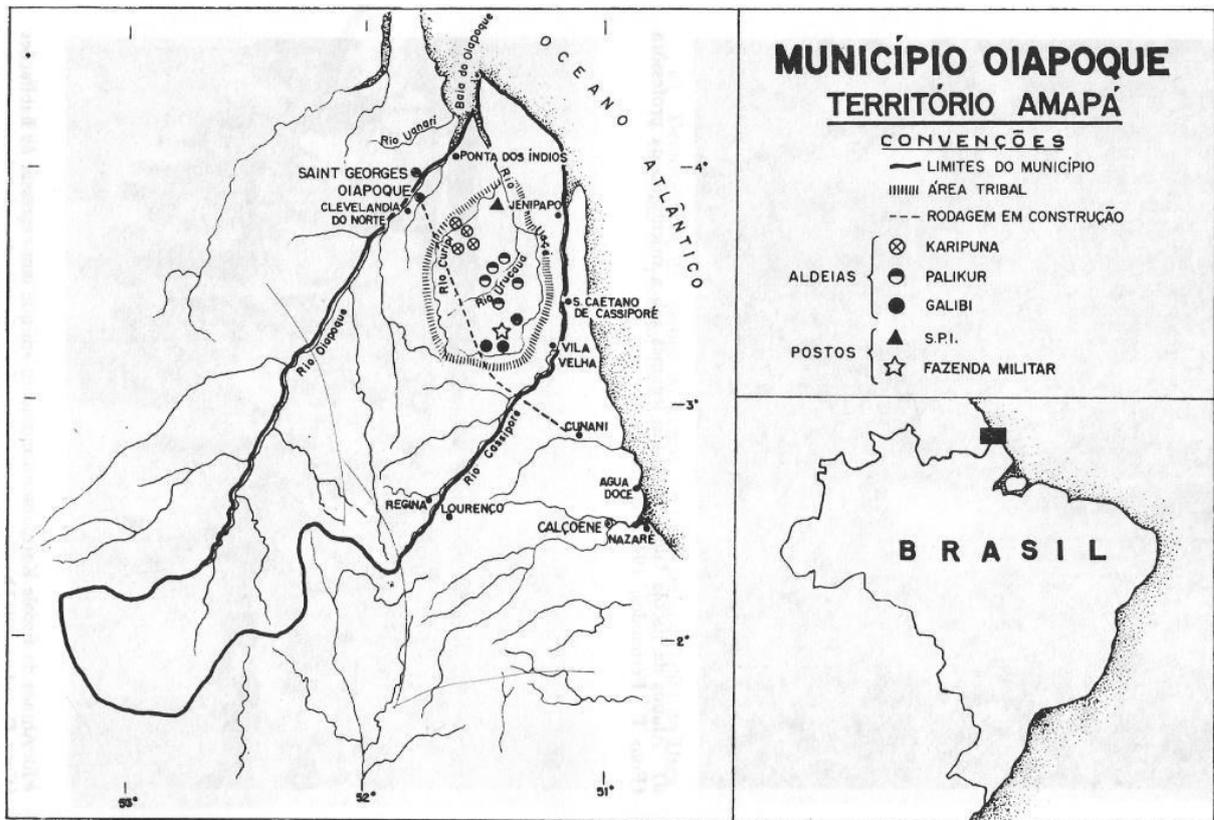
Devido à geografia, inicialmente, os Karipuna permaneceram em uma situação de relativo isolamento no Oiapoque, mas aos poucos foram estabelecendo contatos com outros grupos não indígenas da região (TASSINARI, 2003). Os Karipuna perderam sua língua nativa num processo de fusão e recomposição étnica. Atualmente, utilizam o português e o *patois*, uma língua comum adotada por todos os grupos da região do Baixo Oiapoque (VIDAL, 2009).

Os Galibi-Marworno, de acordo com Ricardo (1983) possuem sua origem, também, na fusão de diferentes povos indígenas, como os Aruã, Maraon, Karipuna, Galibi e não indígenas. Gallois e Grupioni (2003) destacam que tal como os Karipuna, os Galibi Marworno são um povo de origem heterogênea que se autodesignavam “gente do Uaçá” até a chegada do SPI. Os Galibi empreenderam guerras constantes com os Palikur e por isso são considerados invasores da região Uaçá.

A denominação Galibi Marworno passou a ser utilizada pelos indígenas, a partir do final da década de 1940, quando o SPI começou a atuar na região identificando as famílias do alto rio Uaçá como de origem Galibi e confirmada pelo CIMI, desde sua atuação na década de 1970 (Gallois e Grupioni, 2003). A atribuição desse nome tinha o objetivo de diferenciá-los dos Galibi Kali’na, por não possuírem parentesco com esta etnia (VIDAL, 2009).

Os Palikur, Karipuna e Galibi Marworno ocuparam as terras da região do Uaçá, que vai das margens do rio Curipi ao longo da BR-156, construída a partir da década de 1960, principal via de acesso dos indígenas ao centro urbano do Oiapoque. Nessa região os grupos reconstruíram seu próprio modo de vida e uma organização social entre famílias, baseados em laços de troca. A figura 2 apresenta um mapa com a localização do território Uaçá, indicando as aldeias dos seus habitantes.

Figura 2: Localização das etnias Palikur, Karipuna e Galibi Marworno, no Uaçá entre os anos de 1964-1967



Fonte: Arnaud (1989, p. 125).

Essa história de contato dos povos indígenas do norte do Amapá permitiu que as três etnias vivenciassem um complexo linguístico. O grupo Palikur, ainda hoje mantém sua língua original, mas utiliza a língua portuguesa, francesa e *patois* para se comunicarem com outros grupos (RICARDO, 1983). Os Karipuna e Galibi Marworno são falantes da língua portuguesa e *patois*⁵⁹. Essa última língua substituiu as línguas originais dessas duas etnias, das quais restaram umas poucas palavras que são usadas no dia a dia e em cantos rituais.

A intensidade e a multiplicidade dos contatos com diferentes grupos sociais possibilitaram aos indígenas do Oiapoque compartilhar redes de relações históricas, comerciais, linguísticas e culturais, o que os ajudou a definir suas concepções míticas, seus conhecimentos tradicionais e suas práticas comerciais e políticas. Assim, as condutas estabelecidas pelos grupos indígenas constituem um produto histórico dos processos culturais, sociais e políticos ocorridos no território-fronteira (LITTLE, 2002).

⁵⁹ A língua *patois* (designada também como *kleoul* ou *creoula*) tem origem na Guiana Francesa no decorrer dos contatos comerciais entre vários povos indígenas. A língua portuguesa passou a ser utilizada a partir da introdução da escola nas aldeias na gestão do SPI e, depois da FUNAI. O português viabiliza a comunicação imediata entre povos indígenas e não indígenas do Oiapoque até hoje.

Portanto, era essa conduta histórica dos povos indígenas do Uaçá que mais preocupava os militares, na década de 1960. Os indígenas do Uaçá devido às redes de contato, fossem comerciais ou de parentesco, mantinham-se na fronteira, sem o devido controle do Estado nacional.

O governo brasileiro, desde a década de 1930, havia contatado as populações indígenas no Oiapoque através do SPI. Foi esse órgão que começou a materializar a relação dos indígenas do Uaçá com o Estado brasileiro. O SPI, concretamente, converteu a “administração” dos índios em ação governamental, moldando, no dizer de Souza Lima (1995), a imagem de “Um grande cerco de paz” que incluiria os indígenas do Oiapoque à nação brasileira.

A missão do SPI na região era incluir as populações indígenas como cidadãos brasileiros, pois, até então, os governos republicanos vinham se deparando com uma série de dificuldades para concretizar tal objetivo. Os indígenas em todo território nacional viam-se autossuficientes acerca das questões que envolviam a nação brasileira. Para as autoridades, isso estava provocando uma descontinuidade política, econômica e simbólica em relação à ideia de nação a ser formada por um corpo de cidadãos. Caberia, assim, ao SPI tornar os índios do Oiapoque parte da comunidade nacional.

Para o governo brasileiro, o SPI poderia conferir aos indígenas do Uaçá uma posição na sociedade brasileira pela ação do poder tutelar. A tutela sobre os indígenas do Oiapoque ajudaria o Estado a incluí-los no desenvolvimento da nação brasileira. Contudo, essa ação envolvia um “assujeitamento” das populações indígenas ao poder político estatal (LIMA, 1995, p. 69).

Essa ideologia remeteria o Estado-nação como uma totalidade, para preencher as lacunas econômicas, políticas e morais dos indígenas, considerados como “atrasados”. Assim, a implantação do SPI na região do Oiapoque justificou-se, a partir da necessidade de resolução de dois problemas nacionais: configurar uma ideia de nação respaldada pela inclusão dos indígenas como cidadãos brasileiros e resolver as questões geopolíticas de fixação de fronteiras.

Desta forma, a primeira ação configurada para a área indígena Uaçá no Oiapoque ocorreu em 1930 com a criação do primeiro Posto Indígena (PI) chamado Encruzo, na confluência dos rios Uaçá e Curipi e com a nomeação de um delegado representante do SPI.

Conforme Arnaud (1989, p. 96), em 1936 o major Luiz Tomaz Reis, membro da Inspeção Especial de Fronteiras, esteve no Uaçá para “verificar a possibilidade de reunir os índios em uma única povoação e aproveitamento deles como guardas de fronteira”. Nesse

mesmo Relatório, Reis considerou que eles ainda estavam distantes da civilização. Arnaud (1989, p. 97) refere a descrição feita pelo major Reis:

[...] os Caripunas embora vestidos, asseados, desembaraçados no trato comosco são ainda índios, pela inexperiência que têm de nossa civilização e pela ingenuidade natural devido à sua educação;

[...] os Galibís são como os demais da região de savanas, ordeiros e pacíficos, vivendo satisfeitos e não desejando alterações quando ao seu modo de vida;

[...] a gente Palicura encontra-se em estado de educação muito atrasada, ainda com hábitos quasi primitivos, usando muito urucu, pouca roupa, não abandonado suas flechas e temendo ainda a escravidão.

Segundo Arnaud a questão colocada no Relatório incidia sobre o estado moral em que se encontravam os indígenas do Uaçá. Nessa condição, afirmava Reis no Relatório, pouco se podia esperar da cooperação deles para qualquer serviço que dependesse de princípios de responsabilidade. Sobretudo os Palikur continuavam desconfiados em relação às autoridades brasileiras, associando-as aos colonizadores portugueses. Assim, diante dessa situação as autoridades avaliaram que os indígenas não tinham condições para serem utilizados como guardas de Fronteiras e que deveriam apenas resguardar suas terras na região.

De 1942 a 1967, a 2ª Inspeção Regional do SPI, além de dar assistência ao PIN⁶⁰, criou uma “Ajudância” (sede da FUNAI na área indígena do Uaçá) na antiga Vila do Espírito Santo (aldeia Karipuna), a fim de superintender a execução dos trabalhos. Nesse período, uma série de planos foi elaborado: desenvolvimento da lavoura e da pesca com novos cultivos e técnicas; estabelecimento da pecuária e de indústrias para tornar o PIN autossuficiente; fundação de um entreposto comercial para transações com os índios e prestação de assistência sanitária e escolar.

Nesta fase somente os Galibi e Karipuna receberam instrução escolar. Mas, conforme Arnaud (1989, p. 103) os Palikur se recusaram a receber instrução por meio da escola porque “a maior parte dos velhos do grupo consideravam tal coisa uma forma de escravidão.” A partir de 1950, as atividades do SPI começaram a ficar restritas, devido à falta de verbas e à perda de eficácia do entreposto comercial que centralizava a produção dos indígenas da região. Esse entreposto foi extinto em 1958. Os indígenas, então, passaram a comercializar, cada vez mais,

⁶⁰ Posto Indígena de Nacionalização, Assistência e Educação.

com as cidades de Oiapoque, Saint Georges e com os regatões⁶¹. Nos anos de 1960 era visível o declínio das ações do SPI junto aos povos indígenas do Uaçá, seguindo o que ocorreria em nível nacional. Arnaud⁶², entre 1964 e 1967⁶³, realizou pesquisa a respeito da administração do SPI com duas finalidades: apreciar essencialmente a atuação do SPI junto aos índios do Uaçá e continuar procedimentos para incorporá-los à sociedade nacional, agora sob direção da FUNAI.

Antes de visitar os indígenas do Uaçá, Arnaud manteve contato com vários estudiosos da questão indígena, entre eles Darcy Ribeiro, Eduardo Galvão e Charles Wagley, e participou da elaboração de planos de ação a serem encaminhados pela 2ª Inspeção Regional do SPI à Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). O objetivo dos planos, segundo Arnaud (1989, p. 14) era “conseguir recursos financeiros destinados à atração daqueles grupos hostis, e desenvolvimento de programações junto aos que fossem pacificados.” Nesses planos estava inserida a necessidade de reativação das escolas na região do Uaçá, como forma de atuação do Governo brasileiro e medida para assegurar a fronteira norte do país.

Arnaud descreveu os aspectos da população da região a partir de suas observações sobre as etnias Palikur, Karipuna e Galibi Marworno. Primeiramente, descreveu a distribuição de 1.132 índios contabilizados em seu relatório, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: População Indígena do Uaçá entre 1964-1967

| ETNIA | QUANTIDADE | SEXO MASCULINO | SEXO FEMININO | LOCALIZAÇÃO |
|------------------------|------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|
| Palikur | 263 | 134 67 maiores* 67 menores** | 129 63 maiores* 66 menores** | Rio Urucauá, nos tesos Kunaen, Kuykiti, Manga, Kajary, Ukupi, Tupay e Flechas e disseminados pelas margens do rio. |
| Galibi Marworno | 460 | 251 112 maiores* 139 menores** | 209 103 maiores* 106 menores** | Rio Uaçá, em quase sua totalidade na “Vila Kumaruman” e os restantes nos lugares denominados Arampuku, Biscote e Inajá. |
| Karipuna | 439 | 240 143 maiores* 97 menores** | 199 106 maiores* 93 menores** | Rio Curipi, sobretudo nas “Vilas” Espírito Santo e Santa Isabel (antiga Barração), achando-se os demais divididos pelos sítios Taminan, Bovi, Popota, Inglês, Cemitério, Campo Grande e Açaizal. |

* Maiores de 15 anos. ** Menores de 15 anos.

Fonte: Expedito Arnaud, 1989, p. 94-95.

⁶¹ Regatão, nome dado a barcos que praticavam comércio fluvial, com uma razoável quantidade de produtos de todos os gêneros, percorrendo os rios da Amazônia, de cidade em cidade. Na década de 1950, os regatões começaram a intensificar, sem controle, suas entradas na área indígena.

⁶² Arnaud pertenceu ao quadro de funcionário da 2ª Inspeção Regional do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), situado em Belém-Pará, e depois passou para a FUNAI.

⁶³ Utilizamos o artigo publicado originalmente no Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi – Nova Série – Antropologia, nº 40, em 15 de julho de 1969 e publicado no livro “O índio e a Expansão Nacional”, em 1989. Ver referências.

Arnaud apresentou, também, as permanências e mudanças quanto à cultura e a organização social dos indígenas do Uaçá a partir da presença do SPI na região, conforme Quadro 2. Nas observações de Arnaud constava que os Palikur, até então, mantinham-se reclusos no interior da terra Uaçá e arredios quanto às políticas indigenistas, apesar de estabelecerem constantemente relações com os Karipuna e Galibi Marwono. De modo geral, o apoio e a assistência fornecidos pelo SPI aos Palikur foram pouco consistentes durante a gestão do órgão e a interferência no seu modo de vida também foi relativamente limitada até 1965.

Os Karipuna e os Galibi Marwono estavam mais integrados a ação desse órgão. Esses grupos tinham passado a utilizar vários elementos da cultura externa em suas aldeias, como a utilização da língua portuguesa.

Quadro 2: Permanências e mudanças quanto a cultura e a organização social dos indígenas do Uaçá – 1964-1967

| ITENS | PERMANÊNCIAS | MUDANÇAS |
|--------------------|---|--|
| Habitações | Predominância de casas ainda no estilo tradicional (de madeira, cobertas de palha e quase sem divisões internas) principalmente entre os Palikur. | Nas vilas de Santa Isabel (Karipuna) e Kumarumã (Galibi) existiam habitações com paredes de tábuas e cobertura de cavaco, imitando o estilo introduzido pelo SPI. |
| Costumes | Palikur ainda dormem em esteiras de junco (espécie de fibra encontrada na floresta amazônica) Consumo de fumo, caxiri (bebida feita da farinha) de bebidas alcoólicas importadas do lado francês. Cerimonial da <i>Festa do Turé</i> (Festa tradicional dos indígenas que tem no pajé seu personagem principal) | Karipuna e Galibi: utilizam redes com mosquiteiros de pano (espécie de cobertura que impede a entrada de mosquitos). Karipuna: começam a introduzir a rede em seus costumes. As etnias deixaram de utilizar a tanga denominada <i>calimbé</i> , abandonaram a prática de mutilação dentária e deixaram de praticar o castigo no tronco. Os Palikur começaram a introduzir a religião pentecostal nas aldeias. Os Karipuna e Galibi dançam a “moda civilizada” e praticam fortemente a religião católica (com batismo, casamento, compadrio, festividades e cerimonial fúnebre). Institucionalização da faxina (mutirão) introduzida pelo SPI em todas as aldeias. |
| Arte | Perdura a arte plumária. | Perda do conhecimento de técnicas de trançado, confecção de canoas e cerâmica, principalmente entre os Palikur. |
| Pesca | As etnias ainda empregam o complexo arco-flecha. | As etnias fazem utilização de anzóis de aço e raras vezes usam redes e timbó (veneno para matar peixes). |
| Caça | Predomínio de espingarda tipo cartucheira. | Não houve mudança. |
| Subsistência | Horticultura, caça, pesca e coleta | Consumo de “produtos dos civilizados” (café e açúcar), com maior utilização entre Karipuna e Galibi. |
| Organização social | Palikur possuem organização quase totalmente fechada, não admitindo casamento com pessoas não indígenas. | Palikur: admitem casamentos entre as etnias. Galibi do Uaçá e Karipuna: desaparecimento das famílias extensas. Casamento com pessoas não indígenas. |

| | | |
|--------|---|---|
| Língua | Palikur: utilização da sua língua própria. Karipuna e Galibi: Uso do <i>patois</i> (dominante) e algumas frases nas línguas próprias dos grupos. | Palikur: utilizam o <i>patois</i> para relações comerciais e o português eventualmente para se comunicar com a população de Oiapoque. Karipuna e Galibi: além do <i>patois</i> se comunicam fluentemente em português. |
|--------|---|---|

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados de Expedito Arnaud (1989, p. 94-95).

Com o declínio das ações do SPI na região, segundo Arnaud, “outra entidade governamental, a Colônia Militar de Fronteira, começa a exercer influência sobre os indígenas do Uaçá por meio da fazenda de búfalos, anteriormente instalada (1962) na área dos Galibí chamada de “Ilha” Suraimon” (ARNAUD, 1989, p. 110). Ricardo (1983, p. 3), também, refere que “Com o declínio do SPI, as atividades assistencialistas foram passando gradativamente para a Secretaria de Educação do Amapá, que assumiu as escolas e para a Colônia Militar do Oiapoque”.

Quando a FUNAI substituiu o SPI, em 1967, encontrou a região indígena quase totalmente dependente dos órgãos locais: o Território Federal do Amapá, por meio da Secretaria de Educação, dos serviços de saúde prestados pela Colônia Militar e das doações da Prefeitura de Oiapoque. A Prefeitura e a Colônia Militar de Oiapoque tinham suas estratégias junto aos indígenas. Os prefeitos aumentaram seu poder junto aos indígenas por meio de doações e ajudas (como transporte dos produtos para comercialização na cidade), fazendo crescer o grau de dependência das “comunidades tribais” ao órgão. Conforme Assis (1981), as doações e a ajuda econômica da Prefeitura eram tímidas diante das necessidades dos indígenas e as verbas aplicadas em vários serviços e na assistência médico-hospitalar, da mesma forma, eram insuficientes.

A Colônia utilizou como tática a incorporação de indígenas ao serviço militar e a instalação de uma fazenda de búfalos dentro da área Uaçá. De acordo com Assis (1981, p. 100) “A presença da Colônia Militar é uma garantia de posse desse território pelo Governo brasileiro em vista de uma população rarefeita, onde essa população depende quase que exclusivamente de Belém ou Macapá para sua subsistência”. Também, a Colônia fornecia ocasional transporte ou combustível, remédios e tomava providências quanto o atendimento médico e de internação de doentes no Hospital Militar de Clevelândia.

Contudo, essas estratégias eram insuficientes para coibir a migração da população indígena para o lado francês. O município de Oiapoque não oferecia serviços e nem condições econômicas que pudessem favorecer a permanência dessas populações do lado brasileiro. Como vimos, Oiapoque era uma área estagnada economicamente, sem uma agricultura e pecuária desenvolvida e sem recursos minerais e dependia de outras regiões para sobreviver.

Nesse cenário, a FUNAI tinha pouca autoridade sobre os indígenas e não conseguia proibir que os indígenas passassem para o lado francês. O órgão não conseguia suprir as suas necessidades e condições de vida, assim continuavam a migrar para as cidades francesas, em busca de assistência e de trabalho assalariado. A migração era “uma solução adaptável à região” (ASSIS, 1981, p. 100), devido a facilidade de intercâmbios econômicos históricos vividos em épocas anteriores com o território francês.

O governo da Guiana Francesa utilizava como política de atração dos indígenas algumas medidas: “terras para o cultivo de roças, incentivo à produção de artesanato, condições para auferir bens de consumo em curto espaço de tempo, assistência médico-hospitalar e a maternidade, salário desemprego, emprego, salários elevados, facilidade para conseguir documentação” (ASSIS 1981, p. 101).

As pesquisas de Arnaud (1989), Assis (1981) e Ricardo (1989) pontuam que no decorrer da década de 1960 os indígenas do Oiapoque continuavam a migrar livremente para o lado francês. Palikur, Karipuna e Galibi Marworno praticavam o comércio, tanto venda como compra de produtos, adquiriam empregos temporários nas cidades de Saint Georges, Caiena e Kourou (base espacial francesa) e, principalmente os Palikur mantinham contatos permanentes com seus parentes do lado francês.

Assis e Ricardo afirmam que muitas razões alimentavam a migração dos indígenas: maior proximidade de Saint Georges e Caiena do que Macapá e Belém; preços melhores para venda e para compra no lado francês; aquisição de produtos inexistentes do lado brasileiro (como motores de polpa, armas de fogo, miçangas, etc.; venda de produtos, como as montarias e farinha) a melhores preços no lado francês; além do comércio, podiam trabalhar em serviços temporários remunerados e receber assistência médica e escolar. Além disso, os indígenas do Oiapoque comunicavam-se melhor através do *patois* - língua baseada nos dialetos da Guiana Francesa - com os comerciantes negros das cidades da Guiana. E, apesar, da influência do SPI nas décadas anteriores, ainda utilizavam pouco a língua portuguesa nas relações que travavam com indígenas e não indígenas.

Os serviços oferecidos e o comércio realizado nas cidades francesas sempre foram muito importantes na relação dos Palikur, Galibi e Karipuna com os comerciantes e o Estado francês. Por isso, constantemente,

Com suas canoas, os índios passam pelo rio Uaçá até o baixo Oiapoque, atingindo Saint Georges, e daí, pela costa, até a cidade de Caiena. Os índios

são excelentes navegadores e o trânsito ao longo desses percursos é bastante antigo, certamente anterior às “questões de fronteira”. (RICARDO, 1983, p. 5)

Conforme Ricardo (1983, p. 5), o general Bandeira de Mello, ao visitar a região em 1974, expressou preocupação com a emigração de indígenas para a Guiana como um problema delicado que requeria atenção do Conselho de Segurança Nacional. Na ocasião, o presidente da FUNAI, sugeriu a utilização de indígenas como guardas de fronteira, mas para isso era necessário emancipá-los. No Jornal Mensageiro, os indígenas do Uaçá criticaram o Projeto de Emancipação sugerido por Bandeira Mello, da seguinte forma:

Atualmente não se procura tanto o extermínio físico dos índios, mas sim a sua destruição enquanto povo, enquanto nação. Uma prova disso foi a elaboração do projeto de Lei de Emancipação. Este Projeto foi apresentado em 1978 pelo então Ministro do Interior Rangel Reis. Mas encontrou forte resistência por parte dos próprios índios, de antropólogos, entidades de apoio a Causa Indígena e a opinião pública. Em consequência destes protestos o projeto não foi decretado. Porém não foi esquecido. A FUNAI hoje procura aplica-lo disfarçadamente, através de “Critérios de Indianidade” e dos “Projetos Econômicos”. Com este projeto o índio, ou mesmo uma nação indígena, de acordo com alguns requisitos facilmente cumpridos, é declarada pronta para entrar na sociedade nacional, sem mais direito as poucas Leis que lhe garantem a sobrevivência. Uma forma clara da tentativa de Emancipação são os “critérios de Indianidade” que dão a FUNAI o direito de definir quem é índio e quem não é. Não adianta o índio ser e dizer que é índio. (MENSAGEIRO, 1981, p. 5).

Em 1977, o general Ismarth de Oliveira, também fez uma visita ao Uaçá, motivado pela preocupação com a “evasão dos índios”. Sua passagem teve como consequência um incremento da presença do órgão na área e o início do processo de demarcação das terras. Assim, ao longo dos anos de 1970, a FUNAI procurou efetivar algumas políticas traçadas pelo governo militar, buscando proibir a saída dos indígenas das aldeias para as cidades da Guiana Francesa. Assis (1981, p. 99) acrescenta que isso ocorreu “sob a alegação de que, os que para lá se dirigissem estariam fora da capa protetora do órgão tutelar, assim como, depois de um certo tempo de convivência com os civilizados já não seriam considerados índios”.

Dessa forma, percebemos, que os executores da política indigenista na região acreditavam que para garantir a presença dos indígenas do lado brasileiro era necessário um planejamento sem improvisação dos administradores indígenas, para evitar distorções e precariedades administrativas. Era preciso fixar núcleos populacionais com os indígenas, tornando-os brasileiros, como medida de proteção da fronteira, mesmo que dentro de suas

próprias terras. Nessa direção, a FUNAI concretizou a política de concentração dos indígenas em postos instalados desde o SPI (Posto Encruzo que no final dos anos de 1970 foi transferido para a aldeia Manga com nome PI Curipi) e criou outros em 1972: Posto Kumarumã (Galibi Marworno) e Posto Palikur.

Os postos eram formados por uma “casa-sede, em alvenaria, um depósito, uma enfermaria, também em alvenaria, e a residência dos professores” (RICARDO, 1983, p. 55). E, apesar dos dirigentes da FUNAI, em Brasília, prometeram mudanças, as condições dos postos indígenas continuaram a funcionar precariamente, sem recurso e nem pessoal adequado para ocupar o cargo de chefe de posto.

As pesquisas de Assis (1981) e Ricardo (1983) dão conta de que além da infraestrutura dos postos, a FUNAI destinou verbas para construção e aquisição de equipamentos, instalando motor de luz e rede elétrica nas aldeias, casa de farinha com equipamento motorizado e serraria. Além disso, incrementou verbas para projetos agrícolas, principalmente para montagem das roças de farinha. Mas, com recursos, na maioria das vezes insuficientes; buscou qualificar mão de obra enviando indígenas para realizar cursos técnicos, em Belém, São Paulo e Brasília, voltados para a agricultura, incorporou jovens indígenas ao serviço militar por meio do Exército e reativou as antigas escolas no Kumarumã, Espírito Santo e Santa Isabel e construiu outra na aldeia Manga (fundada na década de 1970) de forma de garantir aos indígenas a nacionalidade brasileira, pelo aprendizado da língua, da história e da cultura nacional.

Além de persistir com a política de concentração dos indígenas em postos instalados nas aldeias, os executores das políticas indigenistas iniciaram o processo de demarcação das terras indígenas, como forma de acelerar a integração dos indígenas ao Estado brasileiro. Os primeiros passos para a demarcação de uma reserva única para os Galibi, Karipuna e Palikur da bacia do Uaçá tinha iniciado nos anos de 1960 “sob gestão de José Maria da Gama Malcher representante do SPI na região. Nessa época uma minuta teria sido elaborada, mas não publicada no Diário Oficial” (RICARDO, 1983, p. 9).

Na década de 1970, as lideranças indígenas, assessoradas pelos chefes de posto e pelo representante do CIMI (Padre Nello Ruffaldi⁶⁴) começaram a discutir a questão da demarcação de suas terras, pois estava ocorrendo entrada frequente de invasores na área do Uaçá. Por sua

⁶⁴ Ruffaldi, chegou à prelazia de Macapá em 1972 como padre do PIME. Assumiu no mesmo ano como Pároco da Igreja Nossa Senhora das graças no Oiapoque. Nesse período atuou na área indígena do Uaçá, a nível religioso e comunitário. Em 1973, participou do 1º Seminário FUNAI/Missões em Manaus e depois, em 1975, foi designado como coordenador do CIMI Norte II até hoje.

vez, o Estatuto do Índio (1973), atendia aos interesses do governo militar, mas não dos povos indígenas. Como vimos o Estatuto era ambíguo em relação as terras indígenas. Por esse documento os índios não tinham controle das riquezas que se encontravam em suas terras, eles teriam o uso, mas não a propriedade. Isso dificultou muito a relação da FUNAI com os indígenas do Oiapoque.

Diante dessa preocupação as lideranças indígenas, juntamente com o representante do CIMI, redigiram uma Carta (23.09.1976) ao Presidente da FUNAI, através da 2ª Delegacia Regional de Belém, nela diziam o seguinte:

Nós índios Galibis, Palikurs e Karipunas, do Território Federal do Amapá, habitantes na reserva indígena do Uaçá, queremos apresentar à V. Excia um pedido de fundamental importância para nossa subsistência: a demarcação de nossa reserva. Tomamos esta resolução frente a situação nova em que virá encontrar-se a nossa área depois de ultimada a rodovia BR 156 que atravessara a nossa reserva. Até agora assistimos invasões limitadas da nossa reserva com a instalação de uma fazenda de bubalinos perto da aldeia Galibis e outras temporárias, motivo de caça e pesca, mas é fácil prever os próximos conflitos que as frentes pioneiras de colonização trarão para nossa área logo que a BR 156 esteja transitável e lotada. (ATA DA ASSEMBLEIA INDÍGENA ..., 1976, p. 1).

Para os indígenas a passagem da BR-156 pela reserva Uaçá significaria a perda das nascentes dos rios e dos recursos faunísticos, principalmente pela entrada de madeiros e fazendeiros na região. Segundo Ricardo (1983, p. 9) “Nessa área existia uma reserva faunística (para caça, pesca e coleta de frutos silvestres) e os índios temiam ficar sem alimentos”. Na carta reforçavam, ainda, seu vínculo identitário com a terra: “[...] Senhor Presidente, nós somos pequenos diante da presença dos senhores, mas sabemos que a terra é tudo para nós. Precisamos de terra para nossos filhos e netos. A terra para nós é tudo: é a nossa riqueza e a nossa vida. Terra e índio é uma coisa só. Índio sem terra é nada.” (ATA DA ASSEMBLEIA INDÍGENA ..., 1976, p. 2)

Na Revista do Amapá (1982) consta que em 1977 a firma PLANTEL iniciou a demarcação, conforme os limites propostos pelos índios na carta, mas a demarcação foi suspensa dois anos depois (1979). Os limites foram alterados sem consulta aos índios, com um novo traçado por onde passaria a BR-156. Em 1980, depois de uma série de conflitos entre os dirigentes da FUNAI, os representantes do governo do Território, o Comandante da Colônia Militar do Oiapoque e as lideranças indígenas (Palikur, Galibi Marworno e Karipuna) foi

assinado um termo de compromisso (30.09.1980)⁶⁵. Nos anos de 1980 a relação entre FUNAI e governo do Território ficou mais evidente, quando ambos passaram a pressionar os indígenas da região do Uaçá a assinarem o termo de compromisso aceitando a passagem da BR 156 em suas terras (REVISTA DO AMAPÁ, 1982, p. 10).

Contudo, na Assembleia de 1981 os indígenas estavam certos de que haviam sido “enrolados pelo Delegado 2ª da DR em Belém. O Delegado, após a assinatura do termo de compromisso, baseou-se no artigo 20, letra d, do Estatuto do Índio que diz: obras de interesse nacional dentro da área indígena podem ser interditadas pelo Governo” (RICARDO, 1983, p. 11). As lideranças indígenas e o representante do CIMI exigiram explicações. Nessa ocasião o Padre Nello Ruffaldi, do CIMI, foi ameaçado de expulsão do país pelo governo federal, acusado de insuflar os indígenas.

A postura dos indígenas do Uaçá, em relação à demarcação de sua “Reserva”, estava relacionada com a organização política das lideranças. Nos anos de 1970, o movimento indígena começava a se organizar no Brasil. No Oiapoque, a partir de 1975, os indígenas passaram a participar de Encontros em outros Estados do país. Essa experiência os levou a uma organização interna. Em 1976 começaram a reunir-se em Assembleias para discutir vários problemas que iam desde a questão da demarcação das terras até assistência de saúde e educação. Na primeira Assembleia Indígena, ocorrida nos dias 22 e 23 de setembro desse ano, as lideranças indígenas relataram algumas iniciativas frente aos problemas existentes nas aldeias:

- A cooperativa agrícola-comercial em Kumarumã, tem como finalidade evitar a exploração externa e o nascer de classes sociais dentro da comunidade.
- A construção de igrejas pelo esforço da comunidade em Kumarumã e no Espírito Santo.
- A construção de enfermaria em Kumarumã, que atualmente é sede da cooperativa.
- Construção da escola em Kumarumã.
- Construção da escola no Manga.
- Construção da casa da professora no Espírito Santo.
- A chegada de um caminhão no Manga, que servirá de coligamento das tribos com a cidade de Oiapoque via terra, evitando a dependência externa.
- Os Cursos de enfermagem e teologia para 6 índios das comunidades de Kumarumã e Curipi.
- A pequena igreja-escola construída no Flexa.
- A escola quase ultimada no Tauari.

⁶⁵ O termo de compromisso foi assinado pelo Comandante Aníbal Barcelos (governador do TFA), Paulo Cesar Abreu (Delegado Regional da FUNAI) e cinco líderes indígenas: Manoel Floriano Macial e Manoel Felizardo dos Santos (Kumarumã-Galibi Marworno); Raimundo Nonato dos Santos e Henrique dos Santos (Curipi-Karipuna) e Paulo Orlando Filho (Urucauá-Palikir).

- As festas da dança do Turé realizadas no Kumarumã.
- A grande festa religiosa realizada no Espírito Santo que viu todas as comunidades do rio reunidas.

Percebemos que a FUNAI, a partir de 1976, acabou transferindo completamente sua responsabilidade para o governo do Território Federal do Amapá, por meio de convênios, e, também, para a Prefeitura do Oiapoque. O governo territorial passou gerir o funcionamento das escolas, construídas, principalmente nas aldeias mais antigas (Espírito Santo, Santa Isabel, Manga, Kumarumã e Kumenê), adaptando o currículo dessas escolas a educação rural. Em 1981 foi criada a Ajudância do Oiapoque para facilitar e coordenar a atuação conjunta da Prefeitura e FUNAI na gestão de verbas para a saúde e educação. Nessa época, também, muitos jovens tornaram-se soldados do Exército Brasileiro e militares da Colônia de Clevelândia. Muitos soldados passaram a contrair matrimônios com as mulheres do Uaçá.

Os Palikur que antes mostravam indiferença quanto às ações do governo federal, agora estavam mais integrados às discussões com os outros grupos indígenas do Uaçá. A presença das agências de contato como o SIL e a MNTB entre os Palikur, na aldeia Kumenê, indica as orientações recebidas pelos indígenas no que se refere à religião Pentecostal (CAPIBERIBE, 2007) e a implantação da educação escolar passou a fazer parte da cultura desses indígenas, a partir de 1965, mesmo com algumas tensões e conflitos.

A partir de 1976 o CIMI passou a ter uma atuação mais enfática junto aos indígenas. A entidade consolidou a presença da Igreja Católica entre os Karipuna e Galibi Marworno e fomentou a realização de Assembleias e o movimento de cooperativas na região. As cooperativas, segundo o padre Ruffaldi, objetivavam:

embargar a ação dos regatões; evitar a proliferação dos comércios locais que funcionavam como intermediários desses regatões (normalmente controlados por índios), impedir o enriquecimento individual através do comércio (e a consequente diferenciação sócio-individual), preservar os valores comunitários e a unidade do grupo através do trabalho coletivo (revitalizando o sistema de mutirões) e melhorar as condições de subsistência da população, aumentando a produção de excedentes comercializáveis.” (Entrevista Pe. Nello em 1982, apud RICARDO, 1983, p. 13)

Inclusive, foram as Assembleias Indígenas e o movimento das cooperativas que possibilitaram as discussões sobre a questão da demarcação das terras indígenas e a passagem da BR-156 na área. Também, em decorrência dessa organização, a partir de 1983, as lideranças indígenas já se manifestavam contra a saída de indígenas para o lado francês. Nas Assembleias

argumentavam que os Índios deveriam permanecer do lado brasileiro, lutando por seus direitos e marcar a posse permanente de suas terras no Estado brasileiro. No mais, a população do Uaçá havia crescido em número, em relação ao momento da saída do SPI. Na década de 1980 muitas agências de contatos estavam na região do Uaçá. Também, havia mais aldeias instaladas na terra indígena, conforme Quadro 3.

Quadro 3: Povos Indígenas da Reserva do Uaçá, no Município de Oiapoque* - Década de 1980

| POVO | POPULAÇÃO | ALDEIAS | AGÊNCIAS DE CONTATO DIRETO | SITUAÇÃO JURÍDICA |
|----------------|------------|--|------------------------------------|--|
| Palikur | 561 (1982) | Flexa Tawari Urubu Ukumenê (PI) Anauá e Dispersos | FUNAI SIL** CIMI GOV. TFA | A Reserva do Uaçá já estava parcialmente demarcada (1977-79) |
| Karipuna | 672 (1981) | Espírito Santo Açaizal Santa Isabel Manga (PI) Km 70 e Dispersos | FUNAI CIMI GOV. TFA SIL** | |
| Galibi do Uaçá | 860 (1982) | Kumarumã (PI) | FUNAI CIMI GOV. TFA | |

* Conforme Censo de 1980, o município de Oiapoque tinha 5.314 habitantes (zona urbana e rural).

** O SIL saiu das áreas dos Palikur e Karipuna entre 1976-1977.

Fonte: Dados adaptados de Ricardo (1983) e Censo do IBGE (1980).

No final do governo militar, os Palikur, Galibi Marworno e Karipuna, unidos em torno das mesmas causas, estavam fazendo uma série de reivindicações: concluir o processo de demarcação e as obras de infraestrutura nos postos de fiscalização (nas cabeceiras dos rios Curipi, Urucauá e Uaçá) e pagamento da indenização devida aos índios pelo governo do Território Federal do Amapá, pela passagem da rodovia BR-156 dentro da reserva, além da homologação da reserva Uaçá por decreto oficial e da implantação de escolas nas aldeias.

Tendo em vista a relação com os agentes de contato (FUNAI, CIMI, Território Federal do Amapá, por meio da Secretaria de Educação, Prefeitura, Colônia Militar) e com os invasores das terras, percebemos que os indígenas, no final do governo militar, começavam a se integrar ao território brasileiro. E nesse processo a educação escolar teve um papel fundamental.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA INDÍGENAS DO OIAPOQUE NO GOVERNO CIVIL-MILITAR BRASILEIRO

A finalidade deste capítulo foi examinar as marcas deixadas pela cultura escolar entre os indígenas do Uaçá na fronteira Oiapoque/Guiana Francesa, em meio às ações implementadas pelo governo militar e o órgão executor da política indigenista (FUNAI) para “proteger a fronteira” e “abrasileirar” os indígenas, com vistas a sua progressiva integração à sociedade nacional.

Assim, para tratar da educação escolar indígena afirmamos que ela está inserida numa diversidade de situações e em diferentes contextos. Candau e Russo (2010 p. 154) relacionam essas experiências, sobretudo, com a “construção dos estados nacionais” que “supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica”. A imposição dessa cultura hegemônica sobre as populações indígenas, ainda segundo as autoras, firmou-se mais fortemente desde as primeiras décadas do século até meados da década de 1970, período em que se configura a “assimilação” dos indígenas em projetos de escolarização, como “Base de construção da homogeneidade requerida pelos Estados Nacionais” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155).

Desta forma, acreditamos que a construção de uma identidade nacional que incluiu as populações indígenas foi configurada na região do Uaçá/Oiapoque, sobretudo pelas ações do SPI e da FUNAI, órgãos executores da política indigenista e outras agências de contato, em consonância com os projetos educativos traçados pelo governo brasileiro, a partir dos anos de 1960. No mais, concordando com Oliveira e Freire (2006, p. 131) esses projetos visavam à promoção da “educação de base apropriada do índio visando sua progressiva integração na sociedade nacional”, principalmente nos anos em que os militares ficaram no poder (1964-1985).

Os povos indígenas do Uaçá - Palikur, Karipuna e Galibi Marworno, localizados na fronteira Oiapoque-Guiana Francesa inserem-se nesse contexto. Assim, de modo geral, podemos destacar que nas aldeias dessa região os projetos de educação escolar foram baseados nos modelos de educação brasileira em consonância com as políticas indigenistas e educacionais do governo militar. Contudo, faz-se necessário contextualizar o processo de escolarização dos indígenas do Uaçá desde as primeiras experiências.

4.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS INDÍGENAS DO UAÇÁ

O modelo de escola brasileira passou a ser implantado nas aldeias do Uaçá, ainda na primeira metade do século XX. Esse modelo de escola e de escolarização dos indígenas tem uma relação direta com a “construção e expansão do Estado nacional”. A iniciativa do governo brasileiro em “fixar” e “abrasileirar” os indígenas no território do Oiapoque, por meio de escolas, foi justificada pela necessidade de proteger, ocupar e nacionalizar a fronteira pós-resolução do Contestado franco-brasileiro, na tentativa de “neutralizar” a influência francesa na região fixando “elementos nacionais” do lado brasileiro nos anos de 1920 (RICARDO, 1983).

Contudo, conforme Tassinari, após a frustração de projetos, como a Colônia Agrícola de Clevelândia do Norte, “a população indígena voltou a chamar a atenção do governo brasileiro, agora como (a única) possível aliada para ‘neutralizar’ a influência francesa na região”, com a presença dos agentes do SPI. A autora refere que “Em 1927 o rio Oiapoque é percorrido pela Comissão de Inspeção de Fronteiras do Ministério da Guerra, comandada pelo General Rondon” e os relatórios da Comissão Rondon indicam “a urgência da criação de um Posto Indígena e de uma escola, como as primeiras instituições destinadas a ‘incorporar os índios à sociedade’” (TASSINARI, 2001 p. 172). O relatório da Comissão de Inspeção de Fronteiras de 1927, segundo Tassinari (2001, p. 173) destacava como prioridade:

Fundar na Zona de Fronteira do vale do rio Uaçá um Posto Indígena para nuclear ali os restos dos índios das tribos Galibi, Paricurá e caripuna, respectivamente habitantes dos rios Uaçá, Urucaú e Curipi. Esse posto terá na Colônia de Clevelândia e respectivo destacamento militar o necessário apoio social e político de que necessitará para seu desenvolvimento e garantia de suas terras.

O intento geopolítico do Estado brasileiro tornou evidente o projeto de “abrasileiramento” da população indígena no território do Oiapoque, recém-incorporado ao Brasil. O projeto de fundar uma escola serviria para a formação profissional de trabalhadores nacionais (indígenas) com o devido controle de um posto indígena, denominado na época Posto de Assistência, Nacionalização e Educação. Para Lima (1992, p. 166), o Regulamento do SPI (1936) referia-se ao posto como aquele que seria destinado a “uma ou mais tribos, em relações pacíficas, já sedentárias e capazes de se adaptarem à criação e à lavoura e a outras ocupações normais”.

Os administradores deveriam fundar estabelecimentos de ensino primário noturno e diurno, para que adultos e crianças recebessem ensino agrícola, com ênfase na disciplina militar. Deveriam, também, alocar o posto num espaço distinto do indígena, dando um novo ordenamento espacial para as aldeias. Esse posto deveria comportar um serviço de saúde, uma forma de organização das lavouras e da pecuária para servir de fonte de subsistência ao grupo. Para tanto, necessitaria contar com a ajuda de núcleos militares (como o de Clevelândia), com o objetivo de cumprir melhor a tarefa de nacionalização das fronteiras, desenvolvimento e policiamento dos lugares habitados por índios.

Portanto, os indígenas do Uaçá encaixavam-se no regulamento de 1936 e o projeto de escola se ajustava ao ideário positivista e nacionalista do SPI que se voltava para a proteção, assistência, defesa ou amparo das terras habitadas pelos indígenas, pois interessava que os grupos se mantivessem nas regiões onde se encontravam, de forma a povoar ou guardar as fronteiras. Conforme Lima, no projeto de escola do SPI passou-se a enfatizar mais o aspecto do indígena como trabalhador rural, consoante à alocação da agência no Ministério da Agricultura e com a “Marcha para Oeste”, mote da retórica estado-novista de Getúlio Vargas. Nessa época, a visão de controle do Estado sobre o espaço geográfico definia nação, notadamente por seus limites internacionais, “representações produzidas durante a Segunda Guerra Mundial, quando o controle geopolítico do território nacional ganhava relevo” (LIMA, 1992, p. 167).

Considerando-se essas questões é que o governo do Estado do Pará “instalou em 1934 uma escola no âmbito de cada grupo tribal”, “tendo em vista sua incorporação à sociedade nacional” (ARNAUD, 1989, p. 96), de forma a “civilizar os sertões” e “demarcar as fronteiras – a um só tempo empíricas e simbólicas – da Nação” (LIMA, 1992, p. 163).

Ricardo (1983, p. 2), também, refere que a preocupação do Estado brasileiro, em “nacionalizar esse trecho de fronteira”, incluía “as populações indígenas”. E que, portanto, foi essa preocupação que “inspirou” a instalação das primeiras escolas públicas, em 1934, pelo interventor do Pará Magalhães Barata, antes mesmo de ter escola na vila de Oiapoque.

Galibi Marworno e Karipuna foram as primeiras etnias a receber o projeto escolar em suas aldeias. Tassinari (2001, p. 167) menciona que “Em 1934 foram enviados os professores para as aldeias Espírito Santo no rio Curipi (Karipuna) e Santa Maria no rio Uaçá (Galibi Marworno). Neste primeiro momento, as escolas funcionaram nas casas dos “capitães das aldeias” (grifo da autora). Nos anos de 1930, também, “Houve uma tentativa frustrada de implantar escola entre os Palikur, em 1935, mas esses índios foram considerados muito “atrasados” em relação aos demais” e a escola funcionou por pouco tempo.

Arnaud (1989, p. 96) comenta que, nesse momento, embora que de “modo superficial”, o SPI exerceu “uma certa influência sobre a vida dos grupos indígenas”, com a presença de um delegado do órgão na região (Eurico Fernandes) e com a visita do Major Luiz Thomaz Reis⁶⁶ “para verificar a possibilidade de reunir os índios em uma única povoação e aproveitamento deles como guardas de fronteiras”. Consolidava-se, assim, a ação protecionista do Estado em suas porções menos conhecidas e distanciadas para “construir” empiricamente as bases da nação, utilizando a educação como meio para conseguir seus objetivos.

As relações que se estabeleceram com grupos indígenas na fronteira do Oiapoque, por meio da implantação de escolas, representavam para os agentes do SPI, a possibilidade de proceder ao reconhecimento estratégico, geográfico e econômico da fronteira. “Um esforço de desbravamento e vinculação interna do espaço adscrito pelos limites internacionais estabelecidos, de modo a constituí-lo enquanto território e torná-lo, também economicamente explorável” (LIMA, 1992, p. 163)

O projeto educativo do Uaçá insere-se nesse contexto. Havia preocupação dos agentes do SPI em conhecer os indígenas de uma região pouco explorada e mantê-los sob “proteção” do Estado brasileiro, tendo como recurso a instalação de escolas na área. Essa foi a intenção do Major Thomas Reis, em 1936, ao percorrer a “área tribal” do Uaçá. Reis demonstrou em seu relatório que as escolas implantadas no Uaçá com “57 alunos Karipuna, 39 Galibi e 31 Palikur”, ainda não correspondiam aos objetivos do governo, e principalmente os Palikur estavam em “estado de educação muito atrasada”. Contudo, manifestou “seu entusiasmo por haver presenciado os alunos dos dois primeiros grupos [Karipuna e Galibi Marworno] cantar o Hino Brasileiro” (ARNAUD, p. 1989, p. 97). O entusiasmo de Reis, conforme Lima (1991, p. 166), representava a esperança de “despertar-lhes o desejo de compartilhar conosco do progresso a que atingimos” de forma que os índios das fronteiras “não cedam à atração das nações limítrofes e para que se desenvolvam neles, vivamente o sentimento da nacionalidade brasileira”.

Contudo, a primeira tentativa de implantar um projeto de escolarização no Uaçá pelo Estado brasileiro foi frustrada. O governo do Pará encontrou dificuldades para dar funcionamento a escolas, devido à dispersão dos indígenas pelos rios da região e, por considerar que a etnia Palikur não tinha condições de receber instrução escolar por se encontrar com hábitos ainda muito primitivos e distantes da civilização.

⁶⁶ O Relatório intitulado “Diário da inspeção da 2ª turma do vale do rio Uaçá – Inspetoria Especial de Fronteira do Ministério da Guerra” encontra-se em Belém no Arquivo da 2ª Inspetoria Regional do SPI, Arq. 1939. Esse Relatório contém informações sobre dados populacionais de cada etnia.

Assim, partir da década de 1940, os agentes do SPI assumem a implantação do projeto de educação escolar, passando a ter uma ação mais efetiva na região do Uaçá. Com isso o órgão intentava a salvação da nacionalidade, “que consistia em descobrir e demarcar o território geográfico, submeter e ‘civilizar’ os que estivessem à margem da Nação”. O SPI considerava, de acordo com Lima, que a Nação somente poderia ser construída coletivamente, “por isso deveria ser reduzida qualquer diferença” e o Estado o único ator capaz de “guiar” a nação, desta forma, existia a necessidade de tutelar o indígena prestando assistência educacional para nacionalizá-lo (LIMA, 1992, p. 165). Ou seja, colocar os índios num sistema nacional de controle social para que eles pudessem se engajar no esforço de construir a nação brasileira.

É com base nessa perspectiva que o SPI assumiu a tarefa de retornar o ensino escolar às aldeias da região do Uaçá. Porém, nesse momento, somente os Galibi e Karipuna receberam alguma instrução escolar. Conforme Tassinari (2001, p. 158), esses grupos eram considerados diferentes dos Palikur por serem mais “adiantados”, “mais desenvolvidos”, “índios civilizados”. Esse discurso que colocava os Palikur como “índios atrasados” existiu devido a recusa do grupo a receber educação por meio da escola. Arnaud (1989, p. 103) esclarece que por isso “a direção do Pôsto houve por bem não contrariar a maior parte dos velhos do grupo que consideravam tal coisa uma forma de escravidão”.

Assis (1981), Ricardo (1983) e Tassinari (2001) afirmam em suas pesquisas que a assistência à educação foi viabilizada por meio da instalação do Posto Indígena Uaçá, no Encruzo (confluência do rio Curipi com o rio Uaçá). O grupo Galibi Marworno foi o primeiro ter a escola instituída pelo SPI. Em 1945, a escola reagrupou os indígenas numa única vila chamada “Kumaruman”. Os Galibi estavam cindidos desde o período anterior, devido à destituição do Capitão da Vila pelo Delegado do SPI (Eurico Fernandes). A escola passou a funcionar novamente na aldeia Santa Maria (hoje Kumarumã) com a professora Doquinha. De acordo com Tassinari (2001, p. 167), “Passaram por essa escola toda a atual geração dos ‘ghãmun’ (em *patois*), traduzida localmente para o português por ‘velhos’ [...] a geração das pessoas que têm prestígio próprio da idade, além daqueles que se tornaram líderes de fato dos respectivos grupos”.

A educação escolar dos Karipuna foi reestabelecida em 1948. A escola que, antes funcionava na vila Espírito Santo foi alocada num antigo barracão pertencente a Manuel Primo dos Santos (Seu Coco), na “Vila Santa Isabel”. Tassinari (2001) ressalta que, em Santa Isabel, “se formara uma nova aldeia em torno da casa comercial do Sr. Coco (esse comércio, instalado por um Karipuna, passa a ser um importante centro para onde fluem produtos indígenas de toda

a região)”. A professora Verônica Leal que já havia trabalhado na “Escola Isolada de Vila de Espírito Santo”, na década de 1930, foi enviada para a escola de Santa Isabel.

Tassinari informa, ainda, que nesse período, alguns Palikur estudaram com a professora Verônica em Santa Isabel, “cujo pais trabalhavam no Curipi, ligados à casa comercial do Sr. Coco”. Também, nesse momento, como os Palikur haviam recusado a escolarização dos indígenas de sua etnia,

O inspetor do SPI decidiu, então, enviar um aluno Palikur, Moisés para estudar no Rio de Janeiro, formando assim o primeiro ‘professor índio’ da região. Somente dessa forma o SPI conseguiu implantar uma escola no Urukauá, em 1949, onde lecionou Moisés” (TASSINARI, 2001, p. 167-168).

Dona Mosiana dos Santos⁶⁷, uma das mais antigas moradoras de Kumarumã (da etnia Galibi Marworno), refere-se sobre a primeira escola construída na aldeia e aos professores durante a atuação do SPI. Disse ela:

[...] Era tempo do SPI, nessa época o chefe de posto era não índios que viam de Belém. A escola foi feita com a contrapartida da comunidade, as pessoas da comunidade principalmente os homens, esteios grandes e o SPI deu resto do material, como prego, cavaco, tábua e outros que não me lembro, mas foi construída onde que tá o posto da Funai agora. Então a escola era de madeira tinha banheiro, corredor no meio da escola, apenas uma sala de aula e não tinham muito alunos como agora. Nessa época os alunos estudavam muito pouco. Os professores viajavam e demoravam para chegar na aldeia, quando os professores viajavam todos os alunos iam para seus terrenos para trabalhar na roça no alto rio Uaçá até que chega os professores. Bem que eu sei é isso.

Dona Mosiana lembrou, além de alguns detalhes da construção da primeira escola, dos professores que eram funcionários do SPI. Assis (1981, p. 111) menciona que os professores eram contratados pela 2ª Inspeção “com prévia indicação do chefe do posto, normalmente esses professores trabalhavam em Macapá ou mesmo em Belém. Transferindo-se para a aldeia quase sempre acompanhado(a) de seus familiares.

As duas professoras, Dona Doquinha (que lecionou em Kumarumã e Santa Isabel) e Verônica Leal (que lecionou em Santa Isabel e Espírito Santo), vieram do Pará. Tinham formação até a 4ª série e ministravam aulas para alunos de idades variadas (de 1ª a 4ª série).

⁶⁷ Entrevista inserida no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “História da Escola na vila de Kumaruma (1964-1985)”, de Macksoara Narciso e Silas dos Santos, indígenas Galibi Marworno e alunos do Curso de Licenciatura Intercultural da UNIFAP. A entrevista foi realizada em Kumarumã, em maio de 2013.

Elas tiveram um papel importante para o funcionamento das escolas e pode-se considerar, conforme Ricardo, como as pessoas que organizaram as escolas nas aldeias de Santa Isabel e Kumarumã e que tiveram grande influência na vida das pessoas das aldeias. A imagem dessas professoras ficou gravada na memória da geração que hoje lidera os Galibi e os Karipuna.

Tassinari nos chama a atenção para a “ideia de internato, pois remete a outras experiências de escola em regime de internato, como as implantadas pelos Salesianos, que de fato retiravam a criança da aldeia para ser criada longe da influência dos pais”, o que não é o caso das escolas em aldeias Santa Isabel e Kumarumã, que “foram implantadas no espaço das próprias aldeias, e abrigavam como ‘internos’ somente as crianças que saíam de localidades distantes” (TASSINARI, 2001, p. 183-184).

Outra questão ressaltada por Tassinari é a relação das professoras com a comunidade indígena. Conforme a autora, entre os Karipuna e a professora Verônica Leal ocorreu uma relação baseada em “trocas culturais” e compadrio e a autoridade da professora era respaldada pelos líderes da comunidade, como Seu Coco. Em 1961, o Jornal A Voz Católica referiu-se sobre a importância da professora Verônica, no ato de civilizar e evangelizar os indígenas Karipuna:

Querem saber quem é Dona Verônica? A mãe espiritual de todos os Caripunas. Trabalha no meio deles a uma duas dúzias de anos e ensinou a ler e a escrever a várias gerações de índios. Lá no Curipi, de fato, todo mundo sabe ler e rezar porque aprendeu de Dona Verônica. É ela quem prepara as crianças para a primeira Comunhão, é ela quem arruma para os Casamentos, ela quem ensina o catecismo, ela enfim é a verdadeira civilizadora dos nossos irmãos índios [...] Dedicada e pressurosa, goza da estimação de todos os habitantes de Curipi, e de toda a zona do Uaçá. (JORNAL A VOZ CATÓLICA, 02.11.1961)

Na relação dos Galibi Marworno com a professora não houve um entrosamento tão profundo, talvez porque o tempo que Dona Doquinha passou na aldeia Kumaruma tenha sido bem menor e a autoridade era, notadamente, exercida pelo inspetor dos índios (Eurico Fernandes). Quiçá isso explique “o caráter mais impositivo e coercitivo que a escola parece ter adquirido no Uaçá”, conforme Tassinari (2001, p. 183).

Assis (1981, p. 113) assinala que as professoras traziam uma “engrenagem na bagagem escolar”, composta por “lista de chamadas, boletins e provas”, que servia para colocar “o aluno-índio” no ritmo dos horários-tempo e classificá-lo de “bom aluno”, “aluno médio”, “mau aluno”, de forma a “introduzi-lo num processo em busca do ‘grau de civilização’ melhor”.

Ricardo (1983) comenta que as professoras definiam os programas de ensino, de acordo com o currículo do Território Federal do Amapá. Assim, os programas eram definidos pelas professoras e os ensinamentos práticos, como costurar, lavar, fazer horta, eram os mais importantes ao lado do ensino da matemática e português. Além do horário escolar, os indígenas eram obrigados a falar o português, no lugar do *patois*, sob pena de castigos corporais.

Conforme Lima (1992, p. 165), a ênfase da ação protecionista a ser implementada pelo SPI residia na educação enquanto via de acesso à incorporação do indígena a sociedade nacional, portanto os programas de ensino deveriam abranger “tanto atividades físicas quanto ensino agrícola, moral e cívica”. O autor considera, ainda, que o SPI manteve ao longo de sua existência “a intenção de transformar os índios em pequenos agricultores rurais capazes de se auto-sustentarem”.

Ricardo acrescenta que vários índios foram mandados para cursos técnicos de agricultura e pescas intensivas, mas, de volta às aldeias, não foram aproveitados, pois os projetos estavam praticamente desativados quando retornaram. Entre 1951 e 1967 as atividades do SPI começaram a ficar restritas, devido à falta de verbas e à perda de eficácia do entreposto comercial que centralizava a produção dos indígenas da região. Em 1958, na gestão de Djalma Sfair na Ajudância (sede da FUNAI na região do Oiapoque), esse entreposto foi extinto. Os indígenas, então, passaram a comercializar com as cidades de Oiapoque, Saint Georges e com os regatões e a migrar temporariamente para a Guiana Francesa em busca de serviços remunerados – uma preocupação para o futuro órgão indigenista (FUNAI).

Outra questão ressaltada é a imposição da língua portuguesa e os castigos decorrentes da sua não utilização. O SPI construiu em torno do projeto escolar uma verdadeira “pedagogia da nacionalidade” e do “civismo” (LIMA, 1992, p. 159), por isso fazia-se necessário transmitir ao indígena uma identidade linguística. Sobre esse aspecto Tassinari resalta que nas primeiras escolas do Uaçá verifica-se, principalmente,

[...] a atitude impositiva de um sentimento nacionalista e de uma doutrina “positivista”: hasteamento da bandeira, canção do Hino Nacional, uso exclusivo do idioma português, elementos que indicariam o “progresso dos índios”. O que é mais criticado é a forma autoritária de ensino: uso de palmatória e de outros castigos físicos como sansões para aqueles que falavam *patois* [creoulo] ou cometiam erros, e a não adequação ao modo de vida das crianças: eram impedidas de ir às roças com os pais e obrigadas a frequentar a escola em regime de “internato” (TASSINARI, 2001, p. 183)

Com a introdução da escola nas aldeias do Uaçá, as comunidades começaram a receber outros elementos que não faziam parte da cultura indígena, ou seja:

O programa [feito] conforme o Território, incluía orações cristãs, hinos patrióticos e festas cívicas nacionais, além de costura para as meninas, hortas e outros serviços manuais. No caso da professora Verônica, a exigência do uso do português foi muito além da escola fazendo até com que adultos não ensinassem mais o crioulo [patois] às crianças (RICARDO, 1983, p. 74).

O conteúdo educativo, associado a elementos religiosos, transmitidos no ato da escolarização visava disciplinar o aluno-indígena para civilizá-lo e catequizá-lo, ao mesmo tempo, possibilitando-lhes uma nova identidade. Conforme Maher (2005), era a tônica assimilacionista do projeto do SPI sendo colocada em prática, pois as crianças indígenas deveriam aprender o português e os costumes nacionais para “aprenderem a ser gente”. Para Maher acreditava-se que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Conforme a autora “Há muita documentação escrita atestando que índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da nação brasileira, ser ‘civilizado’, ‘humanizado’”. (MAHER, 2005, p. 20).

Expedito Arnaud que pesquisou a região do Uaçá em 1966, concluiu em Relatório sobre a condição da educação escolar dos indígenas:

Os dois estabelecimentos de ensino existentes entre os Karipuna e Galibí, a despeito da queda gradativa de eficiência do SPI, funcionaram ininterruptamente durante cerca de 20 anos com alto índice de frequência, representando, aproximadamente, a quarta parte das respectivas populações [...] um número significativo de indivíduos, além de outros ensinamentos teve oportunidade de aprender o idioma português, que hoje falam razoavelmente, embora perdesse entre ambos os grupos o dialeto crioulo como língua usual. [...] a utilização na leitura ou na escrita daquele idioma [português] só ocorre periodicamente por parte dos raros elementos que exercem o comércio. [...] O aprendizado complementar relacionado ao plantio de hortaliças; e o da costura, a grande maioria não pôde utilizar pela falta de meios para aquisição de máquinas. Já entre os Palikúr que foram menos influenciados por culturas alienígenas e tiveram escolas de duração efêmera, cujo ensino se restringiu à alfabetização perdura o dialeto tradicional, o crioulo é falado apenas por parte dos homens e compreendido por raras mulheres, sendo que são poucos os elementos que sabem expressar-se em português ((1989, p. 113).

Pelas observações de Arnaud, na gestão do SPI, as etnias Galibi Marworno, Karipuna e Palikur passaram pela experiência escolar, mas existiam diferenças na forma como cada etnia indígena recebeu o projeto: os Galibi e Karipuna adaptaram-se ao ritmo da escola, inclusive

aprendendo a língua portuguesa; os Palikur foram pouco influenciados pela cultura escolar, com poucos elementos que sabem expressar-se em português. Entre os Galibi Marworno, a escola provocou a concentração da etnia na aldeia Kumarumã, antiga aldeia Santa Maria, local em que foi instalada. Porém, os Karipuna mantiveram-se dispersos ao longo do rio Curipi.

Na década de 1950, a professora Doquinha saiu da aldeia Kumarumã, quando a atuação do SPI deixou de ser marcante na região. Nesse período, o funcionamento da escola passou a ser irregular, chegando a ser fechada em certos períodos, por falta de professor. De acordo com Tassinari (2001), isso não ocorreu com os Karipuna, pois a professora Verônica Leal permaneceu em Curipi (Santa Isabel) até 1967.

Para Tassinari, a experiência das primeiras escolas, sob a gestão do SPI, provocou “uma aliança” entre professora e líderes (no caso dos Karipuna), aceitação dos elementos da cultura escolar (entre os Galibi Marworno) ou, ainda, recusa e desconfiança sobre a escola (por parte dos Palikur). Portanto, esses grupos não podem ser vistos apenas como “receptores passivos” do conteúdo ideológico da escola, sem participação nesse processo. Assim, afirma a autora, precisa-se entender que a escola não é apenas “espaço criado pela sociedade dominante, sem considerar que ela foi reapropriada pelos índios no contexto das aldeias” (TASSINARI, 2001, p. 160).

Acreditamos, também, que as relações estabelecidas com outros grupos indígenas e com os Estados nacionais (Brasil e da França), desde épocas passadas, foi um fator que ajudou os indígenas, Galibi Marworno e Karipuna, no século XX, a aceitar com mais facilidade a ideia da escolarização que, aos poucos, foi estendida aos Palikur, habitante da mesma região, influenciados pelas trocas constantes entre os três grupos.

Portanto, temos que considerar na experiência dos indígenas com as primeiras escolas implantadas no Uaçá, tanto os projetos ideológicos do Estado – “integrá-los a sociedade nacional”- como as particularidades de cada grupo- a exemplo da presença marcante da religião católica, principalmente entre Karipuna e Galibi Marworno. Somente conhecendo a história desses grupos poderá vir à tona “como esses povos receberam e reordenaram os conteúdos apreendidos na escola” (TASSINARI, 2001, p. 174) e como a escola passou a fazer parte de identidade e da cultura dos povos do Uaçá.

4.2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA INDÍGENAS DO UAÇÁ NO GOVERNO MILITAR

Depois da implantação das primeiras escolas, o governo militar (1964-1985) encontrou as etnias do Uaçá receptíveis a ideia de escola e escolarização. Contudo, sem um projeto estruturado que pudesse integrá-los em definitivo a sociedade nacional. Assim, o modelo de escola adotado nas aldeias do Uaçá, a partir dos militares, teve outros contornos, com vistas à aceleração da integração nacional desses povos ao território nacional. Nesse governo, o projeto de educação escolar ocorrerá em consonância com a política indigenista e educacional do país⁶⁸.

Ao longo desse período, destacam-se dois momentos: o primeiro refere-se às reformas da política indigenista e educacional brasileira em consonância com projeto de “desenvolvimento e integração”, com base na ideologia da “Segurança Nacional”. Entre 1966 e 1973 alguns instrumentos legais marcaram o modelo de escola adotado nas aldeias do Uaçá, ao longo do governo militar: o Decreto Nº 58.824, de 14 de julho de 1966 que promulgou a Convenção nº 107 sobre as populações indígenas e tribais; a Lei que criou a FUNAI em 1967; o Estatuto do Índio, de 1973; além da Lei 4.024 de 20, de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da Lei nº 5.692/71, de reforma do ensino de 1º e 2º graus, tendo como pano de fundo a Constituição Federal de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969.

O segundo momento, a partir de 1974 até o fim do regime militar, em meio ao que Germano (1993) chamou de “crise institucional do governo”, evidencia outras estratégias que ajudaram a edificar o modelo de educação escolar no Uaçá e a incorporar os indígenas ao território nacional. A participação da sociedade civil, principalmente do CIMI, e a organização do movimento indígena terá um papel decisivo nas marcas deixadas pela escolarização no Uaçá, nesse contexto, apontando, inclusive, novos rumos para a educação escolar em período posterior.

4.2.1 As leis que configuraram a educação escolar para os indígenas no período de 1964-1985

Conforme Germano (1993), no governo militar percebemos, inicialmente, o controle dos militares sobre o Estado brasileiro com atuação prática em diversos setores da vida econômica, social e política do país, influenciando decisivamente a política educacional do país.

⁶⁸ Germano (1992, p. 30) considera “a política educacional como um aspecto de uma totalidade histórico-concreta, que é a formação social brasileira no período 1965-1985”.

Conseqüentemente, essa política influenciará, também, quanto às medidas tomadas em relação à educação escolar voltada aos indígenas do Brasil e do Oiapoque.

Com a extinção do SPI e a entrada da FUNAI como órgão executor das políticas indigenistas, a instituição escolar passou, em definitivo, a fazer parte da cultura indígena. O modelo de escola para indígenas começou a ser formulado a partir de dispositivos legais. Até então, do ponto de vista de uma política de Estado, a educação escolar para indígenas não tinha um instrumento legal que pudesse normatizá-la.

Para o governo os instrumentos legais consolidariam um modelo de escola com a finalidade de transformar definitivamente o indígena em “cidadão brasileiro”. Somente, assim, seria possível “abrasileirá-los”. Desta forma, o instrumento legal ajudaria atender ao objetivo de acelerar o processo de integração dos grupos indígenas à sociedade nacional, consolidando o modelo de escola com base no paradigma assimilacionista. Segundo Maher nesse paradigma:

[...] o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. [...] E a escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística (2005, p. 19-20).

Oliveira e Freire (2006, p. 131) afirmam que por isso a FUNAI continuou com os mesmos princípios de ação do SPI, baseados no projeto assimilacionista e tutelar do Estado sobre os índios, qual seja: respeito aos índios e as suas instituições e comunidades, “aculturação espontânea do índio” e a promoção da “educação de base apropriada do índio visando sua progressiva integração a sociedade nacional”. Contudo, conforme os autores “Na prática, tal como o SPI, o respeito à cultura indígena estava subordinado à necessidade de integração e, portanto, o estímulo à mudança cultural, como política, prevalece”.

Portanto, “progressiva integração” com “mudança cultural” será a tônica da legislação que sustentou as políticas indígenas, em correlação direta com as reformas educacionais e econômicas ocorridas no país nos anos do governo militar. O Decreto nº 58.824/1966 que promulgou a “Convenção nº 107 sobre as populações indígenas e tribais⁶⁹” expressou

⁶⁹ Essa Convenção foi aprovada pelo Congresso Nacional pelo decreto legislativo número 20, de 1965. Foi adotada em Genebra, a 26 de junho de 1957, por ocasião da quadragésima sessão da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho. A referida Convenção entrou em vigor, para o Brasil, de conformidade com seu artigo 31, parágrafo 3º, a 18 de junho de 1965, isto é, doze meses após a data do registro da ratificação brasileira na Repartição Internacional do Trabalho, o que se efetuou a 18 de junho de 1965, assinada pelo Presidente Castelo Branco (apud MAGALHÃES, 2005).

claramente essa tônica. Esse instrumento formulou “propostas relativas à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais”, considerando que essas populações “não se acham ainda integradas na comunidade nacional” e que sua situação social, econômica e cultural “lhes impede de se beneficiar plenamente dos direitos e vantagens de que gozam os outros elementos da população”.

A Convenção nº 107, ainda, refere-se à necessidade de integrar as populações “mediante uma ação simultânea sobre o conjunto de fatores que as mantiveram até aqui à margem do progresso da comunidade nacional de que fazem parte”. Um desses fatores a ser considerado está expresso no artigo 6º:

A melhoria das condições de vida e trabalho das populações interessadas e de seu padrão educacional terá alta prioridade nos programas gerais de desenvolvimento econômico das regiões por elas habitadas. Os projetos específicos de desenvolvimento econômico de tais regiões deverão ser igualmente elaborados de maneira a favorecer essa melhoria.

A Convenção sinaliza, também, que as populações indígenas poderiam “conservar seus costumes e instituições” que não fossem “incompatíveis com o sistema jurídico nacional ou os objetivos dos programas de integração” (artigo 7º). Por fim, o Capítulo que trata da “Educação e Meios de Informação” demarca a educação como um meio de integrar os povos indígenas à sociedade nacional, por isso “Os programas de educação destinados às populações serão adaptados, no que respeita aos métodos e às técnicas ao grau de integração social, econômica ou cultural dessas populações na comunidade nacional” (artigo 22), de forma a assegurar “a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional” (artigo 21).

Conforme Albuquerque (2008, p. 55), essa convenção “já trazia medidas legais criadas para adoção da língua indígena na sala de aula”. O artigo 23 legislou sobre o ensino da língua materna ou da língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertenciam, da seguinte forma:

1. Será ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna ou em caso de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertençam.
2. Deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país.

3. Serão tomadas, na medida do possível, as devidas providências para salvaguardar a língua materna ou vernacular.

No documento RCNEI (1998, p. 53), consta que, neste contexto, a utilização das línguas indígenas serviu “apenas como um meio de facilitar a tradução e a aquisição dos conhecimentos dos conteúdos valorizados pela cultura nacional vigente e uma forma de demarcar a nacionalidade brasileira para os indígenas”.

Concordando o que expressa o RCNEI, consideramos que os princípios da Convenção estabelecem claramente a necessidade da integração dos indígenas à comunidade nacional não apenas social e economicamente, mas, também culturalmente, por meio da elevação do padrão educacional que deveria ter “alta prioridade” nos programas de desenvolvimento econômico das regiões em que eles habitam. Esses princípios foram posteriormente considerados no Estatuto do Índio, de 1973. O Estatuto resumiu os princípios da Convenção nº 7 em cinco artigos, quando trata da educação como fundamental para a integração dos índios, colocando-a em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional e prevendo sua adaptação ao sistema educacional do país, inclusive com a formação profissional, o uso da língua própria e do português:

Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país (artigo 48).

A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira (artigo 49).

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (artigo 50).

A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal (artigo 51).

Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação (artigo 52).

O propósito desses artigos foi estender “a proteção das leis do país, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros”, de modo a “preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (artigo 1º). Assim, entendemos que

educação escolar para indígenas e as necessárias adaptações ao sistema de ensino em vigor no país ficaram demarcadas pela legislação educacional baseadas na Lei 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e na Lei nº 5.692/71, de reforma do ensino de 1º e 2º graus (VIEIRA, 2008).

Portanto, os instrumentos legais em conjunto, normatizaram a educação escolar para os indígenas, prevendo sua adaptação ao sistema educacional do país, de forma a contemplar a formação profissional, o uso da própria Língua e do Português e orientá-los para a integração à comunhão nacional. A partir desses aspectos, apreciados na legislação sobre o indígena no período de 1964 a 1985, encontramos alguns “vestígios,” que Bloch (2001) entende como importantes para inventariar as ações das instituições organizadoras da educação escolar nas aldeias do Uaçá.

4.2.2 A educação escolar para indígenas, responsabilidade do Território Federal do Amapá

As escolas no Uaçá somente passaram a funcionar com mais regularidade, a partir da ação da FUNAI na região e da aprovação de uma legislação específica, contemplando a necessidade de integração dos indígenas, por meio da “elevação do padrão educacional”. Contudo, esse órgão não lidou diretamente com a educação escolar. A FUNAI, criada em 1967, estabeleceu convênios com o Território Federal do Amapá que passou a gerir a educação escolar para indígenas da região do Oiapoque.

Isso somente foi possível porque, no início dos anos de 1960, desenvolvem-se procedimentos administrativos tendentes a descentralização do ensino primário e médio, atribuindo-os aos Estados e Distrito Federal. Conforme Werle (2011, p. 46):

Em 1967, materializa-se extensiva e formalmente na instância federal uma reforma administrativa orientada por princípios de planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle (Decreto-lei n. 200, 1967). A proposta de descentralização impunha: a distinção entre o nível de direção e o de execução, convênios da instância federal com as unidades federadas [...] Os programas federais de caráter local deveriam ser delegados à instância estadual ou municipal que já desenvolvessem serviços na mesma área.

Nesse sentido, foi subordinada à Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá toda a responsabilidade quanto às ações educativas para indígenas Palikur, Karipuna e Galibi Marworno. Assim, as escolas da região indígena seguiram o mesmo planejamento das

políticas educativas do governo Territorial, em consonância com a política nacional e com a legislação educacional, sobretudo a LDB/1961 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971.

Desde o ano de 1964, a Secretaria de Educação do Território vinha reorganizando as políticas educacionais do Amapá apoiadas nas orientações da legislação educacional de 1961. Essa reorganização tinha por base as discussões sobre as mazelas da educação primária e o grande número de analfabetos no Brasil, bem como a necessidade de expansão e ampliação do ensino primário, sobretudo para as zonas rurais (GERMANO, 1993).

Tendo em vistas essas discussões, no Amapá, o governo⁷⁰ anunciava e convocava a todos para o grande “Censo Escolar do Brasil”⁷¹, a ser concluído em dezembro de 1964. O Jornal Novo Amapá⁷² refere-se ao Censo Escolar ressaltando que:

[...] dia 1º de novembro, oficialmente, deverá ter início o Censo Escolar no Território Federal do Amapá, não devendo ficar um só lugar, que não seja percorrido, cujo objetivo final é o de detectar o total de crianças brasileiras de 0 a 14 anos de idade, quer sejam escolares ou não, bem como o cadastro de todas as causas e conseqüências de nosso elevado índice de analfabetismo, que poder ser: a falta de escolas, recursos, transportes, doenças e outras. Iniciada a coleta de dados que deverá contar com a participação total do magistério, religiosos, associações culturais, funcionalismo público e municipais e demais pessoas interessadas (JORNAL NOVO AMAPÁ, 10.10.1964).

Com base nos dados do censo escolar, a Secretaria de Educação pretendia reestruturar a educação primária em todas as áreas do Território Federal do Amapá:

O censo escolar que servirá de base, destarte, para a reformulação integral de nosso sistema de educação, virá elucidar: número de crianças e jovens em idade escolar, b) estado de desenvolvimento do sistema educacional existente e c) deficiências, desvios e êrros (sic) dos serviços existentes [...] A Comissão Técnica nomeada pelo Governador, para rever os programas e estudar os problemas de ensino, está trabalhando com afinco (A VOZ CATÓLICA, 01.11.1964).

⁷⁰ O governador da época era Luiz Mendes da Silva que administrou o Território Federal do Amapá entre 1964 e 1967 e foi o responsável pela reorganização do serviço público territorial (MORAIS, 2005).

⁷¹ Conforme o jornal A Voz Católica de 11.10.1964, o Censo Escolar era custeado por meio de um convênio entre o Ministério da Educação e o IBGE, com a execução dos trabalhos realizados pela Divisão de Educação do Território e pelas Prefeituras Municipais.

⁷² O Jornal Novo Amapá, de propriedade do governo territorial, surgiu na década de 1940, na gestão do governador Janary Gentil Nunes, com o nome Jornal Amapá.

O trabalho da Comissão, conforme o *Jornal Novo Amapá* (10.10.1964) seria “reestruturar o ensino de acordo com a LDB” em consonância com o que preceituava a Constituição Federal em vigor (1946), no tocante a aplicação dos recursos para desenvolvimento do ensino público, de modo a fiscalizar a frequência às aulas, respeitando a chamada anual da população escolar. Isso era necessário para que o Brasil pudesse “honrar os compromissos firmados em Punta Del’Este, em Santiago do Chile, em relação a política educacional e as metas a serem atingidas no desenvolvimento do ensino primário até o ano de 1970”.

Por isso a Comissão tinha a missão de planejar a ampliação e as modificações de ensino a ser colocado em prática a partir de 1965, considerando: a demanda e a oferta de instrução, a deficiente capacidade estrutural das escolas, carência de professores e “critérios para designação de professores” para o cargo de auxiliares ou regentes, diretores, inspetores e delegados de ensino.

Em 12 de dezembro de 1965 saiu no periódico *A Voz Católica*, um pequeno resumo do resultado do Censo Escolar, mas sem apontar os índices para o Território do Amapá⁷³. Nesse resumo constava que: havia muitas crianças fora da escola (só não mais do que na região Nordeste), principalmente na zona rural; existia mais mulher do que homens trabalhando com o ensino primário e mais professores leigos (alguns com ensino primário completo, outros com primário incompleto).

As condições da educação escolar já tinham sido comentadas em *A Voz Católica* (15.11.1964). O jornal fez um panorama da educação escolar: o Amapá tinha um problema de base: era um “sistema educacional obsoleto” que não atendia sequer a alfabetização dos alunos iniciantes, com instalações restritas e professorado “sem uma base sólida”, além de mal remunerado e sem fontes especializadas de consultas para ampliar seus conhecimentos. Assim, segundo o jornal, a educação crescia “espontânea e desordenada”, “chocando-se com a limitação das verbas públicas e as iniciativas isoladas e particulares, nem sempre bem-sucedidas”.

Nesse cenário, continuava o jornal, era ainda mais grave a “situação das escolas rurais”, que não cumpriam “com as suas finalidades precípuas”. Essas escolas, não tinham “instalações condignas” e havia dificuldades para preparar e destinar professores para as áreas

⁷³ Pelos dados do Anuário Estatístico do Amapá, edição 1965, baseado nos critérios das porcentagens estatísticas, podemos deduzir que 18.461 alunos estavam matriculados no Ensino Primário em 1965, em todos os municípios de Macapá.

rurais. No máximo, o professor passava pelo “Curso de Férias” (realizados em janeiro/fevereiro e julho) ou “Treinamento de Capacitação” (com uma prova para responder). Além disso, eles não compreendiam os problemas da vida rural e, a maioria, tinha um choque com a dura realidade e não se adaptava a cultura do lugar, não entendiam a linguagem do caboclo e dos índios e seus costumes seculares. Com isso, os professores não tinham condições de dar uma instrução adequada a seus alunos.

Os professores destinados para o interior haviam estudado nas cidades e, por isso, desconheciam os problemas rurais. Conforme Almeida (2011, p. 289), em geral, esses professores “Vão ensinar nos meios matutos e sertanejos, por programas manipulados na capital, cuja distribuição de matérias e cujos métodos preconizados só por descuido cogitam das necessidades e realidades da vida no interior”.

A descrição da realidade rural refletia-se nas escolas das aldeias do Uaçá. Conforme Assis (1981, p. 107), em decorrência da situação apontada pelo jornal *A Voz Católica*, entre 1960 e 1967, o funcionamento das escolas “não obedecia a um ritmo regular, havendo temporadas em que a escola permanecia fechada por falta de professores. Nesse período, apenas funcionou a de Santa Isabel com a permanência da prof. Verônica”. E, por conseguinte “Todos os outros professores que se seguiram permaneceram muito pouco tempo na área” (ASSIS, 1981, p. 116). Essa era a realidade da educação escolar das aldeias indígenas no início do governo militar.

Os indígenas recebiam a escolarização, de acordo com alguns princípios estabelecidos pela LDB de 1961. Com base nos dados coletados por Assis (1981), nas aldeias o ensino primário tinha por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (conforme previa o artigo 25 da Lei 4.024/1961) e ministrado em quatro séries anuais (1ª a 4ª séries). Sendo o ensino primário obrigatório a partir dos sete anos e somente “ministrado na língua nacional” (artigo 27). Os alunos que iniciavam depois dessa idade estudavam, a um só tempo, na mesma sala de aula das crianças menores. Em geral, formavam-se turmas multisseriadas nas escolas das aldeias, a maioria das vezes com apenas uma professora.

Conforme Assis (1981) a Secretária de Educação e Cultura do Amapá (SEC-AP), com a ajuda do município do Oiapoque fazia “a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar” e “b) o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas” (artigo 28), feitas por funcionários da Secretaria de Educação. Contudo, não encontramos documentação que pudesse comprovar tal ação.

Nas aldeias, pelo menos até o final da década de 1960, a maioria dos professores do ensino primário deslocados para as escolas das aldeias tinham formação de 1ª a 4ª série. Assis comenta que esses professores eram inspecionados por funcionários da Secretaria de Educação do Território ou pelos funcionários da Prefeitura de Oiapoque (conforme previa o artigo 64 da LDB).

Assim, de acordo com Ricardo (1983), a Secretaria de Educação e Cultura com apoio da Prefeitura de Oiapoque, nos primeiros anos do governo militar, prestavam, basicamente, assistência técnica e destinavam professores e inspetores para as áreas indígenas. A zona rural recebia poucos recursos para investimento na estrutura das escolas.

Os efeitos de alguns dispositivos da legislação de 1961 fizeram-se sentir até meados de 1970, no Território Federal do Amapá e, por consequência nas áreas indígenas. Para Schueler e Magaldi (2008), torna-se primordial observar a influência da LDB de 1961, entre 1960-1970. Nesse momento há a emergência de uma nova concepção de educação, segundo a qual o ensino é considerado um fator de desenvolvimento socioeconômico. Contudo, o meio rural não obtém grandes avanços no setor educacional devido à própria ausência de investimentos nesse setor, especialmente nas regiões Norte e Nordeste.

A partir de 1967 e ao longo da década de 1970⁷⁴, quando a FUNAI se instalou na região, o órgão transferiu em definitivo a responsabilidade das escolas da área indígena Uaçá para a Secretaria de Educação do Território. De acordo com Assis (1981), em 1976, as escolas passaram a funcionar de forma quase ininterrupta, momento em que o governo territorial passou a manter a infraestrutura, pagar os professores e a determinar o programa de ensino. Ricardo (1983, p. 16) menciona que:

A partir de 1978, é aplicado um novo programa curricular para a zona rural (1ª a 4ª série), incluindo: comunicação expressão (português), matemática, ciências, integração social e estudos sociais. [...] Através da SEC/AP, os agentes do estado (governador, prefeitos e inspetores) têm livre acesso às áreas indígenas e passam a ter mais influência do que os próprios funcionários da FUNAI.

Contudo, mesmo orientadas por um novo programa curricular, as escolas indígenas apresentavam os mesmos problemas anteriores, evidenciando a forma como a educação rural

⁷⁴ Nesse período passaram pelo governo do Território: Ivanhoé Gonçalves Martins (1967 a 1972); José Lisboa Freire (1972 a 1974) e Arthur de Azevedo Henning (1974 a 1979). Foi o último governador a ser nomeado pelo Exército.

estava planejada. Assis (1981), ao pesquisar *in loco* a condição das escolas nas aldeias do Uaçá, detalhou vários elementos que compõem a rotina escolar, entre 1973-1980, destacando as dificuldades e os problemas das escolas nesse período. A pesquisadora esteve na região Uaçá, entre 1973-1974, e no ano de 1980, conforme sua descrição: “pela primeira vez em contato com as populações do Uaçá, éramos então, funcionária do Governo do Território Federal do Amapá e no momento estávamos dirigindo um projeto de educação que seria desenvolvido em duas etapas. Na primeira seria feito um levantamento da situação sócio-econômica dos grupos e do real estado das escolas indígenas [...]. Na segunda etapa, seria desenvolvido uma nova sistemática de ensino, privilegiando o ensino profissionalizante, onde a Escola funcionaria como um Centro Orientador das atividades do grupo (1981, p. 116).

Com base nos dados de Assis (1981), Ricardo (1983) e o periódico *A Voz Católica*, elaboramos o Quadro 4 que expressa a condição da escolarização e as marcas da cultura escolar na região Uaçá, relacionadas às condições viabilizadas para a educação rural no Território Federal do Amapá.

Quadro 4: Condição da escolarização na região do Uaçá, a partir da década de 1970

| ITENS AVALIADOS | CULTURA ESCOLAR | PROBLEMAS E/OU DIFICULDADES |
|---|--|--|
| Escola | Segue o mesmo padrão das demais escolas do Território: prédio com sala de aula, carteiras, quadro de giz, material didático, professor e aluno. | Estrutura física deficiente e com poucos espaços para as aulas. Séries diferentes e alunos num mesmo espaço (1ª a 4ª série). |
| Programa Curricular de ensino | Baseado na “Proposta Curricular para a Zona Rural” da SEC/AP (1978). Utilização dos “Programas de Ensino para a Zona Rural (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries)” (1980). Fundamentado na Lei 5.692/71 que prevê o ensino rural. | Aceito pela comunidade, mas distante da realidade indígena (rural). |
| Disciplinas | Segue o núcleo de disciplinas Comunicação e Expressão, Ciências, Integração Social, Estudos Sociais (História e Geografia) e Matemática. | Disciplinas baseadas em programas com conteúdo de outras regiões. |
| Calendário escolar | Formulado segundo os padrões da sociedade nacional, “civilizada”, com semestre, férias e provas finais. | Não adequado aos propósitos do ensino para áreas indígenas. Prejudicial aos trabalhos comunais de roças. Influência sobre as atividades produtivas do grupo. Não permitia falta dos alunos para trabalharem na roça. Férias incompatíveis com o ciclo das atividades das aldeias. |
| Material didático | Composto por cartilhas, livros e outros materiais como cartolina, | Não se encaixava na realidade dos grupos. |
| Professor/a | Responsável pela escola e por toda a engrenagem da rotina escolar: matrícula, boletins, mapas de aprovação, lista de chamadas, lançamentos de matérias e as aulas. Formação aligeirada por Cursos de Treinamentos ou Supletivo. | Dificuldades para entrar e sair das aldeias, devido à geografia da região e a falta de transporte. Dificuldades de adaptação aos costumes indígenas. Problema de relacionamento com os alunos devido a barreira linguística. |
| Aluno/a | Começa a estudar com sete anos. Responsável por cumprir toda a rotina escolar e pela aquisição do conhecimento na língua nacional, de forma passiva. | Alguns alunos com idade de 5 a 6 anos também se inseriam na sala de aula, provocando distúrbios entre os alunos maiores. Dificuldade de compreensão da linguagem empregada pelo professor e pelo material didático. Barreira linguística. |
| Metodologia, conteúdos e Sistemática de Avaliação | A metodologia baseava-se nas atividades em sala de aula. Conteúdos com ênfase na leitura e escrita do quadro e ditado (Comunicação e Expressão); Tabuada (matemática). História do Brasil com ênfase no conteúdo para cívicos. Avaliação com provas de pergunta e resposta, elaboradas pelo Inspetor de Ensino. | A metodologia e os conteúdos não possibilitavam a alfabetização dos alunos, principalmente da 1ª série. Os professores não davam ênfase na linguagem oral e os alunos não aprendiam a ler e escrever e nem calcular. A avaliação muitas vezes não evidenciava o conteúdo aplicado pelo professor, pois era feito por pessoa fora do cotidiano da sala de aula. |

Fonte: Adaptada de Assis (1981), Ricardo (1983) e periódico A Voz Católica v. 11 (1971-1972), v. 12 (1973-1974), v. 13 (1975-1976).

O Quadro 4 aponta poucas mudanças em relação à forma como a escolarização dos indígenas do Uaçá vinha sendo realizada anteriormente. A diferença básica refletiu-se pela regulação do ensino rural para os indígenas, adaptada conforme o que previa as reformas do ensino para o antigo primário, estabelecidos pela Lei 5.692/71⁷⁵. Percebemos que havia um “divorcio” entre o discurso dos Programas de Ensino Rural e as condições de ensino, sobretudo, relacionadas desde a estrutura física da escola até a situação dos professores e dos alunos na relação ensino-aprendizagem. Havia uma organização do tempo escolar e do cotidiano escolar diferentemente das necessidades culturais dos indígenas.

A organização dos programas adotados pelas disciplinas da escola primária, nas décadas do governo militar foi caracterizada pelos esforços de implantação dessa nova modalidade de ensino (Educação Rural), com a distribuição do conhecimento escolar nos quatro anos de formação (1ª a 4ª série). Nas reformas curriculares formuladas pela Lei n. 5.692 de 1971 para o ensino primário estava o desejo de formar bons cidadãos, comprometidos e fiéis à pátria brasileira.

Esse processo de inculcação de valores patrióticos nas mentes das crianças indígenas, que supostamente garantia uma nação civilizada, pode ser mais bem compreendido através de determinadas práticas escolares. Dentre elas podemos destacar que nas disciplinas, principalmente de Integração Social e Estudos Sociais foram transmitidos um conjunto de princípios que corporificariam os ideais patrióticos, instrumentalizados nas salas de aula para despertar os sentimentos de amor e dever à sociedade e à pátria. É neste ambiente civilizatório que emergem os desfiles e festas patrióticas na região do Uaçá. Os desfiles imprimiam sentimentos cívicos. Essas celebrações eram organizadas pelas autoridades de ensino (do Território e do município) e programadas no calendário escolar para pôr em cena as afetividades políticas e o estreitamento de laços de comunhão e solidariedade cívica entre alunos, professores, funcionários e familiares das aldeias.

Corroborando com esse processo, livro de leituras e cartilhas assumiam relevante papel na consolidação da ideologia da ditadura militar, fazendo com que alunos indígenas lessem, escrevessem, decorassem ensinamentos religiosos e morais e textos que construíssem a ideia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos e regras de civilidade, expressos, sobretudo, nos livros de Estudos Sociais. Segundo Razzini (2011, p. 107):

⁷⁵ Essa Lei foi elaborada durante o governo de Emílio Garrastazu Médici (30.10.1969-15.03.1974), durante a gestão do Ministro Jarbas Passarinho (GERMANO, 1993).

Os governos estaduais autorizavam o uso e a adoção dos livros didáticos nas escolas públicas, quer seja sob a alegação da necessidade de uniformização do ensino, quer sejam porque legislavam programas e currículos, ou ainda porque se converteram em principais compradores do produto ... só poderiam ser adotados nas escolas públicas os livros didáticos aprovados previamente pelos conselhos de instrução pública ou órgãos similares.

De forma a atender ao novo Programa Curricular para a Zona Rural, observamos algumas mudanças ocorridas na região do Uaçá. Uma delas foi a ampliação do número de escolas, inclusive atendendo a etnia Palikur, que passou a ter escola na aldeia Kumenê, em 1976. Assim, conforme previa o artigo 2º da lei de reforma de 1971 foram criadas escolas e reorganizadas as já existentes:

- Escolas de Santa Isabel (Karipuna) e de Kumarumã (Galibi Marworno) mantidas e reorganizadas. Essas escolas já estavam em funcionamento, mesmo que irregular, desde a década de 1940.

- Escolas das aldeias Manga e Espírito Santo (Karipuna) e a Escola de Kumenê (Palikur) criadas em 1976. Segundo Ricardo (1983, p. 38) já tinha sido instalada uma escola “Por volta de 1964 pelo SPI junto ao grupo local Palikur, em caráter experimental”, contudo, suas atividades foram cessadas devido a transferência da auxiliar de ensino. Uma nova escola foi construída na aldeia Espírito Santo, pois a anteriormente utilizada, na década de 1940, havia sido destruída.

A partir do final dos anos de 1970, as escolas indígenas passaram a se assemelhar cada vez mais com as escolas da área rural não indígena. Padre Nello Ruffaldi, missionário do CIMI, no “Relatório Organizado para o 1º Seminário FUNAI-MISSÕES”, em julho de 1976, descreve as condições dos prédios escolares existentes nas aldeias Karipuna, Galibi Marworno e Palikur:

Existe uma Escola na aldeia Espírito Santo construída de madeira de lei, assoalhada e coberta de telha de barro. Possui um salão para aulas, alpendre e compartimento para residência do Professor; possui mobiliário próprio, não encontrando-se o mesmo em boas condições de conservação. Possui área de recreação frontal e um campo de futebol na parte sul.

Para os Palikur ainda não foi construído prédio escolar na atual localização da aldeia [Kumenê]. As aulas funcionam precariamente na Igreja Protestante. O local onde achava-se construído o prédio da escola foi abandonado pelos índios.

Para os Galibís existe um prédio escolar na aldeia de Kumarumã, construída de madeira de lei e coberta com telhas de barro e assoalhada. Conta com um

amplo salão para as aulas, alpendre e peças para a residência do professor. O mobiliário existente deixa muito a desejar. Não existe área delimitada para recreação. (LIVRO DE TOMBO, n. 4, 1974-1979)

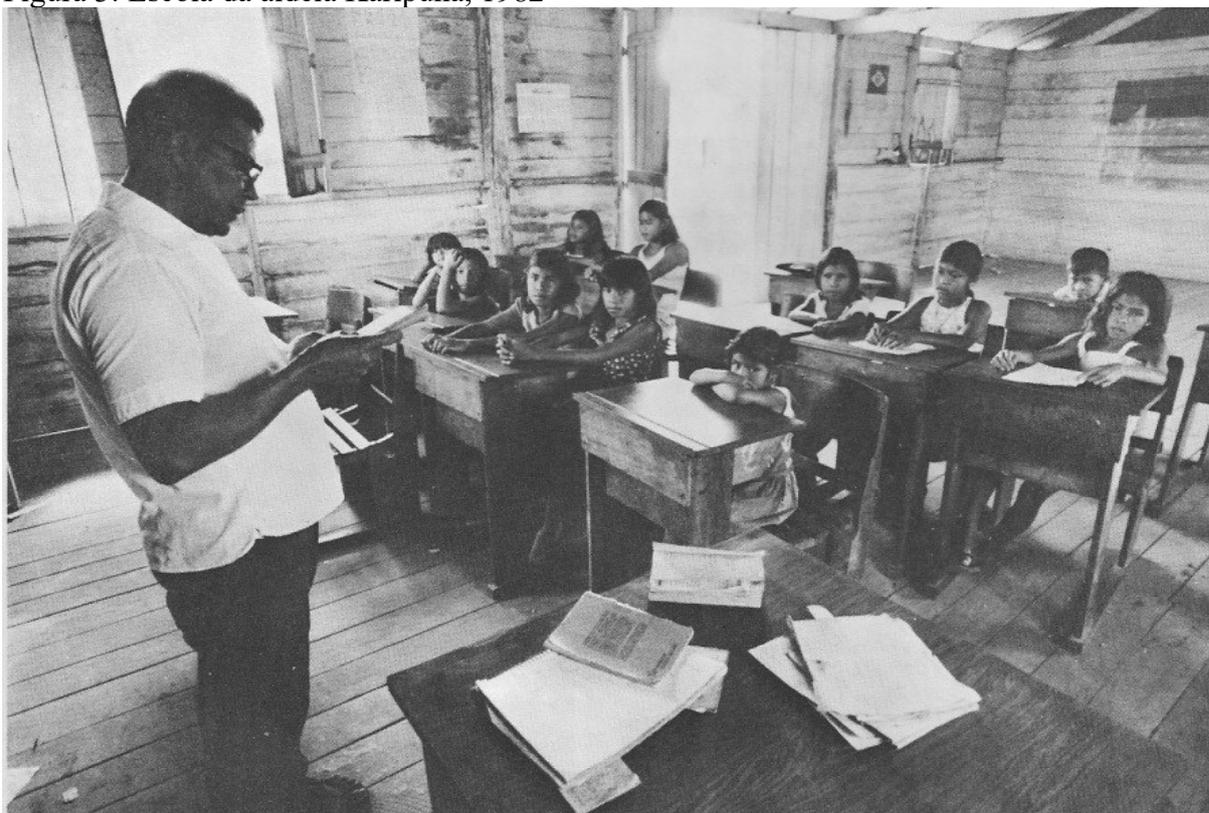
A descrição da escola de Kumarumã foi feita, também por Diogo Macial⁷⁶. Diogo ressaltou aspectos da estrutura da escola e que ela teria sido construída pelo governo do Território Federal do Amapá, com apoio das lideranças indígenas. Diz ele:

Então, na minha época tinha uma escola muito grande de madeira, onde tinha duas salas de aula, cobertura de telha de barro. Ficava lá naquele ponto, vocês sabem [hoje ponta do grupo, onde fica o posto de saúde, a Escola Camilo Narciso, os alojamentos, sede da Oi, a igreja Santa Maria, Biblioteca, Posto da Funai] que a gente chamava de Grupo na época. Onde é a antiga FUNAI, lá tinha essa estrutura. Essa Escola, Escola Agrupada de Kumarumã, depois Escola de 1º de Kumarumã e hoje Escola Camilo Narciso, dava suporte de 1ª a 4ª série. Era de madeira, uma escola que foi construída na gestão já do Território (TFA) que foi construída com apoio das lideranças da comunidade aquela escola. [...] Era uma escola de madeira, de madeira de lei, por sinal, e cobertura de telha de barro, era uma escola bem bonita, por sinal, tradicional mesmo, bem ventilada e com sala de aula.

Todos os prédios escolares possuíam dependência para alojar os professores, em geral, pertencentes aos municípios de Macapá ou Oiapoque, a exceção dos Palikur que alocaram a escola no prédio da igreja protestante. A seguir a fotografia apresenta as características da escola Karipuna semelhante aos descritos pelo Padre Nello e por Diogo Macial.

⁷⁶ Entrevista inserida no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “História da Escola na vila de Kumaruma (1964-1985)”, de Macksoara Narciso e Silas dos Santos, indígenas Galibi Marworno e alunos do Curso de Licenciatura Intercultural da UNIFAP. A entrevista foi realizada em Oiapoque, em janeiro de 2012.

Figura 3: Escola da aldeia Karipuna, 1982



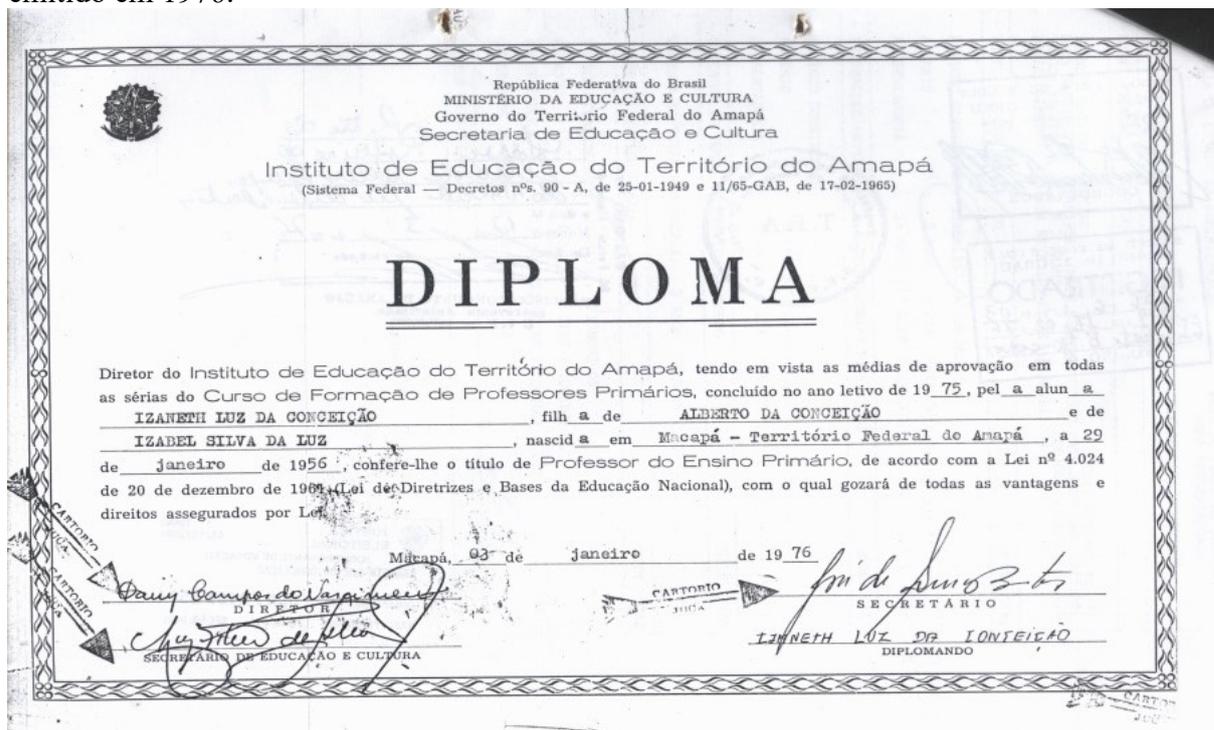
Fonte: Ricardo (1983, p. 76).

A partir da década de 1970, a exigência para formação mínima para o exercício do magistério era a habilitação específica de 2º grau para ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries (artigo 30). O Relatório FUNAI-Missões informou que as aldeias recebiam dois professores por ano. Os professores eram lotados na Secretaria de Educação, Saúde e Serviço Social do governo do Território Federal do Amapá, com formação no Curso Ginásial.

Quanto à formação dos professores, percebemos que se manteve a LDB (Lei n. 4.024/61) no governo militar, até os anos de 1970. Apesar da nova situação exigir adequações que implicavam mudança na legislação educacional, o governo não considerou necessário modificá-la totalmente. “Isto porque, dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação” (SAVIANI, 2011, p.34).

Neste sentido, a professora Izaneth da Conceição designada para a aldeia Manga (Karipuna) em 1976 possuía diplomação pelo Instituto de Educação de Macapá (IETA), de acordo a Lei 4.024/1961, conforme figura 4.

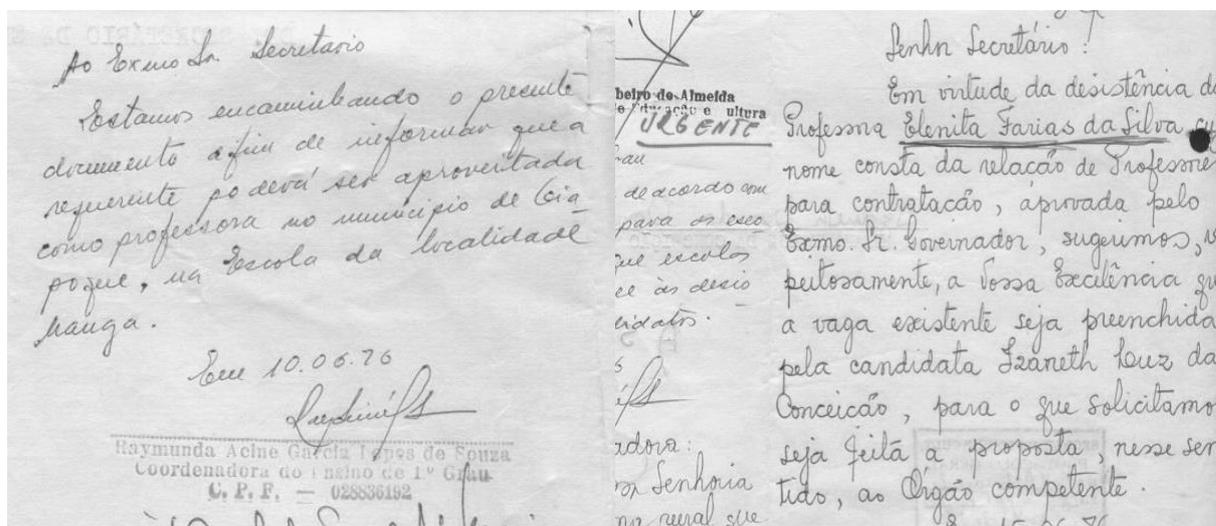
Figura 4: Diploma de Conclusão do Curso de Formação de Professores Primários no IETA, emitido em 1976.



Fonte: Setor de Arquivo da SAMF-AP (2012).

Izabeth foi designada como professora primária para a aldeia Manga porque a professora indicada havia desistido da vaga, conforme trechos dos despachos da coordenadora de ensino nas figuras abaixo:

Figura 5: Despacho da Coordenadora do Ensino de 1º grau da Secretaria de Educação e Cultura do Território Federal do Amapá ao Secretário de Educação sugerindo substituição de professor para a aldeia Manga em 1976.



Fonte: Setor de Arquivo da SAMF-AP, 2012.

Em decorrência das dificuldades para chegar até as aldeias era comum os professores desistirem da vaga. Os professores iam residir na aldeia, no alojamento destinado aos professores, num quarto dentro da escola e eram responsáveis por toda a rotina escolar. Por isso, às vezes eles não chegavam a ficar nem um semestre e quando ficavam ao se deslocarem para as férias muitos não retornavam, sendo indicado outro professor para substituí-los (informações retiradas da Entrevista de Diogo Macial)⁷⁷. Além disso, a expectativa dos professores quanto às escolas nas aldeias era muito negativa, principalmente pela barreira linguística que enfrentavam e a cultura diferenciada dos indígenas, difíceis de serem dominadas.

No Uaçá, o ensino foi planejado e executado para alunos de 1^a a 4^a, ministrado “obrigatoriamente na língua nacional”, considerada “instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Porém, no contexto do regime militar, foi considerado também o que previam a Convenção nº 7, de 1966, e o Estatuto do Índio de 1973: alfabetizar os índios na língua do grupo e em português, salvaguardado o uso da primeira; assegurando a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional.

Contudo, como fazer a transição de uma língua para outra se os professores que iam para as aldeias desconheciam a língua *patois*? Compreendemos que a barreira linguística constituía um problema para levar professores às aldeias, mesmo que os Karipuna e os Galibi Marworno já dominassem um pouco a língua portuguesa. Esse problema se agravava entre os Palikur, pois esses indígenas falavam muito pouco em português. Essa dificuldade interferia na relação professor-aluno e causava proibição da língua local. Conforme relato de Diogo Macial:

[...] naquela época era assim, português que era Comunicação e Expressão [...] a gente não poderia em momento algum falar o *patois* naquela época, era o português mesmo, se a gente falasse o *patois* na sala de aula a gente era assim reprimido pelo professor, porque o professor naquela época era ríspido e brigava com a gente não podia em hipótese nenhuma só falava ... assim, a gente cochichava baixinho com o colega, bem devagarzinho pra professora não ouvir. Era muito rígido naquela época. (Entrevista realizada em Oiapoque, janeiro/2012).

Alguns alunos não sabiam falar o português e os professores não sabiam falar o *patois*, e isso complicava a relação. Alguns professores chegavam a proibir aos alunos se comunicarem na sala com os colegas na língua materna.

⁷⁷ Entrevista realizada pelos alunos da CLIII em Oiapoque (janeiro/2012).

Outra dificuldade em relação ao ensino nas escolas indígenas era a ordenação do currículo do ensino, feito com base na educação rural, por séries anuais de disciplinas (de acordo com o artigo 8º da Lei 5.692/1971). Os estabelecimentos de ensino funcionavam em períodos letivos regulares, organizados por semestre, com prescrição de férias. Contudo, de acordo com Assis (1981), o calendário escolar desconsiderava os períodos das atividades produtivas das aldeias, principalmente o momento de plantar e colher as roças. Assis (1983, p. 126) comenta que o calendário era imposto pela escola e “atrapalhava os trabalhos comunais da roça. A consequência mais grave eram as faltas dos alunos, pois com cerca de 15 faltas o aluno era eliminado da Escola”.

Por isso, frente a nova realidade educacional em construção nas aldeias, houve assiduidade ou intermitência na assiduidade quando as famílias convocavam para tarefas domésticas e/ou de agricultura no mesmo horário escolar. O modelo de escola instaurou dispositivos que estabeleciam de modo impositivo a obrigatoriedade do ensino. Não sendo incomum professores e caciques ameaçarem de punição os pais que descumprissem tais determinações.

Outra questão relevante na escolarização dos indígenas do Uaçá refere-se às mudanças estabelecidas pela Lei 5.692/1971. Para efeito do que tratava os artigos 176 e 178 da Constituição de 1967, o antigo ensino primário e ginásial foi substituído pelo ensino de 1º grau, com oito anos de duração, obrigatório dos sete aos 14 anos. Contudo, nas escolas do Uaçá continuou a ser ofertada apenas a escolarização de 1ª a 4ª série. Contudo, manteve-se o ingresso do aluno no ensino de 1º grau com idade mínima de sete anos, conforme previa os artigos 17, 18 e 20. Mas, Assis (1981) encontrou algumas salas com alunos na faixa etária de cinco a seis anos de idade, o que segundo a autora dificultava o trabalho do professor. Vale ressaltar que era comum, segundo Assis, existir alunos de sete e até mais de 15 anos nas mesmas séries.

Conforme Diogo Macial, as salas de aula tinham aproximadamente 30 a 40 alunos, com idade que variavam.

Na verdade, eu e a Eclêmilda, a gente era um dos alunos menores naquela época, o restante já era quase só rapazes, adulto, tudo misturado pelo meio quem queria estudar tinha que acompanhar, mas não tinha limite assim como hoje a gente vê, mas antigamente não, aluno de 4ª tinha até pessoas assim de 16, 17, 18 anos que estudavam com a gente. (Entrevista realizada em Oiapoque, janeiro/2012).

No Relatório FUNAI-Missões, Padre Nello Ruffaldi apresentou, o que ele chamou de “dados relativos” sobre a situação da escolarização dos indígenas, advindo do levantamento da Paróquia de Oiapoque, conforme quadro abaixo:

Quadro 5: Situação da Escolarização dos Indígenas no Uaçá - 1976

| ALDEIA | CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR | TURMAS | OBSERVAÇÕES |
|--|---------------------------|--|---|
| Espírito Santo* Santa Isabel* Manga* Karipuna | Mais de 100 | 1ª a 4ª série (média de 30 a 20 por série) MOBRAL com 35 alunos entre 16 a 40 anos. | Língua predominante patuá. Etnia que mais utiliza a língua portuguesa. Predominância da Religião Católica |
| Kumenê Palikur | 60 | 1ª série MOBRAL com 156 alunos Entre 16 e 40 anos. | Língua predominante Palikur. Existe curso de corte e costura ministrado pela professora do curso primário. Predominância da Religião Protestante. |
| Kumarumã Galibi Marworno | Mais de 100 | 1ª, 3ª e 4ª série** MOBRAL com alunos de 16 a 40 anos*** | Língua Patuá, mas utilizam a língua portuguesa. Predomina a Religião Católica. |

* No ano de 1976, conforme Padre Nello, as escolas não funcionaram devido falta de professor. ** Não refere porque a inexistência da 2ª série. ***Não foi informada a quantidade de alunos.

Fonte: Dados adaptados do Relatório para o 1º Seminário FUNAI-Missões - LIVRO DE TOMBO, n. 04 (1974-1979).

A novidade quanto à escolarização foi a implantação do curso MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização para indígenas dos 16 a 40 anos, a partir da década de 1970. As turmas do MOBRAL eram lotadas, o que demonstrava, conforme Padre Nello, que os indígenas estavam adaptados a escola. A grande reclamação dos alunos indígenas referia-se as disciplinas e conteúdos desconhecidos e que, no mais não tinham nada a ver com a realidade das aldeias. Muitas vezes os alunos não compreendiam o tema, por ignorarem do que se tratava. Cacique Paulo⁷⁸, da aldeia Kumarumã lembrou que:

[...] naquela época agente só estudava mesmo o ler e escrever, nos tinha que aprender tudo que o Brasil inteiro aprendia. Por exemplo, o que acontecia, quantos km tinha um carro que corria, caminhão, assim como os alunos lá de São Paulo estudavam nós também estudava aqui, mas só que nós não sabia, não sabia nem o quer era avião, km, quilomentragem, essas coisas, nós não sabia de nada. (Entrevista realizada em Oiapoque, agosto/2012).

⁷⁸ Entrevista inserida no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “História da Escola na vila de Kumaruma (1964-1985)”, de Macksoara Narciso e Silas dos Santos, indígenas Galibi Marworno e alunos do Curso de Licenciatura Intercultural da UNIFAP. A entrevista foi realizada em Oiapoque, em agosto de 2013.

Romualdo Hipólito⁷⁹, indígena Galibi Marworno, lembrou-se de alguns conteúdos ministrados em sala de aula na aldeia Santa Isabel e a forma de ensinar dos professores nas escolas indígenas:

Olha era mais pra escrito no quadro. Só pra turma da quarta série que era mais ditado. O professor sentava lá e o aluno aqui, o professor ditava e o aluno escrevia, escrevia, escrevia, no horário todinho de aula. Se nós entrasse 7 horas da manhã saia meio dia, então nesse período todo pra turma da 4ª série era só ditado. E as aulas, era assim tinha aula, tinha dia de Matemática, tinha dia de Português, tinha dia que a professora ministrava Ciências, História, Estudos Sociais, que existia Estudos Sociais naquele tempo. E no dia da Matemática tinha o horário que era pra estudar tabuada, que era a sabatina, por nome sabatina, então era um menino e uma menina que ia lá na frente e a professora primeiro fazia a pergunta a menina respondia e a menina fazia a pergunta e o menino respondia, então era uma troca de conhecimento. E se o menino errasse, a menina dava bolo, era uma palmatória, Maria Caruda, e se a menina também errasse era a mesma coisa o menino tinha que bater. Era o modelo de ensino que era naquela época. Tinha que ter o conhecimento de Matemática na cabeça. (Entrevista realizada em Oiapoque, janeiro/2012).

Como o ensino era difícil, dizem os indígenas Diogo e Romualdo, não fazia parte da cultura dos alunos. Assim, geralmente havia “erro”, por não saberem, desconhecem os conteúdos. Os alunos tinham muito medo e dificuldade em português e principalmente, em matemática, disciplinas nas quais os professores utilizavam a “Maria Caruda” (palmatória) para exigir acertos quanto ao conteúdo.

Os indígenas afirmam que existiam poucos materiais para acompanhar as disciplinas. Na escola era oferecido apenas material como caderno, lápis e borracha. Os professores utilizavam na sala de aula um livro didático, tabuada e cadernos. O que se destacava na sala de aula era a leitura para alfabetizar e matemática para saber contar em português. O momento era de alfabetização, então, os alunos deveriam aprender o português e a matemática para que os indígenas pudessem se integrar as populações no entorno da região Uaçá. Por isso, os professores escreviam no quadro ou ditavam, até que os alunos decorassem a matéria (informações de Diogo Macial e Romualdo Hipólito)⁸⁰.

⁷⁹ Entrevista colhida nas aulas do Curso de Licenciatura Intercultural, na disciplina Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará, em 26 de janeiro de 2012, pelos alunos Graciléia dos Santos, Lucélia dos Santos, Valdirene dos Santos e Rosinaldo Santos Silva. Romualdo tem 56 anos e é aluno do Curso na área de Ciências Exatas e da Natureza.

⁸⁰ Entrevistas realizada em Oiapoque, janeiro/2012.

No ano letivo existiam as provas finais, com verificação do rendimento escolar compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. A avaliação era expressa em notas, de acordo com o que previa o artigo 14 da lei 5.692/71. Nesse momento, os Inspectores de Ensino faziam-se presentes nas aldeias. Conforme Romualdo Hipólito, nessa época:

O inspetor vinha de Oiapoque ou Macapá. Aplicava a prova, sem a presença do professor ou professora. [...] Era ele já vinha trazendo as provas. A prova já vinha pronta com todas as perguntas e o aluno tinha que responder corretamente, senão ele era reprovado. Pra mim passar eu tinha que responder , se fosse 10 questões eu tinha que responder todas as 10 questões corretamente, se eu errasse 5 eu era reprovado, todas as disciplinas, era de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, tudo vinha na prova já vinha tudo pronto. (Entrevista realizada em Oiapoque, janeiro/2012).

Assis (1981) comenta que na década de 1970, a realização do exame final criava um clima de expectativa para os alunos, pois os exames finais eram elaborados por pessoas de fora, “desconhecedora das particularidades de cada classe”: O exame final era feito por um Inspetor de Ensino vindo do Oiapoque tendo um prazo de tempo exíguo para a realização do mesmo. “Com isso obrigava os alunos a realizarem suas provas, muitas vezes à luz de velas para que ele pudesse viajar de madrugada e dessa forma enviar o mais depressa possível os resultados para a Secretária de Educação de Macapá” (ASSIS, 1981, p. 117).

Além das disciplinas do currículo, notamos que o ensino religioso, de matrícula facultativa, passou, enfaticamente, a fazer parte do cotidiano das aldeias nas ações do padre Nello Ruffaldi, coordenador do CIMI. Ruffaldi além de prestar assistência espiritual e comunitária aos indígenas no Uaçá, ministrava cursos de liderança e catequese. Nesse período alguns indígenas tornaram-se professores catequistas nas aldeias Karipuna e Galibi Marworno.

No período de 1978 a 1980, as escolas das aldeias receberam pouco apoio da SEC/AP. Em 1980, como as autoridades estavam tentando uma reaproximação com os indígenas, devido à reativação da construção da BR 156 que cortava a reserva Uaçá, a SEC/AP voltou a atuar nas aldeias, mas de forma precária, com falta de professores, material didático e de infraestrutura.

Assim, em fins de 1981, conforme dados pesquisados na disciplina “Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará”, a FUNAI e o governo territorial realizam um novo convênio. Esse órgão repassou verbas para ajudar o governo do Amapá a pagar professores, comprar material didático e garantir transporte aéreo e marítimo para deslocamento de professores e demais materiais necessários para a rotina das escolas. Contudo, de acordo com Ricardo (1983, p. 16)

“O programa do convênio foi parcialmente realizado. As obras nas escolas, de Kumarumã, por exemplo, não estavam terminadas, no final de 1982”.

No início dos anos de 1980, o governo do Território Federal do Amapá e a Colônia Militar do Oiapoque começaram a oferecer bolsas de estudos fora das aldeias (Oiapoque, Macapá e Belém), para que os alunos pudessem complementar os estudos. Fora das aldeias os indígenas estudavam a partir da 5ª série. Ainda segundo Ricardo (1983, p. 16) esses alunos “Normalmente, [eram] os filhos dos líderes [caciques], como por exemplo, os de Maciel e Felizardo, de Kumarumã, os de Côco, de Santa Isabel e os de Henrique, do Manga”.

Com base nas informações de Assis (1981), Ricardo (1983) e nas informações do fez um panorama sobre a situação escolar das aldeias no Uaçá, entre o final da década de 1970 e primeiros anos da década de 1980 (Quadro 6).

Quadro 6: Situação Escolar dos Indígenas do Uaçá – final dos anos de 1970 e primeiros anos de 1980

| ALDEIAS | SITUAÇÃO ESCOLAR |
|--|---|
| Espírito Santo, Santa Isabel, Manga (Karipuna) | <ul style="list-style-type: none"> • A Educação era responsabilidade da SEC/AP e da Prefeitura de Oiapoque. • Havia o Curso regular e os Cursos do MOBREAL. • Em 1981 iniciou a Escola Kheoul, na aldeia Espírito Santo e na aldeia Manga havia um pré-escolar do Casulo-LBA (Convênio entre prefeitura que construiu o prédio e a LBA que fornecia o material e pagava a professora índia do local). Nele funcionava a Lekol Kheoul. • De 1976 a 1982, a FUNAI também enviou professores para as aldeias que trabalhavam ao lado dos professores contratados pela SEC/AP. • Em 1982 dez famílias passaram a morar na cidade de Oiapoque para que 14 estudantes indígenas completassem os estudos. • Em 1983 quatro filhas de seu Côco e um filho de seu Henrique (Karipuna) foram estudar em Belém e um indígena foi estudar em São Paulo (2º ano Colegial Profissionalizante em Técnica Agrícola e Pecuária). |
| Kumenê, Flexa e Tawari (Palikur) | <ul style="list-style-type: none"> • A educação escolar estava sob responsabilidade da FUNAI, SEC/AP e Prefeitura de Oiapoque. • O prédio da escola continuou a funcionar no templo protestante construído pelos próprios índios. • Chegaram à aldeia duas professoras contratadas pelo Convênio SEC-Amapá/Prefeitura. • Em 1982 nove crianças de duas famílias foram estudar em Oiapoque. • Em 1983 começaram a funcionar os cursos regular e do MOBREAL com duas turmas de 1ª série, sendo uma de alunos repetentes e duas turmas de 2ª série. • Em 1983 o MOBREAL funcionou com duas turmas: pré-escola (com alunos de 2 a 7 anos) e integrada (com alunos de 17 a 50 anos). • A escola seguiu o programa oficial do MOBREAL utilizando as cartilhas e os livros bilíngues do SIL (<i>Summer Institute of Linguistics</i>). • Havia desejo do líder, Paulo Orlando, ter uma escola bilíngue na aldeia “para não perder a língua”. • A turma da pré-escola recebia “merenda” da prefeitura, o que garantia a frequência às aulas. • Em 1983 a Prefeitura de Oiapoque concluiu as obras da escola de Kumenê. |

| | |
|----------------------------|--|
| Kumarumã (Galibi Marworno) | <ul style="list-style-type: none"> • A educação escolar estava sob responsabilidade da SEC/AP. • Funcionavam o curso regular e o curso do MOBRAL. • Em 1980 os professores foram substituídos por “auxiliares de ensino”, sem treinamento pedagógico. • Em 1982 foi implantado um programa de educação na língua <i>kheoul</i> (escola bilíngue) com dois monitores indígenas, tendo o CIMI contratado dois professores fora do ensino oficial para lecionarem em português. • Em 1983 os indígenas decidiram ficar apenas com a <i>Lekol Kheoul</i> no lugar do curso pré-primário do MOBRAL. • Em 1983 algumas famílias se mudaram para Oiapoque para que seus filhos prosseguissem os estudos, a partir da 5ª série e o ginásial. |
|----------------------------|--|

Fonte: Dados adaptados de Assis (1981) E Ricardo (1983).

A partir da década de 1980, o MOBRAL⁸¹ passou a financiar nas aldeias, também, o pré-primário, além das turmas de adultos. Os alfabetizadores eram recrutados sem muita exigência de formação. Foi o caso, descrito no Relatório para o 1º Seminário FUNAI-Missões (LIVRO DE TOMBO, n. 04 (1974-1979), referente a duas professoras na aldeia Kumenê (Palikur) que não tinham a formação de 2º grau.

Os métodos e os materiais didáticos propostos pelo MOBRAL assemelhavam-se aparentemente aos elaborados no interior dos movimentos de educação e cultura popular para ensino da língua portuguesa. No entanto, Nello Ruffaldi afirmava no Relatório que as semelhanças eram apenas superficiais, pois, as mensagens do material utilizado reforçavam a necessidade do esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do país. Além disso, era um material padronizado, utilizado indistintamente em todo o Brasil.

Karipuna, Galibi Marworno e Palikur já vinham recebendo o curso MOBRAL nas aldeias desde 1974, mesmo que irregularmente. No Livro Tombo (1974-1979), consta que, em 11.03.1975, uma Equipe do MOBRAL e padre Nello visitaram seu Côco em Santa Isabel (Karipuna). Depois foram ao Urucauá (Palikur) e lá encontraram Paulo Orlando, Moisés e o chefe do Posto Sr. Ronaldo. “Estavam também Sr. Haroldo e esposa, missionários americanos estudiosos da língua indígena que estão traduzindo para a língua Palikur o Novo Testamento. E após longa viagem chegaram ao Cumarumã (aldeia Galibi).”

A visita de Padre Ruffaldi serviria para fazer um diagnóstico da atuação do MOBRAL na área, principalmente entre os Palikur. Segundo Ricardo (1983), as aulas do MOBRAL

⁸¹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização começou a funcionar como uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação criado em 1967 (embora só inicie suas atividades em 1979) e, reedita uma campanha em âmbito nacional conclamando a população a fazer sua parte – “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. Recruta alfabetizadores sem muita exigência coma formação – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar.” (SOARES, 2011, p. 270).

passaram a funcionar regularmente na aldeia Palikur, a partir de 1978 com o monitor indígena Moisés Yapahá, enquanto os indígenas aguardavam dois novos professores do governo do Território.

No quadro acima aparece como novidade o “Projeto Casulo”, uma ação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), desde 1977. Conforme Kuhlmann Junior (2011, p. 190):

[...] É nesse período que o Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, ponto destaque no II e no III Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), desdobramento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-79 e 1980-85. Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. Implanta-se a chamada *educação compensatória*, que pretendia fornecer às crianças *carentes culturais* os meios para o sucesso na escola.

No Projeto Casulo da aldeia Manga funcionava a *Lekol Kheoul* destinada ao ensino bilíngue. Na década de 1980, além da escola oficial com cursos regulares e curso do MOBREAL passou a existir nas aldeias a chamada Escola *Kheoul*, implementada pelo missionário do CIMI, Padre Nello, e pela Irmã norte-americana, Rebeca Spires. Nessa escola, iniciada entre 1982 e 1983, “ficou convencionado que as crianças das famílias que só usavam o português passariam primeiro pela escola oficial” (RICARDO, 1983, p. 79).

Após a criação da *Lekol Kheoul* surgiram muitas divergências de orientação entre os missionários do CIMI e a SEC/AP. Por isso a Secretária de Educação passou a não autorizar as ações do CIMI, que planejava incluir no programa oficial, além das matérias obrigatórias, cursos de artesanato e história indígena. A SEC/AP, também não validou os boletins de professores contratados pelo CIMI, no ano de 1982.

A partir dos convênios estabelecidos entre FUNAI/SEC-AP/Prefeitura de Oiapoque/LBA, percebemos que a escola passou a ter uma função mais precisa quanto ao objetivo de acelerar a integração nacional dos indígenas. A educação escolar tornou-se cada vez mais adequada para preparar os novos cidadãos brasileiros. A escola teve, portanto, o objetivo de aperfeiçoar a educação intelectual, física e moral dos alunos indígenas, a fim de torná-los capacitados a serem cidadãos brasileiros.

A visão panorâmica sobre a escola do Uaçá procurou explicitar a inserção da educação brasileira na realidade histórica das aldeias indígenas. Procuramos demonstrar os papéis desempenhados pela educação ao longo do regime militar e, também, como a legislação do

período e a ação de cada instituição envolvida com a escolarização dos indígenas marcaram profundamente a cultura da escola das aldeias do Oiapoque.

De acordo com Bencosta (2011, p. 68) “no regime militar muitas ações e discursos dos líderes que assumiram o poder do novo sistema de governo fizeram circular a proposta de modificações no modo como o ensino primário deveria ser organizado”. Assim, coube ao governo militar repensar e esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada nos pressupostos civilizatórios que tinha na escolarização do povo indígena um de seus pilares de sustentação.

4.2.3 CIMI e as lideranças indígenas: novas estratégias para a educação escolar dos indígenas do Uaçá

No final da década de 1970 e início da década de 1980, a organização das lideranças indígenas do Uaçá e as propostas do CIMI trouxeram um modelo de educação escolar com outras estratégias de ensino, mas que contribuíram em definitivo para assegurar e “abrasileirar” os indígenas do Uaçá.

Desde que chegou na região do Uaçá em 1972, padre Nello Ruffaldi entrou em contato com os indígenas praticando suas atividades religiosas e formalizando cursos de catequese junto, principalmente, aos Karipuna e aos Galibi Marworno. De 1974 a 1976, padre Nello assume o CIMI Norte II – responsável pelos indígenas da região amazônica, com o objetivo de colocar em prática a ação da Igreja Católica, a partir da criação da Pastoral Indígena pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). As linhas do CIMI traziam novas orientações pastorais, alterando a tradicional prática da igreja católica entre os indígenas (TASSINARI, 2003). Nesse período, padre Ruffaldi participou de vários encontros no país sempre acompanhado com os grupos indígenas da região norte. Nesses encontros a tônica das discussões era “como anunciar Cristo e fundar Igreja respeitando as características tradicionais de cada tribo” (LIVRO DE TOMBO, nº 4, 1974-1979).

Nos anos de 1970, segundo Bergamashi (2011), projetos alternativos de educação escolar foram desencadeados e a igreja católica passou a ser orientada pelos pressupostos da Reunião de Medellín (1968) e Puebla (1978). Nessas reuniões foram criados grupos de trabalho da OPAN (Operação Anchieta), em 1969, e do CIMI, em 1972. Para Melià (1979), foi esse processo que permitiu a passagem de uma escola para índios à escola dos índios. Demarcando a necessidade de uma escola que respeitasse a tradição, a língua e a memória de cada povo indígena.

O missionário do CIMI, por meio da paróquia de Oiapoque e do PIME (Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras), auxiliado pelos chefes de postos indígenas, começou a prestar assistência religiosa e organizar os indígenas comunitariamente. Padre Nello relatou no Livro de Tombo (1974-1979) que estava: “colaborando no Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBREAL e, nos limites das disponibilidades, estamos dando um pouco de assistência no campo sanitário e educativo, através de pequenos recursos e conscientização”.

Segundo Ricardo (1983), padre Ruffaldi contou com o apoio dos chefes dos postos indígenas para assegurar assistência de saúde e educação para os indígenas. Paulo Silva, cacique de Kumarumã, lembrou-se desse momento, da seguinte forma:

Virou FUNAI, SPI para FUNAI, aí estão mudando, já nos anos 70, chegou já o Frederico da FUNAI [chefe do Posto Indígena em Kumarumã] com novas ideias, jovem, recém-concursado, mudou muita coisa lá dentro. Também entrou nesse mesmo período o padre Nello do CIMI, padre Nello veio com outras ideias também de poder nos auxiliar na educação, saúde [...]. (Entrevista realizada em Oiapoque, agosto/2012).

Os chefes dos postos indígenas e padre Nello negociavam com a prefeitura de Oiapoque, com a SEC/AP e com o Comando Militar de Oiapoque (CMO), buscando ajuda principalmente para assistência sanitária, de saúde e de educação.

Conforme dados do Livro de Tombo (n. 4 (1974-1979)), padre Nello começou a levar os líderes indígenas do Uaçá para reuniões, encontros e assembleias por todo o país. Toda essa movimentação do CIMI teve como resultado, em 1976, a primeira Assembleia indígena e a criação de Cooperativas na região (como demonstrado no capítulo anterior). A partir das ações do CIMI e da própria organização dos indígenas, desencadearam uma luta pela valorização da língua, da cultura e da identidade indígena, ao lado da busca pelo direito à demarcação de suas terras, principais bandeiras das décadas de 1970 e 1980.

Na esteira desse movimento um novo modelo de ensino foi configurado para as aldeias. Padre Nello e a irmã Rebeca Spires, que chegou à região em 1979, começaram a implementar o projeto da *Lekol Kheoul* (escola bilíngue), principalmente nas aldeias Karipuna e Galibi Marworno.

Tassinari (2003) afirma que a contribuição do CIMI foi importante para difundir a consciência e a autovalorização entre os índios do Uaçá, cujo resultado se faz sentir entre as jovens lideranças especialmente Karipuna e Galibi–Marworno. A influência do CIMI e o

incentivo do chefe do posto indígena do Uaçá marcaram a postura das lideranças na valorização de suas identidades, por meio da língua *kheoul/patois*, como idioma indígena.

A *Lekol Kheoul* foi criada conforme estabelecia o Decreto nº 58.824/1966, que institucionalizou os princípios da Convenção 107, e o Estatuto do Índio, de 1973, que previam a utilização e a valorização da língua materna. Percebemos que as lideranças, com base na legislação e assessoradas pelos missionários, passaram a buscar formas para garantir a continuidade da língua *patois* nas suas relações sociais e comerciais na fronteira. Mesmo que o Estatuto do Índio vislumbrasse o objetivo de utilizar essa garantia como uma forma de “integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”.

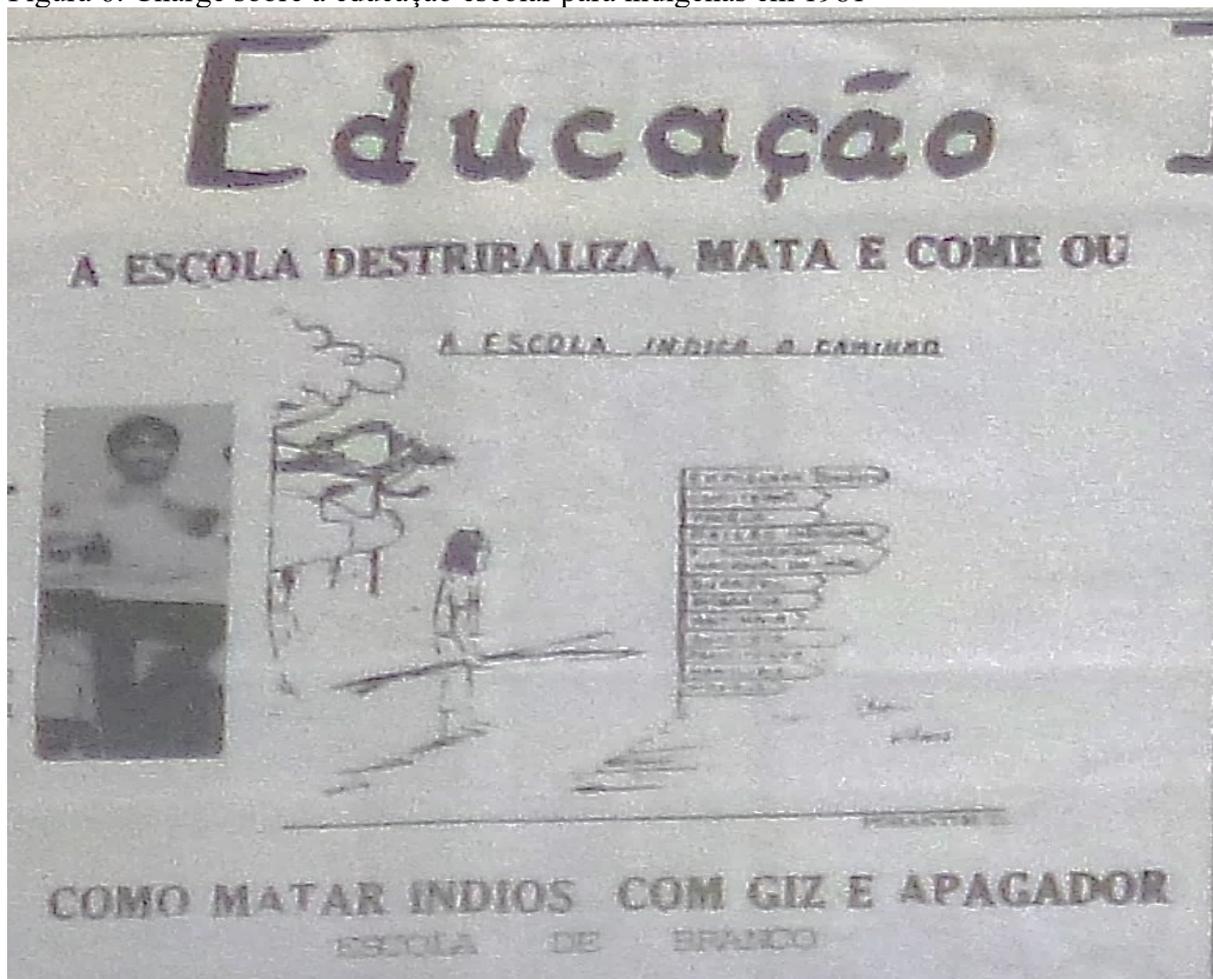
O discurso das lideranças, nos encontros nacionais e locais, voltava-se para o fato de que os indígenas estavam perdendo sua língua, com a atuação intensiva da escola na região, desde a época do SPI. Sinalizavam, então, que a língua *patois* deveria ser valorizada, pois ela conjugava todo o processo de fusão das etnias na fronteira em épocas passadas. Assim, o *kheoul/patois* que praticamente tinha sido substituído pelo português, com a política educacional implementada pelo SPI e FUNAI, passou no final da década de 1970 a ser valorizado como fator importante para a preservação da identidade e da cultura dos grupos do Uaçá.

Neste sentido, consta no jornal Mensageiro (1981) uma matéria sobre “Educação: Em busca da identidade” abordando que a educação:

É necessária para o desenvolvimento dos povos indígenas, mas não pode ser dirigida para desaptar (sic) o índio de sua cultura ou para fazê-lo menosprezar o trabalho agrícola, não pode servir para criar a divisão dentro da própria família indígena, nem favorecer a oposição entre as gerações, menos ainda estimular a destribalização. (MENSAGEIRO, nº 15, dezembro de 1981, p. 4-5).

Desta forma, as lideranças indígenas começam a questionar o sentido da educação escolar oficial, perguntando se “A escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho”, conforme Figura 6.

Figura 6: Charge sobre a educação escolar para indígenas em 1981



Fonte: Mensageiro (nº 8, janeiro de 1981, p. 6).

Durante a Assembleia Indígena ocorrida em Manaus, julho de 1980, um grupo, entre os quais estavam representantes dos indígenas do Uaçá, conversou sobre educação e escola. Esse grupo indagava: “Escola sim, mas como?”. Acerca desse debate alguns posicionamentos foram colocados no jornal Mensageiro, de 1980:

A escola não está funcionando para levar a comunidade para frente. A escola está servindo, mas, porém, só para destruir a nossa cultura. Se a criança aprendesse as duas culturas, mas aprende só o português. Mas devia aprender a própria língua dele, assim como o branco aprende pra se expressar melhor. Assim deveria ser nossas escolas. [...] Eu queria uma colaboração de todos os que apoiam os indígenas, que saibam que o índio não está muito satisfeito ensinar só desse jeito. Além do português ensinam outras coisas na escola, um modo de viver, que o índio perde de uma vez toda a cultura, como a dança. A escola faz o índio esquecer de uma vez. Se continuar todo índio só de uma maneira (de estudar), acho que não vai mais existir, vão viver só na cultura do branco esquecendo da dança. Já não vai mais usar a pesca, não vai mais viver do jeito que viviam os pais dele.

A escola pode ser de grande utilidade. Ela traz muita coisa: ENSINA LER, ESCREVER E CONTAR, QUE É O PRIMEIRO PONTO; DEPOIS VEM A HIGIENE. Certo que os nossos filhos, os nossos netos, a nossa esperança está neles. Mais tarde que tenham capacidade mais do que nós para lutar.

Nós lutamos sobre a escola que deve ser feita por nós conservando nossa cultura, nossa língua ... Acho que é uma história principal e riquíssima que o índio tem; então deve primeiro conhecer sua própria história para depois conhecer aquela do branco. (MENSAGEIRO, nº 7, dezembro de 1980, p. 6).

A partir desses debates os indígenas, apoiados por agentes externos, como o CIMI, começam a enxergar a possibilidade de discutir uma escola diferenciada que os ajudasse a estudar novamente a língua local (TASSINARI, 2003). Para o CIMI o projeto de valorização da língua dos indígenas se contrapunha ao ensino oficial brasileiro que os estava fazendo esquecer a própria cultura. É deste modo que a *Lekol Kheoul* passa a ser implantada na região do Uaçá. O CIMI começou a implantar este modelo de escola na região, ao lado das escolas do governo. Em 1981, o CIMI iniciou a experiência da escola em língua *patois* para os Karipuna e no ano seguinte estendeu para os Galibi-Marworno. Para os indígenas a experiência representava uma alternativa para alfabetizar as crianças na sua própria língua, ao lado do ensino oficial monolíngue ensinado por meio da língua portuguesa.

Tassinari (2001, p. 169-170) aponta que a irmã Spires em 1989 declarou que o objetivo desse novo modelo de escola era ensinar partindo da realidade do povo, estimulando sua cultura e reforçando sua identidade étnica e que, ao mesmo tempo, pudesse preparar os indígenas com todo o instrumental necessário para sua defesa ao estabelecer contato com a sociedade nacional. Portanto, para valorizar a cultura indígena era preciso: estabelecer escolas de alfabetização em *kheoul*, criar uma metodologia para promover a participação da comunidade, elaborar material didático, adaptar o currículo das escolas indígenas oficiais, modificar o calendário escolar e preparar os professores (monitores). Seria como irmã Rebeca chamou: uma escola alternativa a escola propugnada pelo governo do Território Federal do Amapá.

O objetivo expressado pela irmã Spires contou com a assessoria de linguistas e dos missionários do CIMI (padre Ruffaldi, a própria irmã Rebeca Spires e Francisca Picanço). Esse grupo, conforme Tassinari (2001, p. 169) promoveu “a elaboração de um dicionário (*Kheoul*-português/português-*Kheoul* e material didático bilíngue, como a cartilha *No Lang* [Nossa Língua]”. Cacique Paulo Silva, da aldeia Kumarumã, falou que presenciou a chegada dos missionários na aldeia. Disse ele:

Eu me lembro [...] da professora Francisca, professora Francisca era uma missionaria ela chegou lá com a irmã Rebeca, irmã Rebeca, junto com Nello. Ela era professora, linguística e tal, aí pois chegou essa professora Francisca e tinha mais professores eu não me lembro [...], eles passaram um tempo lá dentro. A professora falava bem o patuá/crioulo e conseguia. Eles fizeram até um Dicionário na língua crioula pra nós e evangelizaram. E até hoje tem alguns cantos da igreja católica no patuá nessa época, então eles trouxeram bons exemplos pra nós. Me lembro que nós estamos muito grato com a chegada do CIMI, eram pessoas que vieram pra ajudar mesmo não pra explora, pra ralar com ninguém, nem bater, só mesmo pra ajudar [...]. (Entrevista realizada em janeiro/2012).

Os missionários contaram com a participação dos índios na elaboração da metodologia, do conteúdo e da formação de professores indígenas para a *Lekol Kheoul*. Irmã Spires promoveu curso de formação de monitores indígenas para a escola. Em 1982, os monitores Fernando e Genésio conduziram a escola *Kheoul* com 12 alunos na aldeia Espírito Santo (Karipuna). A língua materna foi utilizada por meio do ensino bilíngue, a partir da formação de monitores indígenas da própria aldeia. Ricardo (1983, p. 16) ressaltou que:

Um grupo inicial de 40 Karipuna, entre jovens e velhos, elaborou o material didático: uma cartilha “No Lang (Nossa língua) de palavras geradoras, para a alfabetização; textos na língua sobre a vida dos Karipuna – para tanto, o grupo padronizou a escrita na língua ceroula [*patois*] e solicitou aos anciãos históricos, cantos, etc.; e um texto para alfabetização de crianças, visando desenvolver a capacidade motora e alguns conceitos básicos.”

Cleide Narciso⁸², que foi monitora na *Lekol Kheoul*, comentou sobre essa escola da seguinte forma:

Eu trabalhei aos 15 anos de professora pelo CIMI, na escola bilíngue, e nós que ele encontrou para trabalhar de voluntario para ajudar a nossa comunidade. É uma escola diferente, primeiro trabalhamos na casa de um senhor de nome Rebeiro, depois passamos trabalhar no casarão da comunidade foi aí que a comunidade construiu uma escola para nós. [...] Não tinha diretor. E em nosso caso só a professora Francisca que nos acompanhou durante 4 anos, depois ela saiu, e depois veio um outro. (Entrevista realizada em janeiro/2012).

⁸² Entrevista inserida no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “História da implantação da *Lekol Kheoul* na aldeia Kumarumã (1970-1980)”, de Cleniuria Narciso Monteiro, indígena Galibi Marworno e alunos do Curso de Licenciatura Intercultural da UNIFAP. A entrevista foi realizada em Oiapoque, em janeiro de 2012.

A figura abaixo se refere à Escola Bilíngue da aldeia Kumarumã. Em 1985 os Galibi Marworno já tinham escola e professores que trabalhavam com o ensino bilíngue. O prédio, segundo o jornal Mensageiro:

foi construído unicamente pelo esforço da comunidade e 4 professoras índias dão aula bilíngue para 115 alunos. A iniciativa foi resultado de uma retomada de consciência do povo Galibi, de sua cultura e de sua capacidade de organização. Não foi preciso nem verba e nem ajuda externa. O mesmo processo ocorre entre os Karipuna no rio Curipi. Os Galibi e Karipuna moram na mesma reserva.

Figura 7: Escola Bilíngue de Kumaruma (Galibi Marworno - 1985)



Fonte: Mensageiro (nº 32, jul-ago 1985, p. 7).

A escola bilíngue passou a funcionar como pré-escola. Os monitores eram formados e remunerados pelo CIMI. As crianças das aldeias passaram a ser alfabetizadas em *kheoul/patois*, antes do ensino oficial, monolíngue (TASSINARI, 2001). Como metodologia era utilizada para a alfabetização o ensino das vogais. As vogais eram passadas da língua *kheoul* para a língua

portuguesa, fazendo as crianças escreverem e reconhecerem as vogais. Os monitores utilizavam as cartilhas e o dicionário produzido na língua *kheoul*.

Ricardo (1983) comentou que, aos poucos, a *Lekol Kheoul* foi sendo introduzida nas aldeias. Nos primeiros anos houve algumas recusas por parte dos pais em mandar as crianças para a *Lekol Kheoul*. Alguns preferiam o pré-primário do MOBRAL que alfabetizava na língua portuguesa. Assim, no início de 1983, os índios numa reunião, resolveram ficar só com escola *Kheoul*, no lugar do curso pré-primário no MOBRAL, fazendo com que todas as crianças das aldeias passem por ela (RICARDO, 1983).

Consta no Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas (2006) que a *Lekol Kheoul* funcionou até a década de 1980, quando começaram as discussões em torno de uma legislação específica quanto à educação escolar. Nesse Currículo são destacadas algumas conquistas: a escrita da língua *kheoul*, a preparação dos primeiros professores para alfabetização bilíngue, produção de cartilhas, de texto e de dicionário. Além disso, houve a reestruturação física das escolas, aumento do número de professores falantes do *kheoul* e da carga horária, bem como a construção de um currículo específico, considerando a necessidade de utilização do *Kheoul* nas escolas indígenas.

Todos os processos de escolarização ocorridos nas aldeias indígenas foram desenvolvidos com a ideia de que o ensino rural fosse voltado à defesa do nacionalismo, na busca da construção de uma identidade do povo brasileiro e da nação brasileira. Assim, alfabetizar os indígenas, seja na língua nacional ou na língua dos grupos, colaborou para a formação do “caráter nacional dos brasileiros” e o seu “abrasileiramento”.

No governo militar urgia a necessidade de difusão de um discurso veemente que, junto às populações indígenas, vinculasse sentimentos de identidade nacional e as levassem a uma assimilação mais plena do sentido da cidadania brasileira. “Era fundamental a formação de um caráter nacional do povo brasileiro e a educação deveria colaborar nesta tarefa, num esforço de diminuir ao máximo o analfabetismo, imprimindo uma identidade aos currículos escolares” (ALMEIDA, 2011, p. 282).

Percebemos que muitas são as adversidades que acompanham a educação escolar para indígenas. Poucas e precárias escolas, dificuldade de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, falta de professores, deficiência na formação de professores, currículos inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros.

Contudo, a despeito de todas as deficiências, percebemos que a educação rural para os indígenas do Uaçá foi mote capaz de formar, de modelar um cidadão, lapidado pelo conhecimento escolar. Os ensinamentos desde as primeiras experiências escolares foram capazes de prepará-los, instrumentalizá-los e orientá-los para outros conhecimentos fora de sua cultura. Conforme Almeida (Idem, p. 288):

A preocupação com os ideais do nacionalismo parece estar sempre presente em tudo o que diz respeito à educação rural, portanto, o currículo das escolas rurais prevê o ensino da História e Geografia do país [...]. Era fundamental que o professor cultivasse valores nacionais, dominasse a Língua Portuguesa, soubessem quem eram os heróis da pátria, conhecesse as guerras que envolveram o país, localizassem pontos geográficos, soubessem caracterizá-los, nomear os rios, os acidentes geográficos, as capitais do país. Enfim, acreditava-se que a identificação e o conhecimento da cultura nacional qualificaria a formação do professor.

Ao longo do século XX, o governo brasileiro persistiu na condição do ser indígena como cidadão nacional, patriota, consciente de seu pertencimento à nação brasileira, integrado à sociedade nacional, porém, submetido ao poder tutelar. Conforme Bergamashi (2011), a escola para os índios passou a ter funções mais controladas pelo Estado brasileiro, com a necessidade de não somente educá-los, mas também, territorializá-los.

Os indígenas do Uaçá foram submetidos a um processo que os forçou constantemente, como diz Ribeiro (1977, p. 14) a “transformar radicalmente seu perfil cultural [...] transfigurando sua indianidade, mas persistindo como índio”. Portanto, a história da educação escolar indígena no Oiapoque foi moldada, como afirma Bergamashi (2011) pelas nuances da interação da escola com a diversidade do grupo a que se destina.

Embora a atuação da FUNAI, que substituiu o SPI em 1967, não tenha mudado substancialmente a atuação do Estado junto aos povos indígenas, a partir desse período as práticas escolares não se deram de forma unilateral para essas comunidades e nem foram transmitidas sem resistência. Os indígenas se apropriaram da escola, incorporando normas, comportamentos e práticas, que ressignificaram suas experiências com base em novos elementos que passaram a fazer parte de sua cultura e identidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez falar de educação escolar indígena hoje não seja tão mais novidade. A Constituição Federal de 1988 normatizou uma série de artigos que tratam desta modalidade de educação que, desde então, começa a ser pensada de maneira específica e diferenciada. E no rastro da legislação começaram a surgir vários trabalhos que dão conta de um panorama geral da educação escolar para indígenas, desde as missões jesuíticas até as experiências da escolarização protagonizada pelos próprios povos indígenas em várias regiões do país.

Seguindo essa perspectiva, a pesquisa ora concluída, propôs-se a evidenciar um período anterior à Constituição, focalizando os povos indígenas da fronteira norte do Brasil. Esse período refere-se ao momento em que a educação escolar chegou até os indígenas do Uaçá, na fronteira do Oiapoque (Amapá) com a Guiana Francesa, nos anos do governo civil-militar brasileiro (1964-1985).

A educação escolar para indígenas foi centro irradiador, no qual cruzaram e dialogaram com os eixos vinculados às regras da cultura de educação e de ensino articulados ao político, a segurança nacional, ao didático, a religião. A articulação entre esses eixos foi tratada como possibilidades de verificar no tempo presente as marcas da escolarização e perceber as heranças deixadas por uma cultura de ensino que foi apropriada e ressignificada entre os indígenas do Oiapoque, passando a fazer parte de sua cultura e identidade.

O intuito foi mostrar como os Palikur, Karipuna e Galibi Marworno da região Uaçá vivenciaram as experiências da escola e da escolarização por meio das políticas indigenistas e educacionais do período militar brasileiro. Época em que a educação escolar nas aldeias foi viabilizada pelo SPI, FUNAI e agentes locais - governo do Território Federal do Amapá, por meio da Secretaria de Educação e Prefeitura de Oiapoque. Mas, também, demonstrar que ainda em pleno governo civil-militar os indígenas do Uaçá, associados ao CIMI, começaram a se apropriar e a incorporar outro modelo de escola em sua cultura.

Para evidenciar a educação escolar indígena no período investigado foi necessário estudar algumas pesquisas que focalizam a temática e suscitam debates sobre a escola “para índios” e a escola “com os índios”. Esse primeiro movimento, exemplificado no primeiro capítulo, visou configurar um panorama geral da trajetória que moldaria o modelo de escola, até hoje, nas aldeias indígenas do Uaçá. A opção por inserir essa discussão justifica-se porque no período pesquisado – governo civil-militar – modelos de escola passaram a conviver no mesmo espaço nas aldeias das etnias Palikur, Karipuna e Galibi Marworno.

Decorrentes desse debate, das várias questões sobre a temática, duas direcionaram a pesquisa: o modelo de escola implantado na região do Uaçá, entre as décadas de 1960 e 1970, alicerçado pelo discurso integracionista e civilizatório do governo brasileiro e; a partir de meados da década de 1970, a escola propugnada pelas lideranças indígenas com assistência do CIMI, com base num modelo de escola que se propunha a contrapor-se ao modelo do governo brasileiro. Discutir essas questões tornou-se importante para a tese porque percebemos que a trajetória dos dois modelos de educação – “para índios” e “com os índios”, no dizer de Melià - deixou marcas inapagáveis da escola na cultura dos indígenas do Uaçá.

O período em análise foi importante para evidenciar a necessidade de descrever o cenário no qual se desenvolveu a educação escolar para os indígenas do Uaçá. Modelo e prática de escolarização dos indígenas assentadas na legislação indigenista e baseadas no discurso de que havia necessidade de modificar a condição do indígena, tornando-o, de todo modo um cidadão brasileiro. Justificativa amparada na ideia de que os indígenas transitavam livremente nessa região, ameaçando a soberania nacional nos limites territoriais do município de Oiapoque, fronteira com a Guiana Francesa.

Nessa ocasião o Brasil “remodelou” as questões indígenas com a substituição do SPI pela FUNAI, em 1967, e com a aprovação do primeiro Estatuto do Índio (1973). Nesse momento, o governo militar, também, estava configurando a política que serviria de base para a aplicação dos modelos de educação no país. Essas políticas, mesmo situadas em segmentos diferentes neste governo contribuíram para formalizar a educação escolar para indígenas no Brasil e, em particular, na região do Uaçá no Oiapoque.

Assim, foi importante construir uma narrativa voltada para o cruzamento dessas políticas direcionadas para o modelo de educação escolar implantada na região indígena do Oiapoque, pois a despeito da vasta historiografia sobre o período do governo dos militares, aquela que versa sobre a educação escolar dos indígenas ainda é incipiente para esse período. No mais essa historiografia trabalha com a educação escolar configurada pelos missionários, no período colonial, pelo SPI, a partir da primeira metade do século XX e depois para a chamada educação intercultural protagonizada pelos indígenas, a partir da Constituição de 1988. Desta forma, uma primeira contribuição da tese foi destacar um período, ainda, pouco explorado em nível nacional e, ainda, negligenciado pela historiografia local, no que se refere às políticas indigenistas e educacionais voltadas aos indígenas no período militar.

Ao estudar esse período, pensávamos que somente os órgãos executores da política indigenista - SPI e, principalmente, a FUNAI - no período do regime militar lidavam com o

modelo de educação escolar para os indígenas nas aldeias do Oiapoque. Todavia, ao analisar as ações desses órgãos, percebeu-se que tal modelo de escola e de ensino foi organizado com base na legislação educacional (Lei 4.024/1961 e Lei 5.692/1971) e colocadas sob responsabilidade dos agentes locais, sobretudo da Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá e da Prefeitura do Oiapoque. A partir do momento em que a FUNAI assumiu a administração dos indígenas cruzaram-se a legislação indigenista e educacional do regime militar, configurando um modelo de escola adaptada ao que previa a legislação levada a cabo pelos órgãos locais. A escola para os índios, a partir de então, passou a ter funções mais controladas pelo Estado. Era preciso não somente territorializá-los, mas também educá-los como cidadãos brasileiros.

Nos anos de vigência do governo civil-militar o propósito de “civilizar as gentes da terra” pela educação escolar tornou-se prioritário para a administração do TFA e para órgãos responsáveis pelos indígenas (SPI e FUNAI). Dessa forma, a escola passa a ser porta-voz dos interesses do Estado brasileiro na fronteira, servindo para homogeneizar as relações entre indígenas e não indígenas.

Compreender como a educação escolar para indígenas passou a ser viabilizada por agentes locais do Amapá foi o segundo esforço teórico e metodológico da pesquisa. Desta forma, procurou-se consolidar uma base documental que pudesse responder como o Território Federal do Amapá encaminhou as questões educacionais, considerando-se a legislação indigenista e da educação em vigor.

Na procura por fontes documentais, encontramos alguns acervos locais que nos apontaram a condição da educação escolar na região. Por meio das fontes, percebeu-se quão forte é a presença da igreja católica nas aldeias indígenas do Uaçá, desde a década de 1960, ao lado dos órgãos locais responsáveis pela educação escolar para indígenas. Tal constatação resultou na necessidade de fazer um panorama sobre a situação dos indígenas na fronteira Oiapoque-Guiana Francesa, considerando-se a presença do Estado brasileiro, por meio das instituições que lidavam com as questões indígenas e educacionais, e da igreja católica na região representada, sobretudo, pelo PIME e CIMI.

A partir desse cenário passou-se a responder de que forma a escola e a escolarização foram deixando suas marcas na cultura e na identidade dos indígenas do Uaçá. Diante dessa questão percebemos que na memória documental as marcas dessa educação foram constituídas pela escola primária rural, adaptadas ao que previa a legislação indigenista e educacional entre as décadas de 196 e 1980.

Desde a atuação do SPI até a FUNAI, a educação escolar tornou-se, assim, uma imposição. O modelo de escola implantado nas aldeias foi o da escola primária rural (quatro anos), baseada na Lei 4.024/1961 e continuou após a aprovação da Lei 5.692/1971. Essas propostas de educação, firmadas pela legislação, viabilizaram toda a engrenagem do processo escolar - metodologias, materiais didáticos, formação de professores -, de modo a ensinar a aprender, a partir das escolas primárias das zonas rurais (de 1ª a 4ª séries).

Esse modelo de escola marcou a cultura, a língua e a identidade do indígena. Aos indígenas foi aplicado o mesmo modelo de educação escolar sancionada como lei para todos os cidadãos brasileiros. Por isso, nos anos de 1964-1985, consideramos que emergiu um novo modo de pensar, representar e fazer educação escolar, quando a educação escolar passou em definitivo a fazer parte da cultura indígena. A entrada da escola nas áreas indígenas, inicialmente causou impacto, mas aos poucos ela passou a ser uma possibilidade para que indígenas acessassem a sociedade envolvente e protegesse sua identidade e cultura.

A educação escolar criou uma cultura que foi mesclando-se às práticas tradicionais de educação nas aldeias. E, isso somente foi possível porque os povos indígenas do Uaçá, no município do Oiapoque, passaram por um intenso processo de interação com outros grupos indígenas e com as sociedades nacionais. Assim, as experiências dos indígenas do Uaçá em relação ao contato com outros grupos sociais e com os Estados nacionais (Brasil e França) possibilitaram a entrada da escola como mais um elemento para a reelaboração de suas identidades.

Portanto, durante o governo civil-militar essas marcas foram corroboradas por outros elementos e acordos feitos entre indígenas e o Estado brasileiro, incluindo a demarcação de suas terras, como forma de territorializá-los na região e a ampliação e implantação de escolas em outras aldeias, de forma ininterrupta, com base na educação rural. As escolas das aldeias Espírito Santo, Santa Isabel e Manga (Karipuna), Kumarumã (Galibi Marworno) e Palikur (Kumenê) se assemelhavam as escolas rurais, inclusive com relação aos problemas verificados no cotidiano escolar, decorrentes desse modelo de escola.

Podemos afirmar que, a partir do governo civil-militar, as aldeias da área indígena do Oiapoque foram consideradas vilas rurais que precisavam da assistência do Ministério do Interior e do Território Federal do Amapá, como qualquer outra comunidade da zona rural. Consideradas desta forma, as escolas possibilitaram um diálogo mais eficaz entre governo e indígenas.

Também, não podemos esquecer que as ações do CIMI foram importantes para incrementar esse diálogo entre governo e indígenas, mesmo que pautadas por outra lógica. O CIMI, em consonância com os novos debates que estavam surgindo no Brasil e na América Latina acerca das questões indígenas, esteve presente junto aos indígenas nas negociações estabelecidas com o governo brasileiro, representado pelos agentes da FUNAI. E, foi nesse processo que começou a surgir uma nova proposta de educação.

A chamada escola alternativa nas aldeias indígenas possibilitou a interação com os modelos tradicionais de educação e a educação escolar e entre duas diferentes sociedades e culturas: a indígena e não indígena. Contudo, isso não significa que os indígenas perderam a sua cultura.

Assim, postulamos que os fatos ocorridos durante o governo militar, num primeiro momento, tornaram possível um modo de fazer, representar e moldar a escola e o ensino para indígenas, por meio de normas (legislação) e práticas, criando-se uma cultura de educação diversa daquela estabelecida pela educação e cultura indígena. Os modelos de educação escolar edificaram um saber, uma regra, um costume para os indígenas do Oiapoque. Contudo, essa cultura de ensino foi mesclada a sua identidade, aos seus costumes e as suas tradições. Podemos dizer que os indígenas se apropriaram da educação escolar, tornando-a também sua.

Assim, cremos que as marcas deixadas pela educação escolar não apagaram as diferenças, nem as tensões e conflitos, mas possibilitaram a sua “apropriação” (Certeau, 1994). Ou como afirma Bergamaschi (2012, p. 48) “A escola é um bem cultural criado na e pela sociedade ocidental moderna [...] E em muitas situações foi imposta aos indígenas, mas foi e é requisitada por essas sociedades hoje”.

Com base em toda a discussão sobre a educação escolar “para índios” e “com os índios”, consideramos que a pesquisa em tela tem o objetivo de aproximar, cada vez mais, as áreas de educação e de história. Portanto, com os documentos pesquisados em vários lugares de memórias, com outras pistas e indícios, abrem-se novos horizontes para a pesquisa no campo da História, especialmente, a História da Educação Indígena. Mas, também, evidenciam outros sentidos à história da educação indígena no Território na época do Federal do Amapá durante o governo militar, constituindo-se, assim uma perspectiva própria da educação para as pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco E. Aspectos do processo de educação escolar bilíngue dos Apinayé. In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando (Org.). **Cadernos de Educação Escolar Indígena**: PROESI, Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.
- AMAPÁ. **Jornal Novo Amapá**. ano 19, p. 5-6, 10 out. 1964.
- _____. **Jornal Novo Amapá** Ano 19, p. 19-25, 1964.
- _____. **Jornal Novo Amapá**, ano 29, n. 7-18, 1971.
- ARAÚJO, Ana V. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: O direito à diferença. Brasília: LACED/ Museu Nacional, 2006.
- ARNAUD, Expedito. Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira. In: _____. **Os índios e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989, p. 87-128.
- ARQUIVO DA CÚRIA DIOCESANA DE MACAPÁ. **Livro de Tombo**. n. 1 (1959-1965), n. 4 (1974-1979).
- _____. **A Voz Católica**. v. 6 (1963), v. 7 (1964-1965), v. 11 (1971-1972), v. 12 (1973-1974), v. 13 (1975-1976).
- ASSEMBLEIA DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE. Aldeia Kumaumã, Oiapoque, 22 a 24 de setembro de 1976.
- ASSIS, Eneida C. de. Escola indígena, uma “frente ideológica?” 1981. 220f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília, 1981.
- ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE. **Plano de vida dos índios e organizações indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: APIO, 2009.
- AZEVEDO, Marta M.; SILVA, Márcio F. da. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luís D. B. **A Temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- BAINES, Stephen G. A fronteira Brasil-Guiana e os povos indígenas. In: **Revista de Estudos e Pesquisas**. FUNAI, Brasília, v.1, n.1, p.65-98, jul. 2004.
- BANDEIRA DE MELLO, Oscar J. A política indigenista no Brasil. In: **Boletim Informativo da FUNAI**, Brasília-DF, ano I, n. 3, p. 43-54, II trimestre, 1972.
- BASSANEZI, Maria S. Registros paroquiais e civis: os eventos vitais na reconstituição da história. In: PINSKY, Carla B.; LUCA, Tania R de (Org). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BECKER, Berta K.; MIRANDA, Mariana; MACHADO, Lia O. **Fronteira Amazônica: questões sobre a gestão do Território**. Brasília: UnB, 1990.
- BECKER, Berta. **Amazônia**. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1998.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 3, 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 68-76.

BERGAMASCHI, Maria A. Educação escolar indígena no século XX: da escola para índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 3, 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 401-415.

_____. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY (Org.). **Povos Indígenas e Escolarização**: discussões para se pensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BITTENCOURT, Circe M. F.; BERGAMASCHI, Maria A. Apresentação. Dossiê Ensino de História Indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 13-19, dez. 2012. <https://doi.org/10.20949/rhj.v1i2.38>

_____, Circe Maria, SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In Prado, M. Lígia e VIDAL, Diana. **À Margem dos 500 anos**: reflexões irreverentes. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____, Libertad B. O movimento indígena organizado na América Latina: a luta para superar a exclusão. **IV Encontro da ANPHLAC**. Salvador, 2000.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

_____. Decreto n. 58.824, de 14 de julho de 1966. Promulga a Convenção n. 107 sobre as populações indígenas e tribais, apensa por cópia ao presente Decreto. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 1966.

_____. Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 dez. 1967 e retificado em 12 dez. 1967.

_____. Constituição (1967). Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20.10.1969, retificado em 21 out. 1969 e republicado em 30 out. 1969.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1, p. 6377.

_____. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1973, Seção 1, p. 13177.

_____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BOLETIM INFORMATIVO DA FUNAI, ano I, nº 3, II trimestre, 1972.

_____, ano II, nº 6, I trimestre, 1973.

_____, ano IV, nº 13, I trimestre, 1975.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Atêlie Editorial, 2003.

BRITO, Edson M. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. 184f. Tese (Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

_____, Edson M. **Do sentido aos significados do presídio de Clevelândia do Norte: repressão, resistência e a disputa política no debate da imprensa**. 2008. 92f. Dissertação (Mestrado em História Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. In: **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1518-70122010000100004>

CAPACLA, Marta V. O Debate Sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995). In: **Resenhas de Teses e Livros**. Brasília; São Paulo: MEC; MARI-USP, 1995.

CAPIBERIBE, Artionka M. C. **Batismo de fogo: Os Palikur e o Cristianismo**. São Paulo: FAPESP; NUTI; ANNABLUME, 2007.

CARDOSO, Francinete do S. S. **Entre Conflitos, negociações e representações: O Contestado Franco-Brasileiro na última década do século XIX**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, UFPA, NAEA, 2008.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Epharaim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____, Michel. **A escrita da História**: Rio de Janeiro: Forense, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo, 2ª ed., Difel, 1990.

_____. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 215-218.

_____. O mundo como representação. In: _____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 61-78.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. Questões para a história do presente. In: _____. (Org.). **Questões para a história do presente**. São Paulo: Edusc, 1999, p. 7-38.

CODONHO, Guedes. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças Galibi-Marworno (Amapá-Brasil)**. 2007. 134f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Florianópolis: UFSC, 2007.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Messageiro**, n. 4, jun. 1980.

_____. **Messageiro**, n. 6, set. 1980.

_____. **Messageiro**, n. 7, dez. 1980.

_____. **Messageiro**, n. 8, jan. 1981.

_____. **Messageiro**, nº 14, 1981.

_____. **Messageiro**, n. 12, nov. 1981.

_____. **Messageiro**, n. 15, dez. 1982.

_____. **Messageiro**, n. 16, abr. 1983.

_____. **Messageiro**, n. 26, jun.-jul. 1984.

_____. **Messageiro**, n. 31, mai.-jun. 1985.

_____. **Messageiro**, n. 43, mai.-jun. 1986.

_____. **Porantim**, n. 40-41, jul.-jun. 1982.

CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1996.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UnB, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 9-26.

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 188–208, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41.8639845. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639845>. Acesso em: 8 dez. 2021.

_____, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. f. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2006.

FÉLIX, Cláudio. Entre Conflitos e Convívios: Aspectos das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.98-118, jun. 2008.

FERNANDES, Florestan. A educação numa sociedade tribal. In: PEREIRA, Luiz; FORACH, Marialice M. **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. 8ª ed. São Paulo: Nacional, 1977, p. 168-193.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Os Índios e a Alfabetização**. Aspectos da Educação Escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo. USP. 1997.

FERREIRA, Lucimar Luisa. Educação escolar indígena específica e diferenciada: uma abordagem discursiva. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º grau indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, p. 153-157, 2004.

FERREIRA, Maria K. L. A educação escolar: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed., São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

_____. **Da Origem do Homem à conquista da Escrita**: Um Estudo sobre os Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil. Dissertação (Mestrado em Antropologia). São Paulo: USP, 1992.

FREIRE, José R. Bessa. La escuela y el museo indígena en Brasil: etnicidad, memória e interculturalidad. In: YAMADA, Mutsuo; DEGREGORI, Carlos (Org.). **Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina**. Osaka, Japão: The Japan Center for Area Studies, 2002, p. 347-368.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍndIO (FUNAI). Mapa das Terras Indígenas Galibi, Uaçá e Juminá. FUNAI-Amapá-AP, 2012.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: Hucitec, 1989.

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

_____. Percursos de uma pesquisa temática. In: GALLOIS, Dominique T. (Org.). **Redes de relações nas Guianas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2005.

GARCIA, Simone P.; BASTOS, Cecília M. C. B. Representações sociais na história recente dos povos indígenas do Oiapoque/AP. **PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Nº 2., p. 1-20, dez. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. (Org.). **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História**. Tradução Federico Carotti, São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOMES, Flávio dos S. (Org.). **Nas Terras do Cabo Norte: Fronteiras, Colonização e Escravidão na Guiana Brasileira, Séculos XVIII-XIX**. Editora Universitária/UFP, 1999.

GRANERO, Fernando S. Introduccion. Hacia una Antropologia de lo Contemporáneo en la Amazonía Indígena. In: _____. **Globalización y Cambio en la Amazonía Indígena**. v. I. Quito: Ediciones Abya-Yala. 1996, p. 7-43.

GRUPIONI, Donizete. SPI e FUNAI no governo dos índios. In: ISA – Instituto Socioambiental. [2012]. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/galeria-dos-presidentes-da-funai>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

_____. Apresentação. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 7-11, fev. 2003.

_____. **Coleções e expedições vigiadas**: etnólogos no Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.p. 33-56.

_____. A trajetória no Governo Federal. In: **Instituto Socioambiental: Povos Indígenas no Brasil - 2001/2006**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 155-160.

GUIMARÃES, Selva; GUIMARÃES, Iara. Narradores de Javé e narrativas de professores: espaço tempo e identidade. In: Marcos Silva e Alcides Freire Ramos (Org.). **Ver a História: o ensino vai aos filmes**. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 247-265.

GUTIERREZ, Gustavo. Práxis de libertação e fé Cristã. In: _____ (Org.). **Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HECK, Egon D. **Os índios e a caserna**: políticas indigenistas dos governos militares, 1964-1985. 1996. Dissertação (Mestrado). Campinas: UNICAMP, 1996.

IBGE. VII Recenseamento Geral do Brasil – Territórios Federais, 1960.

KAHN, Marina. "Educação indígena" versus "educação para índios": sim, a discussão deve continuar... In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994, p. 136-145.

_____; AZEVEDO, Marta. O Que Está em Jogo no Desafio da Escolarização Indígena? In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, Tempo de Novo Descobrimento**. Rio de Janeiro. IBASE. Julho de 2004. p. 57-86.

KARNAL; Leandro; TATSCH, Flavia G. Documento e História: a memória evanescente. In: PINSKY, Carla B.; LUCA, Tania R de (Orgs). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9 - 26

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v.1, n.2, p. 141-155, dez., 2004.

LEE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão (et. al.). 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEGISLAÇÃO SOBRE O ÍNDIO. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. (Série legislação; n. 99).

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 70).

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela C. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras, 1992, p.155-174.

_____. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Série Antropologia**, Brasília, 2002, 1-32.

MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.). **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 3ª ed., rev. atual. e ampl. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005.

MAHER, Terezinha M. A formação de professores indígenas: numa discussão introdutória. In: GUPIONNI, Luís D. B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2006.

MARTINS, J. S. **A Chegada do Estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEIRA, Sérgio. A família lingüística Caribe (Karíb). **Revista de Estudos e Pesquisas**. Brasília: FUNAI. 2006.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MINDLIN, Betty. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 44-53, fev. 2003, p. 148-153.

MORAIS, Paulo D. **Governadores do Amapá: principais realizações**. Macapá: Gráfica J. M., 2005.

MOREIRA NETO, Carlos de A. **Índios da Amazônia**. De Maioria a Minoria. (1750-1850). Petrópolis: Vozes. 1988. 348 p.

MOTA, Lúcio T. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado Nacional. **Diálogos**, Maringá-UEM, n.2, p. 149-175, 1998.

MUÑOZ, Laura. Bajo el cielo ardiente de los trópicos: las fronteras del Caribe en el siglo XIX. In: GUTIÉRREZ, Horácio; NAXARA, Marcia R. C. e LOPES, Maria A. S. (Orgs.). **Fronteiras: paisagens, personagens, identidades**. Franca: UNESP; São Paulo: Olho D'Água, 2003.

MUSOLINO, Álvaro Augusto Neves. **Migração, identidade e cidadania Palikur na fronteira do Oiapoque e litoral Sudeste da Guiana Francesa**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Brasília: CEPPAC/UnB, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. v. 10, São Paulo, dez., 1993.

NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro. **Condições ecológicas de ocupação humana na região do Amapari no período pré-colonial**. 2010. 280f. Tese (Doutorado em Trópicos Úmidos). Belém: NAEA/UFPA, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. **Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1991.

OLIVEIRA, João P. de; FREIRE, Carlos A. R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC, Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

PATEO, Rogério Duarte do. Guerra e devoração. In: GALLOIS, Dominique T. (Org.). **Redes de relações nas Guianas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2005.

PAUL-GUERS, Cendrine. O rio Oyapoque: povos indígenas e fronteiras. In: **Revista Mosaico**, v.1, n.2, p.169-177, jul./dez., 2008.

RAIOL, Osvaldino da Silva. **A utopia da terra na fronteira da Amazônia**: a geopolítica e o conflito pela posse da terra no Amapá. Macapá: Editora Gráfica O Dia Ltda, 1992.

RAZZINI, Marcia P. G. Livros e Leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III, 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 100-103.

RECOMENDAÇÕES DO VII CONGRESSO INDIGENISTA INTERAMERICANO. In: **Boletim Informativo da FUNAI**, Brasília-DF, ano I, n. 3, p. 37-41, II trimestre, 1972.

REVISTA DO AMAPÁ. **Governo Anibal Barcelos**. Ano III, mar. 1982.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas no Brasil – Amapá e Norte do Pará**. v. 3. São Paulo: CEDI, 1983.

RODRIGUES, Aryon D. Política lingüística e educação para os povos indígenas. In: COMISSÃO Pró-Índio/SP. **A questão da educação indígena**. São Paulo: editora Brasiliense, 1981.

ROMANI, Carlo. **Clevelândia – Oiapoque. Aqui começa o Brasil! Trânsitos e confinamentos na fronteira com a Guiana Francesa (1900 – 1927)**. 2003. f. Tese (Doutorado em História). Campinas: UNICAMP, 2003.

SANTOS, Dorival C. **O Regime Ditatorial Militar no Amapá: terror, resistência e subordinação 1964-1974**. 2001. Dissertação (Mestrado em História Social do Trabalho). Campinas: IFCH/UNICAMP, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Sílvio C. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

_____. O direito dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Global, Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 2004, p.87-108.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** v. 3, 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 29-38.

SCHUELER, Alessandra F. M.; MAGALDI, Ana M. B. M. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa.** São Paulo: Tempo. Dossiê, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>

SILVA, Aracy L. **A questão da educação indígena.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

_____; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI : UNESCO, 2004.

SILVA, Reginaldo G. Plantando o currículo Karipuna e Galibi Marworno: uma história de autoria. In. OLIVEIRA, Augusto e RODRIGUES, Pandolfi (Org.). **Amazônia, Amapá: escritos de História.** Belém: Paca-Tatu, 2009, p. 235-266.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A Autonomia Como Valor e a Articulação de Possibilidades: Um Estudo do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros Anuais.** 1997, f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 1997.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo e Tancredo, 1964-1985.** Trad. Mario S. Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SUESS, Paulo. **A Causa Indígena na Caminhada do CIMI: 1972–1989.** Petrópolis: Vozes, 1989.

TASSINARI, Antonella M. I. Da civilização a tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In. SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2ª ed., São Paulo: Global, 2001, p. 157-195.

_____. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In. SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2ª ed., São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

_____. **No bom da festa: o processo de construção cultural das Famílias Karipuna do Amapá.** São Paulo: Edusp, 2003.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola.** Brasília: FUNAI, 2001.

VIDAL, Lux. **Povos Indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encontro dos saberes e a arte de viver.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Museu do Índio e Iepé, 2009.

VIEIRA, Sofia L. (org.). **Leis de reforma da educação no Brasil: Império e República**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 3, 4^a ed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 39-51.