

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

Reginaldo Gomes da Silva

**Do povo indígena, pelo povo indígena, para o povo indígena: na
fronteira da Escola Indígena Karipuna e Galibi-Marworno, no
município de Oiapoque (1975-2010)**

MESTRADO EM HISTÓRIA

**SÃO PAULO
2013**

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

Reginaldo Gomes da Silva

**Do povo indígena, pelo povo indígena, para o povo indígena: na
fronteira da Escola Indígena Karipuna e Galibi-Marworno, no
município de Oiapoque (1975-2010)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em História Social. Sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Torres-Londoño

MESTRADO EM HISTÓRIA

**SÃO PAULO
2013**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fernando Torres-Londoño

Prof^a Dr^a Circe Maria Fernandes Bittencourt

Prof. Dr. Benedito Antonio Genofre Prezia

Não posso deixar de agradecer e oferecer essa dissertação a duas mulheres marcantes em minha vida: minha avó Natália e a minha tia Jacira, sem elas não teria chegado onde cheguei, por isso minha eterna gratidão. Muito obrigado por tudo!

Aos meus pais: mais um João e Maria.

Dedico essa dissertação aos meus filhos amados: Luís Felipe e Natália, deixo o exemplo do esforço e da persistência, pois conhecem a nossa origem, e portanto devem valorizá-la.

AGRADECIMENTOS

Sem vocês esse trabalho não seria possível de ser realizado, espero que a memória não me traia:

A Edna pela cumplicidade e por ter permitido a realização deste sonho.

Ao Professor Fernando Tores-Londoño pelas orientações essenciais e ao comprometimento.

Aos professores da PUC-SP: Maria do Rosário da Cunha Peixoto, Maria Antonieta Martines Antonacci, Maria Izilda Santos de Matos, Maria Odila da Silva Dias, Estefania Knotz Canguçu Fraga, Yvone Dias Avelino, Circe Bittencourt e Antonio Rago Filho.

À Betinha, sempre pronta a colaborar.

Ao amigo Marcos Aurélio de Oliveira, do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.

Aos grandes amigos de São Paulo: Sônia Costa e Danilo Luiz Marques, meu muito obrigado por tudo.

Ao grande amigo Raimundo Pereira (Mundão), prova de amizade sincera.

Aos Tios Lázaro e Maria, um verdadeiro exemplo de amor e generosidade.

Ao amigo Leonardo Silva pela amizade, companheirismo e consideração.

Aos colegas de turma pelo aprendizado cotidiano.

Aos que colaboraram com as entrevistas: Domingos Santa Rosa e Mário dos Santos (FUNAI Oiapoque), ao cacique Luciano dos Santos (Aldeia Manga), aos professores: Robersoni Anicá dos Santos, Nara Anicá dos Santos, Estácio dos Santos, Edilena dos Santos, Sônia Anicá, (Aldeia Manga); Walter Vasconcelos dos Santos, Romualdo Hipólito (Aldeia Santa Isabel); Paulo Roberto Silva (CCPIO); Padre Nello Ruffaldi, Irmã Rebecca Spires (CIMI), obrigado pela confiança e respeito. Frederico de Oliveira (Funai-Macapá).

Artur Dias e Vilson dos Santos (CIMI), pela acolhida no Mensageiro, e pela colaboração disponibilizando o arquivo para a pesquisa.

Ao piloto fluvial Roselino Macial Felipe (Aldeia Santa Isabel)

Especial agradecimento A CAPES e ao CNPq, que viabilizaram a pesquisa com as bolsas de estudo.

À FUNAI OIAPOQUE: Romildo dos Santos, Gregório Lod e Cícero José dos Santos.

Ao Governo do Estado do Amapá pela licença para cursar o mestrado.

A Escola Estadual Tiradentes: Mary e Guilherme pela compreensão.

Ao Museu do Índio.

“Buscamos uma escola do povo indígena, para o povo indígena e logicamente feita pelo povo indígena. (...) Uma escola da qual o aluno sai de cabeça erguida, com orgulho de ser índio, com domínio dos conhecimentos e mecanismos de seu próprio povo e autoconfiante e seguro frente à sociedade envolvente”.

Proposta Curricular Karipuna e Galibi-Marworno.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a História da Educação Escolar Indígena das etnias Karipuna e Galibi-Marworno na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, região Norte do Estado do Amapá, bem como compreender a Escola Indígena como lugar de “*Fronteira*” na interculturalidade entre a Sociedade Envolvente e Comunidades Indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, com o propósito de verificar o percurso as vicissitudes na relação comunidades indígenas, instituições parceiras e o poder público. O Método utilizado compreendeu a *Pesquisa do Tipo Etnográfica da Prática Escolar*, que permite o contato direto entre pesquisador com a situação estudada, possibilitando, desse modo, reconstituir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária através de técnicas etnográficas de *observação participante e entrevistas intensivas*. Esses foram alguns questionamentos que nos propomos a refletir: como os indígenas incorporaram a escola a partir da década de 70/80? Qual o campo de tensão existente entre o modelo de escola tradicional incorporado pelas lideranças mais velhas, e o que está sendo discutido nas escolas indígenas do Uaçá, especificamente na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga? Como os Karipuna e Galibi-Marworno estão enfrentando os problemas, avanços e possibilidades que estão colocados no seu cotidiano escolar? Pensando a Escola Indígena como um “entre lugar”, onde as tensões e interesses se expressam, delineando, deste modo, os impasses entre tradição e modernidade, passado e presente, inerente a todo processo de mudança como o que está ocorrendo com os karipuna e galibi-marworno em Oiapoque. A *História do tempo presente* coloca-se como prática contemporânea do historiador que se posiciona como tal, ao construir um passado a ser por ele narrado a partir de uma problemática também por ele criada. A história da educação escolar indígena karipuna e galibi-marworno viveu vários momentos, imposição da escola, da Língua Portuguesa e do civismo, a retomada da valorização da língua e cultura, a formação de professores, mas uma coisa é fato: incorporou à educação escolar do seu jeito, cada aldeia, cada etnia foi incorporando seletivamente as ideias e os processos que foram introduzidos em suas comunidades, pelos mais variados sujeitos da sociedade envolvente, e de cada um souberam tirar o que lhes interessava.

Palavras-Chave: Povos Indígenas do Oiapoque. Educação Escolar Indígena. Fronteira.

ABSTRACT

This research aims to analyze the history of Indigenous Education and the ethnic Karipuna Galibi-Marworno Uaçá on Indigenous Land, in the municipality of Oiapoque northern state of Amapá, as well as understand the Indigenous School as a place of "boundary" in interculturality between the Company and Surrounding Communities and Indigenous Karipuna Galibi-Marworno, in order to check the route against the vicissitudes in indigenous communities, partner organizations and the government. The method used involved the Ethnographic Research Type of Practice School, which allows direct contact between the researcher studied the situation, enabling thereby reconstruct the processes and relationships that shape the daily school experience through ethnographic techniques of participant observation and intensive interviews. These were some questions that we intend to reflect on how the Indians entered the school from the 70/80? What is the field of tension between the traditional school model built by the older leaders, and what is being discussed at Indian schools of Uaçá, specifically in Indigenous School State George laparrá in Aldeia Manga? As Karipuna and Galibi-Marworno are facing the problems, progress and possibilities that are placed in their school routine? Thinking the Indian School as a "place between" where tensions and interests are expressed, outlining thus deadlocks between tradition and modernity, past and present, inherent in every process of change as what is happening with the Karipuna and Galibi-Marworno in Oiapoque. The history of the present time arises as contemporary practice of the historian is positioned as such, to construct a past to be narrated by him from a problem he also created. The history of indigenous education and Karipuna Galibi-Marworno lived several moments, the school levy, the Portuguese language and civics, the resumption of the appreciation of the language and culture, teacher training, but one thing is fact: incorporated into school education your way, each village, each ethnic group was selectively incorporating the ideas and processes that have been introduced in their communities, for a variety of subjects surrounding society, and every one knew how to take what interested them.

Keywords: Indigenous Peoples of Oiapoque. Indigenous Education. Bord

LISTA DE ABREVIATURAS

AER – Administração Executiva Regional.

AGM - Associação Galibi-Marworno.

AMIN - Associação de Mulheres Indígenas.

APIO – Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque.

BC – Boletim do CIMI

CAESA – Companhia de Água e Esgoto do Amapá.

CEA – Companhia de Eletricidade do Amapá.

CEE-AP – Conselho Estadual de Educação do Amapá.

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação.

CELAM - Conselho do Episcopado Latino Americano

CCPIO – Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FAB – Força Aérea Brasileira.

FUNAI – Fundação Nacional dos Índios.

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde.

GEA - Governo do Estado do Amapá.

GGPI - Gerência de Gestão de Políticas Indigenistas

IEPÉ – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena

IETA - Instituto de Educação do Território do Amapá

IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação.

MARI – Grupo de Educação Indígena da USP.

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério de Educação e Desporto.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

NEI – Núcleo de Educação Indígena.

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não-Governamental.

OPIMO - Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque.

PI – Posto Indígena.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCKGM – Proposta Curricular Karipuna Galibi-Marworno.

PDSA - Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá

PIME - Pontifício Instituto para as Missões Estrangeiras

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPGAS - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

SEC-AP – Secretaria de Educação e Cultura do Ex-Território do Amapá.

SEED-AP – Secretaria de Estado da Educação do Amapá.

SIL - Summer Institute of linguistic.

SOME – Sistema Organizacional Modular de Ensino.

SOMEI - Sistema Organizacional Modular das Escolas Indígenas.

SEPI – Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas do Amapá.

SPI – Serviço de Proteção aos Índios.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFRR – Universidade Federal de Roraima.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNI - União das Nações Indígenas.

UNICAMP – Universidade de Campinas.

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá.

USP – Universidade de São Paulo.

TABELAS E ILUSTRAÇÕES

INTRODUÇÃO

Imagem 1: Mapa Geral das Terras Indígenas do Oiapoque, Galibi, Juminã e Uaçá. Fonte: The Nature Consevancy (TNC).....	18
--	----

CAPÍTULO I: Do lado de cá da Fronteira: breve histórico dos Povos Indígena do Oiapoque

ILUSTRAÇÕES:

Imagem 1: Escola do Posto Uaçá na aldeia Kumarumã. Arquivo Museu do Índio (RJ) s/d.....	39
Imagem 2: Escola Indígena do Rio Uaçá, na aldeia Kumarumã. Arquivo Museu do Índio (RJ) s/d	40
Imagem 3: Alunos fazendo educação física na aldeia do Kumarumã. Arquivo Museu do Índio (RJ) s/d	41

CAPÍTULO II: Assembleias Indígenas no Uaçá: participação e união

Imagem 1: Assembleia Indígena do Kumarumã, com a presença das autoridades: governador do Amapá Camilo Capiberibe, a deputada federal Dalva Figueiredo e o prefeito de Oiapoque Agnaldo. 27/08/2012.....	72
Imagem 2: Participantes da Assembleia da Aldeia Kumarumã: caciques e representantes das comunidades indígenas de Oiapoque, em 27/08/2012.....	73

CAPÍTULO III: História da Educação Escolar Indígena dos Povos Indígenas do Oiapoque

Imagem 1: Jornal Mensageiro, nº 20, p. 9, ano 1983: Taxaua Manoel Primo dos Santos (Côco), falando na Assembleia Indígena Nacional – Kumarumã, Oiapoque-AP	82
Imagem 2: Fonte: CIMI – Formatura de 14 professores indígenas em magistério pelo CIMI (Fevereiro/1995)	110

CAPÍTULO IV: Proposta curricular Karipuna e Galibi-Marworno: um marco histórico na educação escolar indígena dos povos indígenas do Amapá

TABELA:

Imagem 1: Estrutura da organização da escola em Ciclo de acordo idade inicial, o equivalente na escola seriada, o que estabelece os PCN's e a Proposta Curricular Karipuna e Galibi-Marworno.	135
---	-----

ILUSTRAÇÕES:

Imagem 1: Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na aldeia Manga (2005).....	150
---	-----

Imagem 2: Professor trabalhando com a metodologia de tema gerador, na turma da 2ª etapa do 1º ciclo trabalhando com temas geradores.....	160
---	-----

Imagem 3: Livro experimental: Masak, Masak... Kam! Subsídio didático para ser testado na 1ª etapa do 1º ciclo na língua Kheuól, elaborados pelos professores: Sônia Aniká e Leandro Aniká (2005).....	161
--	-----

Imagem 4: Livro de Matemática elaborado pelo Robersoni Aniká dos Santos - (2005).....	162
--	-----

Imagem 5: Assembleia de professores em Oiapoque (julho/2005); elaboração de subsídios didáticos de estudos sociais.....	162
--	-----

Imagem 6: Irmã Rebecca distribuindo os subsídios didáticos elaborados pelos professores indígenas na língua Kheuól e editados experimentalmente pelo CIMI para ser utilizado em algumas escolas.....	163
---	-----

Imagem 7: Professora Nara Anicá ensinando os alunos(as) a jogar Dama (imagem em cima); As professoras Valdirene (à esquerda) e Lucilene (à direita) corrigindo atividades dos alunos (imagem abaixo).....	166
--	-----

Imagem 8: Encenação do Turé e a Origem dos Pássaros com as quatro etnias do Uaçá, atividade de encerramento da disciplina cultura Indígena, ministrado pela professora Edilena dos Santos, na aldeia Açaizal.....	171
--	-----

Imagem 9: Salas de aulas construídas pela comunidade do Kumarumã para funcionar as turmas bilíngues.....	177
---	-----

Imagem 10: Mutirão comunitário para a Construção das salas de aula para o ensino do bilíngue de acordo com o Currículo Karipuna e Galibi-Marworno.....	178
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – Do lado de cá da Fronteira: breve histórico dos Povos Indígena do Oiapoque	32
CAPÍTULO 2 – Assembleias Indígenas no Uaçá: participação e união....	47
2.1- Assembleia dos chefes Indígenas	53
2.2 – A defesa da Terra	64
2.3 - Organização dos Povos Indígenas do Oiapoque.....	67
CAPÍTULO 3 – História da Educação Escolar Indígena dos Povos Indígenas do Oiapoque	76
3.1 – Nos rastros da Escola Indígena no Uaçá	76
3.2 - A influência de Paulo Freire e da Educação Popular no Uaçá	87
3.3 - Tudo começa na Aldeia Espírito Santo	88
3.4 - Monitores indígenas: Lekol Kheuól (Escola Crioula)	100
3.5 - Formação do Magistério Indígena: rumo à autonomia	109
3.6 - Elaboração do Currículo Karipuna e Galibi-Marworno	115
CAPÍTULO 4 - Proposta curricular karipuna e galibi- marworno: um marco histórico na educação escolar indígena dos povos indígenas do Amapá.....	122
4.1 - Apresentação dos marcos teóricos e metodológicos que fundamentam o Currículo de Ensino Fundamental nas escolas Indígenas Karipuna e Galibi-Marworno	127
4.2 – A participação dos colaboradores na elaboração do Currículo.....	140
4.3 – Fundamentação teórica do currículo: uma perspectiva sociointeracionista.....	144
4.4 - A prática pedagógica dos professores indígenas karipuna e galibi-marworno.....	149
4.4.1 - Desafios da prática pedagógica: impasses entre teoria e prática.....	151
4.4.2 - Dilemas entre o Ciclo e a Série no Currículo Karipuna e Galibi-Marworno.....	153

4.4.3 - Uma mudança radical: O desafio de trabalhar com um currículo que não privilegie conteúdos, mas sim o desenvolvimento de habilidades.....	159
4.4.4 - A importância dos registros para administrar aprendizagens.....	165
4.4.5 - A importância de uma avaliação coerente com o currículo.....	173
Considerações Finais	181
Fontes e Referências Bibliográficas.....	185
Anexos:	192
Anexo 1: Memorando nº 45, do Chefe da 2ª Inspeção Regional Belém, Eurico de Melo Cardoso Fernandes, solicitando os mapas escolares, de 17/02/1951.....	193
Anexo 2: Boletim Informativo do CIMI: Relatório da 1ª Assembleia na Aldeia Kumarumã, nos dias 22 e 23 de setembro de 1976, Ano 5, nº 32. Outubro de 1976.....	194
Anexo 3: Carta do Padre Nello Ruffaldi e Irmã Rebecca Spires, do CIMI Norte II, Regional Belém, aos Tuxauas e representantes indígenas da Assembleia de Avaliação na Aldeia Açaizal, em 07 e 08/01/1994.....	199
Anexo 4: Ofício do Chefe da 2ª Inspeção Regional do SPI Eurico Fernandes, questionando o trabalho da Auxiliar de Ensino da Escola Indígena do Rio Curupi, na aldeia Santa Isabel, em 08/08/1950.....	201
Anexo 5: Caderno de Orientação para os monitores do terceiro ano da Escola Bilíngue da transição Kheúól-Português, 09/04/1987.....	202
Anexo 6: Gramática em Kheúól, setembro de 1980.....	205
Anexo 7: Boletim de Matrícula Inicial da Escola Indígena do Rio Curupi, janeiro de 1950.....	218
Anexo 8: Curso de Formação de Monitores Bilíngues de 27/02 A 02/03/1990.....	220
Anexo 9: Avaliação de História aplicado pela Divisão de Ensino Supletivo para os alunos indígenas do Oiapoque (1991).....	223
Anexo 10: Ofício de encaminhamento da PCKGM ao Conselho de Educação do Amapá, em 20/06/1998, pelo CIMI, APIO e FUNAI.....	224
Anexo 11: Quem assina como coordenação e realização da PCKGM? Protagonistas do processo.....	225
Anexo 12: Homologação da PCKGM pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá, em 06/01/2003.....	226
Anexo 13: Correspondências entre o Cimi e os assessores da PCKGM.....	227
Anexo 14: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da PUC-SP.....	235
Entrevistados.....	259
Roteiro de perguntas	260

INTRODUÇÃO

O município do Oiapoque faz fronteira ao Norte com a Guiana Francesa, e tem do lado de cá da fronteira os índios Galibi Kali'na, Karipuna, Galibi-Marworno e Palikur.

Os Povos Indígenas do Oiapoque somam uma população de aproximadamente seis mil indígenas, distribuídas em 36 aldeias e localidades adjacentes nas Terras Indígenas Uaçá, Galibi e Juminã. Estas terras são devidamente demarcadas e homologadas, configuram uma grande área contínua, cortada a oeste pela BR 156, que liga Macapá a Oiapoque.

Os grandes rios Uaçá, Urucauá e Curipi, têm suas nascentes dentro da área indígena, mas são cortados, muito próximos às suas cabeceiras, pela própria BR 156. A leste, em direção ao rio Cassiporé e ao Oceano Atlântico, a paisagem é tipicamente de savana e campos alagados com numerosas ilhas onde se localizam as aldeias, sítios e roças. A oeste, prevalece a floresta tropical de terra firme com árvores de grande porte e muitas palmeiras. As montanhas Cajari, Carupina e Tipoca se destacam nessa paisagem plana como marcos inconfundíveis para quem anda pela região.

Os índios exploram todos esses nichos ecológicos, alimentando-se basicamente de peixe, farinha de mandiocas e de frutas. Conforme a época do ano, o cardápio é variado com as carnes de tracajá, camaleão, pássaros e animais caçados na floresta. A farinha de mandioca excedente é comercializada, em Oiapoque, em troca de outros produtos.

Poliglota, boa parte da população indígena do Oiapoque se comunica em vários idiomas: português, francês, patoá – língua franca regional, também falada nas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno com acento e vocabulário diferenciados, caracterizando o idioma kheuol -, sendo que os Palikur e os Galibi do Oiapoque utilizam suas respectivas línguas nas aldeias (VIDAL, 2007: 12-13).

A minha trajetória profissional no Estado do Amapá sempre esteve ligada ao município de Oiapoque. Isto porque, quando cheguei ao Amapá, foi o primeiro município onde trabalhei (1998), no Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), ministrando a disciplina de História, no curso de Magistério, nível médio. E na oportunidade tive vários alunos indígenas. Naquela viagem tudo me chamou a atenção: a dificuldade da viagem, pois a distância entre os municípios de Macapá a Oiapoque são de aproximadamente 600 Km, sendo que na época, mais da metade era de estrada de chão da BR 156, e o mês de março faz parte do inverno amazônico¹, com incidência de vários atoleiros no curso da rodovia.

¹ O período invernal na Amazônia Oriental é de janeiro a junho. Com densidade pluviométrica muito grande.

Depois retornei como professor convidado pela UNIFAP (Universidade Federal do Amapá) para ministrar a disciplina Antropologia Cultural, para os cursos de Letras e Pedagogia, num convênio entre o Governo do Estado do Amapá e a UNIFAP para qualificar os professores do Estado que não tinham graduação ainda.

Os caminhos me levaram aos Povos Indígenas do Oiapoque. Minha trajetória começou em 2002, quando era professor substituto de Antropologia da Universidade Federal do Amapá, e comprei um livro que li em dois dias: Educação Indígena e Alfabetização, de Bartomeu Melià. Foi uma empatia à primeira vista, essa leitura me “abduziu”, fiquei fascinado com o tema, e articulei a minha saída da Escola que trabalhava na rede pública, Escola Integrada de Macapá, para me transferir para o Núcleo de Educação Indígena (NEI).

Chegando ao NEI, em fevereiro de 2003, tomei conhecimento do Currículo recém-aprovado pelo Conselho de Educação. Três meses depois os técnicos do NEI foram convocados a participar de uma viagem para a Terra Indígena Uaçá, para implantar o Currículo de Ensino Fundamental para as Escolas Karipuna e Galibi-Marworno, em maio do mesmo ano.

Quando cheguei ao Oiapoque já percebi a exuberância da floresta amazônica, com uma área de floresta muito preservada. E a surpresa foi maior quando chegamos à aldeia Manga e descemos o rio Curipi. A paisagem paradisíaca me impressionou, marcada por uma conservação que ainda não tinha visto nada semelhante.

Outro fato que me causou um misto de entusiasmo e decepção foi à cerimônia de lançamento oficial do Currículo, realizado pela Chefia do NEI na época, Eclêmilda Macial (índia Galibi-Marworno), marcada pela indiferença da comunidade (em razão do descaso da SEED, NEI, CEE-AP e GEA) para a aprovação do mesmo. Fato que desconhecia por ter acabado de chegar ao NEI, mas por outro lado, percebi que ali estava fazendo parte de um momento histórico: a implantação do primeiro currículo indígena do Estado do Amapá. Fato este que me estimulou a estudá-lo com maior dedicação.

Em outubro de 2003, fui convidado para ocupar um cargo de gerente da GGPI (Gerência de Gestão de Políticas Indigenistas), ficando nesse cargo por oito meses. E na oportunidade tive o prazer de conhecer as três terras indígenas do Amapá e Norte do Pará: Uaçá (Oiapoque), Wajãpi (Pedra Branca do Amapari) e

Terra Indígena Parque do Tumucumaque, que estão sob a responsabilidade da FUNAI Macapá, pelo fato do acesso ser mais rápido do que por Belém-PA.

As várias viagens que fiz ao Oiapoque permitiu construir uma relação de amizade e confiança com os índios da região, principalmente com a Aldeia Manga, tendo um bom trânsito com professores, cacique e lideranças. Isso facilitou a escolha e a delimitação da pesquisa. Nesse momento percebi o quão distante e inoperante era o poder público em relação às políticas voltadas para os povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. No período que fiquei tanto no NEI (oito meses) quanto na GGPI (oito meses) percebi a angústia e carência dos professores tanto indígenas quanto os não indígenas, que se sentiam abandonados pelo poder público.

A presente proposta de trabalho teve como objetivo analisar o processo histórico de escolarização nas terras indígenas do Uaçá, no município de Oiapoque, região Norte do Estado do Amapá, entre as etnias Karipuna e Galibi-Marworno, tendo como elemento norteador de mudança de suas práticas, o processo de constituição das Assembleias de Chefes Indígenas, como marco histórico da organização indígena e do movimento indígena na região, passando pelo processo de escolarização dos mesmos até a constituição de uma escola indígena, que vai da formação dos primeiros monitores bilíngues, ensino supletivo, curso de magistério indígena, implementação do Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas, até chegar ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena, no Município de Oiapoque. Para tanto, definimos como marco cronológico o período de (1975–2010).

Esse marco cronológico não foi pensado aleatoriamente, mas se justifica pela primeira participação dos índios do Uaçá numa Assembleia Indígena na Missão Cururú (1975), até a formatura dos primeiros indígenas graduados pela Universidade Federal do Amapá. No entanto, não aprofundaremos o desempenho dos indígenas do Oiapoque na universidade, serve apenas como marco de trajetória do seu processo de escolarização.

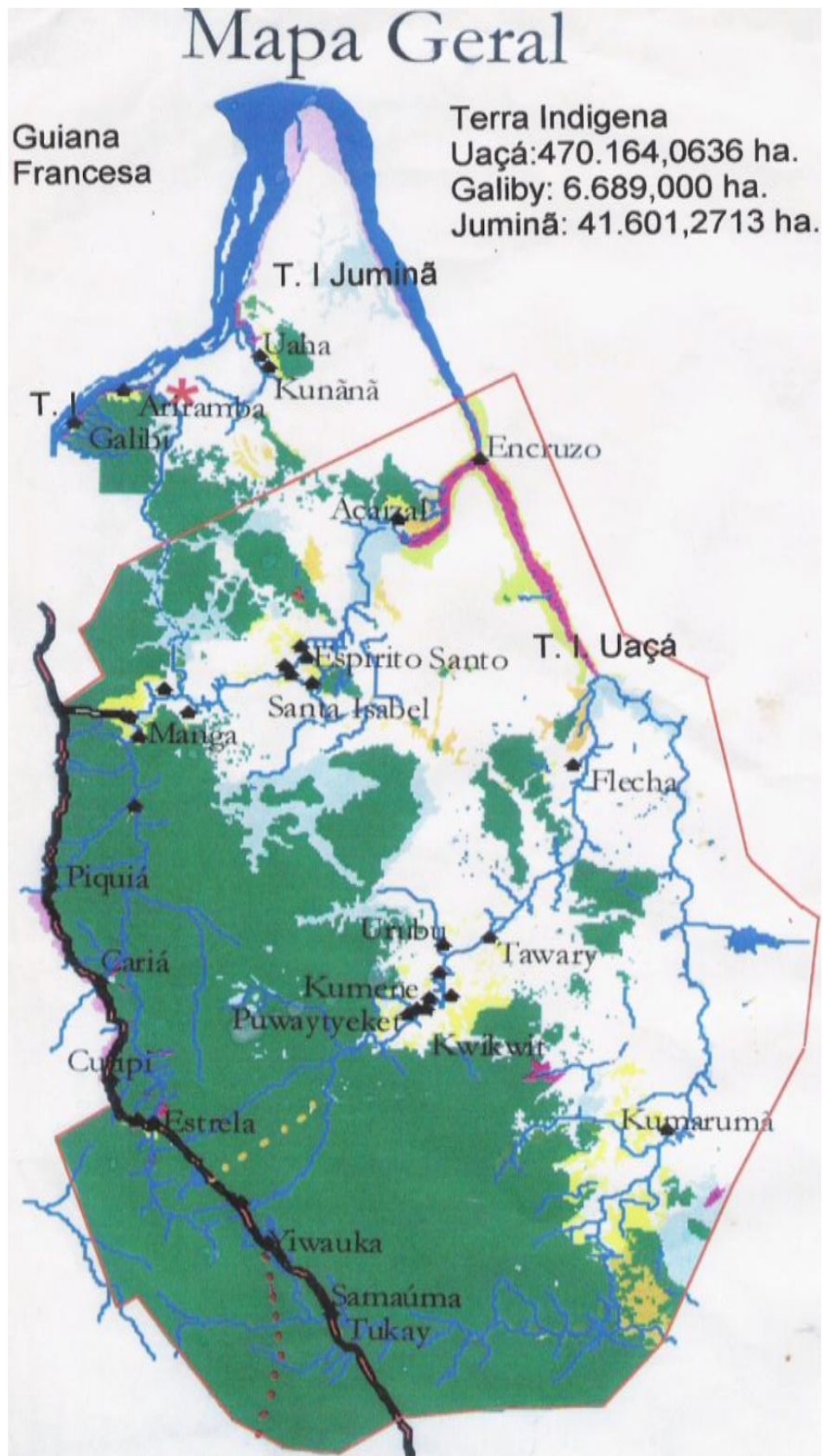
O objetivo da presente pesquisa buscou compreender a Escola Indígena como lugar de “*Fronteira*” na interculturalidade entre a sociedade envolvente e comunidades indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, analisando no percurso as vicissitudes na relação comunidades indígenas, instituições parceiras e o poder público. Pensando a Escola Indígena como um “entre lugar”, onde as tensões e

interesses se expressam/manifestam, delineando, deste modo, os impasses entre tradição² e modernidade, passado e presente, inerente a todo processo de mudança como o que está ocorrendo com os Karipuna e Galibi-Marworno no Uaçá³.



² O conceito de tradição admitido neste estudo não nega o movimento da história. Ele admite tanto a ideia de resistência quanto de inovação, ou seja, a tradição se atualiza no presente. Por outro lado, a educação tradicional indígena se pauta no processo prático de ensino-aprendizagem das tradições e das formas próprias de organização social de cada povo. A esse respeito, ver: BARROS, Edir P. Reflexões sobre educação escolar indígena na conjuntura atual. In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. Apud BRITO, 2012: 9)

³ O município do Oiapoque possui três terras indígenas (TI's) devidamente demarcadas e homologadas pelo decreto presidencial 298, publicada no Diário Oficial da União em 30/10/1991, sendo elas: TI Galibi, onde vivem os Galibi Kali'na, a TI Juminã, habitada por Karipunas e Galibi-Marworno e a maior TI Uaçá, onde co-habitam as etnias Palikur, Karipuna e Galibi-Marworno, perfazendo um quantitativo de 470.164,06 ha, chegando a abrigar aproximadamente seis mil indígenas nas três terras.



Fonte: TNC.

Imagem 1: Mapa Geral das Terras Indígenas do Oiapoque, Galibi, Juminã e Uaçá.

Numa percepção inicial, tínhamos a impressão que existia uma “dependência” dos indígenas do Uaçá em relação aos seus parceiros institucionais, como o poder público, a FUNAI, o CIMI e ONG’s. Mas, no decorrer da pesquisa tivemos a oportunidade de analisar as vicissitudes desse processo extremamente complexo, que se estabeleceram historicamente com essas instituições. Nosso objeto de pesquisa centra-se na educação escolar indígena, e a partir dela percebemos que ocorre um processo de autonomia legitimada pelas práticas dos seus principais sujeitos: os índios, que vão tomando cores mais intensas a partir da realização das Assembleias Indígenas do Oiapoque.

Ocorre nessa perspectiva, que estão assumindo progressivamente a educação escolar indígena em quase todos os níveis e modalidades do ensino, como é o caso da educação infantil, o fundamental I e parte do fundamental II, já que existe um número significativo de indígenas trabalhando no SOMEI⁴, e outros no ensino médio.

Diante desse quadro, existe uma dependência cada vez menor de professores não indígenas em suas comunidades, atualmente. Levantamos outra questão: é a escola o ponto de confluência e organização das comunidades indígenas nos últimos 70 anos no Uaçá? Para respondermos a este questionamento recorreremos ao processo de escolarização anterior ao nosso corte cronológico, indo até os anos 40-50-60, pois analisar essa relação dialética entre passado e presente tornou-se necessária para compreendermos o presente. Portanto, procuramos puxar esses fios do passado para compreender melhor essa “teia de significados” do presente. Por isso, diversas vezes extrapolamos o nosso lapso temporal.

O trabalho de investigação, realizado na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, localizado na Aldeia Manga, da etnia Karipuna, localizada na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, ao Norte do Estado do Amapá, fronteira com a

⁴ O Sistema Modular foi criado para pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá para atender as carências de oferta dos ensinos fundamental II (5ª a 8ª séries) e médio em vários municípios e localidades onde não existem professores concursados atuando regularmente nas escolas. Os professores permanecem aproximadamente 60 dias úteis, perfazendo um total de 50 dias letivos para o cumprimento da carga horária específica de cada componente curricular, havendo uma rotatividade de professores em média em quatro municípios por ano, deste modo, o professor não precisa morar fixando residência, mas vai apenas cumprir a sua carga horária, ministrando aulas todos os dias úteis. A partir de 2003, foi criado do SOMEI (Sistema Organizacional Modular Indígena), para atuar especificamente nas escolas indígenas, após receberem uma qualificação específica. É interessante destacar que a maioria dos professores do SOMEI já são indígenas, em virtude de terem concluído o curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela Universidade Federal do Amapá, desde 2007.

Guiana Francesa, teve como objetivo analisar a História da Educação Escolar Indígena dos Karipuna e Galibi-Marworno. Para tanto, elegemos como paradigma de pesquisa a metodologia *qualitativa* tendo como premissa uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta as situações de interação e influências recíprocas, não aceitando, em hipótese alguma que a realidade seja algo externo ao sujeito, devendo para tanto, estar focado na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. E para compreender esses significados é necessário colocá-los dentro de um contexto (ANDRÉ, 2003: 17).

Esse paradigma de pesquisa tem suas raízes na fenomenologia, que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, nas quais estão presentes as ideias de interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia. Metodologias essas influenciadas pela Antropologia para se diferenciar e se contrapor à ideia de estudar a realidade como algo passível de mensuração, estudando-as isoladamente, utilizando inclusive, os métodos das ciências naturais e as interações homem/meio como sistemas orgânicos. Tentando se distanciar da concepção do evolucionismo cultural do século XIX, que estudava os fenômenos à distância, classificando-os, hierarquizando-os, analisando objetos e informações coletados deslocados de sua realidade, com o objetivo explícito de inferir juízo de valor pejorativo, para em seguida classificá-las de selvagem, primitiva, atrasada, simples etc. (as comunidades nativas americanas, africanas e asiáticas) como inferiores, em contraste com a cultura europeia: científica, desenvolvida, civilizada e industrial.

Sendo assim, o paradigma fenomenológico rompe diametralmente com esse modelo de pesquisa, no fim do século XIX e início do XX, para criar então uma alternativa de pesquisa: a qualitativa, que procura estudar o homem como dotado e influenciado de um sistema simbólico como defendia (LAPLANTINE, 1999: 26).

Esse estudo consiste no tipo de investigação *exploratória*, tendo em vista que esse paradigma é utilizado quando o objetivo é examinar um tema ou problema pouco estudado, segundo Sampieri:

Os estudos exploratórios servem para familiarizarmos com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de levar a cabo uma investigação mais completa sobre um contexto particular da vida real, investigar problemas do comportamento humano que considerem cruciais dos profissionais de determinada área (...) (SAMPIERI et al., 2001: 58-59).

O método utilizado será a *Pesquisa do Tipo Etnográfica da Prática Escolar*, que permite o contato direto entre pesquisador com a situação estudada, possibilitando, desse modo, reconstituir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária através de técnicas etnográficas de *observação participante e entrevistas intensivas*, permitindo ao observador participar diretamente do processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, o que possibilitará realizar algumas deduções quanto ao exercício da prática pedagógica dos docentes, o que facilitará a análise dos dados quando confrontarmos as respostas dadas pelos professores (as) via questionários e entrevistas intensivas, e suas práticas pedagógicas, sendo possível documentar o que ainda não fora documentado. A pesquisa do tipo etnográfica apresenta-se como instrumental metodológico coerente e viável para alcançar os objetivos da investigação, o que permitirá desnudar as práticas que permeiam o cotidiano escolar, descrever as ações e representações dos seus sujeitos sociais.

Para Marli André (2003), conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia:

(...) apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional, onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (op. cit., 2003: 41).

O estudo da prática escolar não pode se limitar a ser meramente descritivo, mas sim, envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, enfim, recuperando a força viva e dialética que nela está presente.

De acordo com André (2003) essas dimensões não podem, nem devem ser ignoradas numa investigação da *etnografia da prática escolar*.

Diante do apresentado inicialmente, o objeto de estudo desta pesquisa tem como um de seus objetivos analisar as “contradições” entre o modelo de Currículo elaborado conjuntamente por assessores do Conselho Indigenista Missionário, os professores indígenas Karipuna e Galibi-Marworno com anuência e participação das lideranças indígenas e da comunidade e a prática pedagógica no cotidiano escolar; as dificuldades dos professores em compreender os fundamentos filosóficos e

metodológicos do currículo, a relação direta entre dificuldade de compreensão do currículo com a escolaridade heterogênea dos docentes; a problemática da capacitação desses profissionais para uma implementação mais eficaz do currículo; irregularidade quanto a assessoramento e acompanhamento por parte do NEI/SEED; falta de programa específico para publicação de subsídios didáticos que possam facilitar o fazer pedagógico diário.

Diante das mudanças paradigmáticas no fim dos anos (1989-91), tivemos a irrupção do descentramento dos objetos de estudo, até então, a lógica do conhecimento era pensada da Europa (centro) para a periferia (América Latina, África e Ásia). O que se coloca nesse momento é o fim desse modelo eurocentrado, onde temas e sujeitos históricos até então ignorados, como os indígenas na América do Sul, assim como as sociedades tribais africanas irrompem com uma força impressionante: as discussões acerca da religiosidade, etnias, gênero, identidade, geração tomam a cena no interesse de pesquisadores, chegando alguns intelectuais denominarem esse processo como o mundo Pós-Colonial. Para tanto, os Estudos Culturais têm procurado estabelecer uma relação intrínseca e dialógica entre História e Cultura, possibilitando uma dinâmica transdisciplinar na análise dos temas e questões que estão nas fímbrias do conhecimento produzido até então.

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença cultural é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. (...) A diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica. Assim, o pensamento liminar é mais do que uma enunciação híbrida. É uma enunciação fraturada em situações dialógicas com as cosmologias territorial e hegemônica. (MIGNOLO, 2003: 10-11)

Assim nesse cenário pluriétnico e cultural, onde a diversidade é celebrada, elegemos como objeto de investigação a história do processo de constituição da escola indígena Karipuna e Galibi-marworno, no Uaçá⁵. Para tanto elegemos a concepção de *História do Tempo Presente*, por entendermos que se trata de um arcabouço teórico que permite analisarmos o presente objeto de

⁵ Existem três terras indígenas no município de Oiapoque: a Terra Indígena Galibi, a Terra Indígena Juminã e a Terra Indígena Uaçá, onde estão concentradas a maioria das aldeias indígenas pesquisadas.

pesquisa, tendo em vista sua especificidade, pois entrevistamos até o momento para o desenvolvimento dessa pesquisa onze indígenas, compondo estrategicamente diferentes gerações, tendo como objetivo analisar as narrativas mais distintas no processo de escolarização no Uaçá, perpassando as memórias da escola do SPI e as incentivadas pelo CIMI.

A escolha dos entrevistados reside no fato de que alguns estudaram ou estiveram intimamente influenciados pelo paradigma de educação escolar introduzido no Uaçá, principalmente nos rios Curipi e Uaçá, onde estão concentrados os índios Karipuna e Galibi-Marworno respectivamente. Essa geração é mais velha, em torno de 50 e 60 anos de idade. Receberam toda influência de uma escola pensada em civilizar, e prepará-los para a integração à comunhão nacional, como queria o governo federal, através do SPI. O segundo grupo, composto por uma geração posterior, com idade entre 30 e 40 anos, e que participaram por um processo de escolarização vinculado ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), tiveram acesso a outro modelo de educação escolar, introduzindo na região ideias inovadoras de valorização da língua e da cultura, e apresentando para a comunidade um novo conceito de escola diferenciada, até então desconhecida desses grupos. Além de atuarem como professores (as) nas referidas escolas, atualmente.

Essa fala é importante porque além de terem recebido uma formação voltada para a mudança de um novo paradigma escolar, são professores (as) atuantes em suas comunidades, vivenciando assim, o cotidiano da educação escolar indígena no Uaçá, tendo condições objetivas de falar com propriedade, pois participam ativamente desse processo de constituição de uma escola indígena.

Tivemos a oportunidade de entrevistar o Padre Nello Ruffaldi do CIMI, que tem a sua trajetória missionária diretamente ligada a história recente dos Povos Indígenas do Oiapoque, além de ter papel proeminente no processo de escolarização e no desenho de uma educação escolar indígena no Uaçá. Tivemos a oportunidade de conversar informalmente com a Irmã Rebecca Spires, que mesmo não tendo sido entrevistada não se negou a contribuir com a pesquisa.

O que a *história do tempo presente* privilegia não é o momento no qual se deu o acontecimento a ser estudado, mas a importância que ele adquire ao ser analisado. A partir disso Muller (2007) destaca:

(...) a história do tempo presente coloca-se como prática contemporânea do historiador que se posiciona como tal, ao construir um passado a ser por ele narrado a partir de uma problemática também por ele criada. As fontes a serem nesse processo não estão dadas, prontas para resgatar um passado, mas são escolhidas para resgatar algo que estava perdido, para responder a um problema. O estudo do passado emerge, assim, não como um fim em si, mas como meio de iluminar nosso olhar sobre o presente, vindo assim a contribuir, de alguma maneira, para a discussão e, quem sabe, solução de problemas nossos contemporâneos. (...) O presente torna-se passado não por sua cronologia ou pelo seu distanciamento do presente por nós vivido, mas pela construção que o historiador faz de seu objeto de estudo, da maneira pela qual vai olhar/sentir/ler as fontes e pela crítica que faz ao presente ao fazer a história do passado. (MULLER, 2007: 28-29)

Para Walter Benjamin, o historiador consciente pensa a história a partir do presente num “*tempo saturado de agora*”, para a partir das reminiscência do passado buscar respostas as inquietações que atormentam-no no presente. As fontes a serem trabalhadas não estão prontas para que possamos utilizá-las, mas são escolhidas e analisadas para tentar compreender algo que parecia impossível, já que não é possível trazer o passado de volta, mas interpretá-lo sim.

O materialismo histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas no qual o tempo para e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente aquele presente em que ele escreve a história para a sua própria pessoa. Ele deixa a outros a tarefa de se esgotar no bordel do historicismo, como a meretriz “era uma vez”. Ele permanece senhor das suas forças, suficientemente viril para mandar pelos ares o *continuum* da história. (...) A história universal não tem qualquer armação teórica. Seu procedimento é aditivo: ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio (BENJAMIN, 2012: 250).

Recorremos à categoria *fronteira*, na perspectiva de Bhabha (2010), por entendermos que a educação escolar indígena está num “*entre lugar*”, ou seja, ela se constitui entre a educação escolar oferecida pelo Estado brasileiro, que ignora as culturas e realidades dos indígenas, tentando incorporá-los ao nacional e o que os índios entendem por educação, a partir de suas vivências e experiências. O que Bartomeu Melià (1979) compreende por educação indígena. Assim, a escola indígena está na fronteira, ou no entre lugares, em relação a essas duas perspectivas de escola e educação.

Outra fonte essencial para compreendermos a educação escolar indígena como fronteira é o trabalho de Antonella Tassinari:

Portanto, a abordagem teórica da escola indígena enquanto “fronteira” é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades

de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxo de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Porém, essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas. (...) a noção de “fronteira” não se traduz em “limite”, enquanto uma barreira intransponível entre populações claramente diferenciadas e culturas previamente distintas. A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram “fronteira” como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. Essa noção busca fornecer uma outra perspectiva teórica para a compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las “espaços de branco”, que vem alterar ou impor uma nova ordem às aldeias indígenas, ou “espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas”. Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e de não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidade e de criatividade. (TASSINARI, 2001: 67-68)

A pesquisa seguiu todas as recomendações e trâmites do Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para o estudo de povos indígenas, conseguindo parecer favorável para a sua realização, aprovando o desenvolvimento, conforme documento anexo.

Como nosso objetivo maior é evidenciar a importância dos sujeitos sociais que construíram a história da educação escolar indígena no Uaça, optamos por não ocultar os nomes dos entrevistados como uma questão de justiça e valorização de suas informações, porque vivenciaram o processo histórico como partícipes, assim como produziram testemunhos/documentos imprescindíveis para a realização desta pesquisa. Procuramos não fragmentar tanto as entrevistas, justamente para respeitar e valorizar o pensamento das pessoas. Por outro lado, decidi resguardar as identidades dos professores(as) que foram submetidos a questionários, no entanto suas respostas, assim como as práticas pedagógicas observadas em sala de aula foram trazidas para o texto, por se tratar de um dos nossos objetivos.

Aproveito a oportunidade para agradecer imensamente a todos que se disponibilizaram a prestar informações, tomando parte de seu tempo precioso para colaborar de forma tão generosa concedendo as entrevistas, ou até mesmo conversas informais que tivemos foram importantes para compreensão de algumas questões. Ficarei eternamente grato a todos os colaboradores.

Grande parte desta pesquisa utilizará o *testemunho* e as *narrativas* por dois fatores que estão imbricados, o fato desse processo ser relativamente recente, por

isso a perspectiva de uma *História do Tempo Presente*, onde os sujeitos envolvidos estão todos imersos nessas realidades. O outro se dá pelo fato que as memórias são supervalorizadas, digo a *tradição oral* dos povos indígenas, que historicamente tem sido estratégia de sobrevivências, mesmo que a sociedade envolvente tente descaracterizá-la em seu processo de dominação.

Para Portelli (1996), a filosofia vai implícita nos fatos – a memória, a predisposição para narrar consiste em expressar o significado de sua experiência através da narrativa: recordar e contar já é interpretar: “ *a subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso*”. Portanto, por mais que o pesquisador busque a objetividade na fonte, a maior riqueza da memória é sua *subjetividade*, dependendo da nossa capacidade de percebê-la. Por mais que tenhamos sido treinados para a objetividade, característica da *cultura ocidental* não é a essência quando se opta pela *história oral*, enquanto metodologia e recurso de pesquisa, ou trabalha com sujeitos que têm na oralidade sua marca identitária.

Destarte, vale ressaltar ainda que através do texto podemos estabelecer uma relação articulada entre a percepção do individual e do social. A pergunta que se deve fazer é quanto à representatividade da memória em uma realidade social.

É pertinente destacar ainda no cerne dessa discussão que:

(...) a palavra chave aqui é *possibilidade*. No plano textual, a representatividade das fontes orais e das memórias se mede pela capacidade de abrir e delinear o campo das possibilidades expressivas. No plano dos conteúdos, mede-se não tanto pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva da experiência imaginável: não tanto o que acontece com as pessoas, mas que as pessoas sabem ou imaginam que possa suceder. E é o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada (PORTELLI, 1996: 8).

A história oral constitui-se numa metodologia voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento e do saber das experiências de vida, e cumpre a função social de “devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras” (THOMPSON, 1992).

Evidencia-se dessa forma, que o trabalho com narrativas orais integra-se ao conjunto dos esforços do sujeito de conhecimento para “registrar, via relatos de

experiências, as versões de diferentes personagens históricos sobre suas vidas e sobre sua integração no processo constitutivo da História” da sua comunidade, região e país (DELGADO, 2006).

A memória é dinâmica – não é fixa; é trabalho de recriação em função do presente. As experiências do tempo presente e aquelas acumuladas na trajetória de vida da pessoa atuam sobre suas memórias, ressignificando permanentemente as experiências passadas (BENJAMIN, 1994).

A “memória se produz num lugar que não lhe é próprio” porque sob a “forma prática, a memória não possui uma organização já pronta de antemão”, mas ela se mobiliza relativamente ao que acontece e nisso está sua capacidade de ser alterada e servir como dispositivo de intervenção social (CERTEAU, 2012).

Dessa forma, utilizou-se a História Oral como metodologia de pesquisa, tendo em vista a especificidade do tema, pois nos parece desafiador a *história tradicional*, a utilização da memória dos sujeitos que não se contentam mais ser desprezados e ignorados do processo histórico, fazendo de suas vidas e experiências a principal fonte para a construção da história de constituição da educação escolar indígena no Uaçá, nesse dialogar interessante dos testemunhos, onde saem do anonimato oficial para ocupar a posição e o local que lhes cabe na cena principal da história, podendo sim ser questionados, como ocorre com qualquer fonte, mas como autores/protagonistas de si mesmos.

Utilizaremos também outras fontes, como os relatórios das assembleias publicadas pelos Boletins do CIMI, correspondências, fotografias, jornais, revistas, subsídios didáticos, diários de classe.

Para ter uma compreensão mais ampla possível do processo árduo do ofício do historiador, problematizar o passado a partir do presente, como dizia Walter Benjamin “escovando a contrapelos”, tentando entender os caminhos tortuosos deixados como rastros do passado. Afinal, as fontes históricas disponíveis não foram produzidas deliberadamente para atender os nossos anseios e objetivos de pesquisa, cabendo ao historiador à tarefa de organizá-las e interpretá-las dando sentido e coerência ao fato histórico.

Os documentos elencados para comporem os anexos do trabalho tem sua justificativa pela importância das informações neles contidas, como também a possibilidade do diálogo e conexão direta com a redação. Esses documentos não foram concebidos deliberadamente para servir de fontes históricas, mas pelo

compromisso e seriedade que foram elaborados pelos mais variados sujeitos históricos que constituem a pesquisa, possibilitou a utilização deles. No entanto, esses documentos não estavam prontos para resgatar um passado em si, mas foram escolhidos para resgatar algo que estava perdido no passado, para então responder problemas colocados no presente, pois interrogamos e interpretamos o passado do presente.

Feitas essas considerações iniciais algumas perguntas aparecem como norteadoras nesse processo: como os indígenas incorporaram a escola a partir da década de 70/80? Analisar o campo de tensão existente entre o modelo de escola tradicional incorporado pelas lideranças mais velhas, e o que está sendo discutido nas escolas indígenas do Uaçá, especificamente na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na Aldeia Manga? Como os Karipuna e Galibi-Marworno estão enfrentando os problemas, avanços e possibilidades que estão colocados no seu cotidiano escolar?

Não utilizamos as imagens e fotografias do trabalho como mera ilustração, e nem cópia fidedigna da realidade, pois como analisa Possamai:

A investigação utilizando as imagens são moldadas pelas configurações históricas e sociais de sua produção, suas intenções ultrapassam o desejado no momento de sua elaboração pelas múltiplas possibilidades que são oferecidas pelo ato de olhar. (...) as imagens visuais constroem hierarquias, visões de mundo, crenças e utopias (...).

Partindo desse pressuposto, entendemos que o uso das imagens no texto não fala por si mesmo, mas como uma fonte que nos possibilita o processo de construção de sentido histórico a partir dos indícios deixados pelo registro imagético. Tendo sempre uma intenção deliberada quando se propõe a criá-la. Portanto, imagens, assim como outras fontes históricas: como textos e testemunhos orais são importantes evidências históricas. Apesar que, historiadores mais conservadores têm verdadeiro fetiche por documentos escritos. Para Burke (2004, p. 30) “a evidência de fotografias é de grande utilidade se você souber como interrogá-las”. A nossa proposta de trabalho é utilizar a imagem como carregada de ambiguidades e sentidos múltiplos, cabendo ao historiador lembrar que fotografias tendem a evidenciar sujeitos enquanto oculta outros, relegando este ao esquecimento.

Seguindo os passos Certeau (2011, p. 56), pensamos a história sempre como parcial, lacunar e ideológica. “Toda história é ideológica, ela tem um

compromisso com o passado, mas não pode reconstituir o passado. A História é o trabalho sobre o morto”.

Tomando como base essa premissa, não temos a pretensão de esgotar a temática história da educação escolar indígena Karipuna e Galibi-Marworno na sua totalidade, dada a sua impossibilidade. O que estamos propondo é uma pequena contribuição para os interessados sobre a temática. Os documentos são produzidos em um determinado momento e trazem suas marcas de serem ditos naquele momento. Por isso, cabe ao historiador fazer as perguntas adequadas a cada fonte, tendo em vista ser a história parcial, pois depende das fontes que você manipula/acessa e os questionamentos que faz.

No primeiro Capítulo, abordamos um breve histórico da presença dos índios na região do Oiapoque, que se constituirá em disputas entre o Brasil e a França, configurando assim, a região contestada, processo de povoamento da região no período colonial, modificou o modo de vida das várias etnias que viveram na região, tendo como caracterização a *crioulização* de várias etnias, que, para atender necessidades coloniais foram ‘forçados’ a incorporar a língua crioula (patois), o que facilitou a comunicação entre comerciantes, missionários, viajantes etc.

Depois de resolvido os conflitos de fronteira, o Brasil passa a adotar políticas e estratégias de abrigar a região. Para tanto, utiliza os índios e a escola como instrumento desse processo. Para desenvolver essa empreitada foi convocado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para a missão. Com o desgaste e saída do SPI no fim dos anos 1960, a FUNAI e o Conselho Indigenista Missionário passaram a ter papel importante entre os índios na região de Oiapoque nas décadas de 70 a 90, com a introdução das *Assembleias dos Chefes Indígenas*, o que veio a modificar completamente a vida e a organização dos índios do Uaçá, configurando uma identidade comum: Povos Indígenas do Oiapoque.

No segundo Capítulo, destacamos a importância do Concílio Vaticano II e a reforma dentro da Igreja na América Latina, e especialmente a brasileira, que adota o discurso de preferência pelos pobres, tendo uma amplidão nos setores mais progressistas ligados à Teologia da Libertação, dando origem a Igreja Popular brasileira. Em 1971, a crítica dos antropólogos em Barbados I, em Medellín, fez com que a Igreja repensasse suas práticas missionárias com populações indígenas. Fato este que, abriu caminho para um processo de renovação das práticas missionárias com a criação do Conselho Indigenista Missionário, em abril de 1972.

O surgimento do CIMI tornou possível outras práticas em relação aos índios no Brasil, que a partir de 1975 organizou a primeira Assembleia dos Chefes Indígenas, em resposta as políticas integracionistas implementadas pelos militares no pós 1964, com o objetivo de apontar para a capacidade dos índios de desenvolverem uma linguagem autônoma, ou seja, sem a interferência dos assessores, abrindo caminho para a autodeterminação dos povos indígenas. O que ocorreu, com a realização das várias assembleias de Norte a Sul no país.

Dentro dessas assembleias vários temas passaram a fazer parte das pautas de discussão, a principal delas a demarcação das terras, além de outros temas recorrentes como: educação e saúde. Os indígenas do Oiapoque tiveram seu primeiro contato com as assembleias dos chefes indígenas na Missão Cururú, e no ano seguinte (1976), conseguiram realizar uma assembleia na aldeia de Kumarumã. Na oportunidade sua maior preocupação era a demarcação de suas terras, mas a partir de então perceberam que deveriam se unir para se fortalecer em suas reivindicações.

A partir daí criaram uma identidade conjunta de Povos Indígenas do Oiapoque, aceitando inclusive (re)negociar e superar diferenças e divergências étnico-culturais históricas na região, como por exemplo, o caso dos Palikur e Galibi-Marworno, que têm um histórico de conflitos. O discurso da união foi incorporado após realização das assembleias indígenas.

No terceiro Capítulo, privilegiamos o histórico da educação escolar indígena no Oiapoque, entre os Karipuna e Galibi-Marworno, enfatizando inicialmente o surgimento da escola no Uaçá, nos rios Curipi (Karipuna), no rio Uaçá (Galibi-Marworno), através do SPI, a partir da década de 1930, precariamente, e depois na década seguinte implementada de forma regular até o enfraquecimento do SPI nos anos 1960. A escola nesse tempo tinha deliberadamente a intenção de “civilizar” o índio e integrá-lo à sociedade nacional, enfatizando o civismo, por serem índios de fronteira, e valorizando a língua portuguesa em detrimento do kheuól.

Os anos de 1970 foram marcados pela saída do SPI e a escolarização através da SEC-AP (Secretaria de Educação do Ex-Território do Amapá), tentou seguir o modelo de escola rural adaptada à realidade indígena, mas o que se viu na prática foi uma escola desrespeitosa da cultura e costumes indígenas.

Os anos de 1980 são marcados pela atuação do CIMI com a educação escolar, estimulando a utilização de uma educação escolar bilíngue e,

consequentemente, investiu na formação de monitores indígenas para ministrar aulas em kheuól, ao mesmo tempo em que fez avançar o processo de escolarização dos indígenas, realizando inicialmente um curso supletivo, e no início dos anos 1990 um Curso de Formação de Magistério Indígena, sendo formada a primeira turma de professores indígenas em 1995. Simultaneamente, se discutia e a elaboração de uma proposta curricular. Atualmente, os índios são assistidos pela Universidade Federal do Amapá, através de uma Licenciatura intercultural indígena. O CIMI não atua mais na área de educação com os índios do Oiapoque.

No quarto Capítulo, apresentamos os marcos teóricos do currículo, identificando suas matrizes filosóficas. Logo em seguida, trouxemos a discussão entre os colaboradores do currículo Karipuna e Galibi-Marworno, através da correspondência realizada envolvendo o CIMI (proponente) e os vários pesquisadores, ligados na sua maioria à USP (Universidade de São Paulo), o que nos permite compreender com maior facilidade como se deu a elaboração, e em que matrizes teóricas o currículo foi criado.

A pesquisa apontou para as principais dificuldades na compreensão e execução do currículo, tais como: aprendizagem em ciclos, avaliação no processo, registro das atividades dos alunos diariamente e a parca produção disponível de subsídios didáticos. Fatores que prejudicaram a implementação do currículo na sua plenitude. Outra questão que percebemos foi à heterogeneidade da formação dos docentes de uma aldeia para outra, percebemos que cada realidade é específica e diferenciada, mesmo se tratando da mesma etnia, como no caso dos Karipuna.

CAPÍTULO I

DO LADO DE CÁ DA FRONTEIRA: BREVE HISTÓRICO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE

Apesar dos povos indígenas que habitam hoje o município de Oiapoque Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur terem registro histórico na região desde o século XVI e XVII, de acordo com relatos de viajantes e missionários, os grupos indígenas do Uaçá conheceram uma presença mais intensa por parte do governo brasileiro e de instituições missionárias a partir da resolução dos conflitos da região do Contestado (1900), entre Brasil e França, através do emblemático Laudo Suíço⁶.

O século XX é para nós o mais elucidativo, em virtude dos documentos e das fontes que dispomos dialogarem para a confluência do nosso tema: história da educação escolar indígena entre os Karipuna e Galibi-Marworno na região do Uaçá. Nossa aventura investigativa reside no fato de: a região do Oiapoque necessita ser povoada urgentemente por elementos nacionais, conforme decisão das autoridades do governo brasileiro, que não mede esforço para consolidar a decisão diplomática a favor do Brasil.

É no último quarto do século XIX, que são observados por cientistas franceses o processo de “*creolização*”, ocorrido entre as populações indígenas da região, percebendo o fenômeno da mestiçagem muito intenso. Coudreau, fala do surgimento de um novo elemento étnico no baixo Oiapoque: o índio mestiço ou civilizado. Destacando-os como exímios produtores de farinha na região, inclusive fornecedores para a Guiana Francesa. Enfatiza o fato de não serem indolentes.

⁶ - A região do contestado foi alvo de disputa por muito tempo entre Brasil e a França, encerrado o litígio em 1900, dando ganho de causa para o nosso país, terminando, assim, o conflito de interesse na região. Entretanto, tanto o governo francês quanto o governo brasileiro planejarão políticas de ocupação regular para a área. Impedindo com isso, a influência da outra nação/cultura em seus domínios. Tanto é verdade que o senador Justo Chermont conseguiu aprovação no Congresso Nacional de um Projeto de Colonização da Fronteira de Oiapoque (Apud Alicino:1971) criando a **Comissão Colonizadora do Oiapoque**, que percorreu a fronteira em 1920, em viagem de reconhecimento, chegando a conclusão de que as populações indígenas locais não eram confiáveis para “*neutralizar*” a influência francesa na região, já que desde o século XIX se falava o crioulo⁶ correntemente, e, mesmo fixados do lado brasileiro, tanto Karipuna, Galibi-Marworno e Palikur, em menor escala falavam o crioulo. Porque historicamente esses povos tiveram contatos intensos com franceses, espanhóis, holandeses, portugueses, comerciantes, cientistas e jesuítas desde o século XVII. (ALICINO:1971 apud TASSINARI: 2001)

Os índios, completamente creolizados depois do começo do século, falam perfeitamente o crioulo e, mesmo, a maior parte não fala senão esse patois, tendo esquecido as antigas línguas indígenas. Eles são de costumes e maneiras absolutamente crioulas. Eles têm, em Caiena, relações de família que vão se intensificando. O índio crioulo, sobretudo mestiço de branco e de negro, é o melhor elemento de povoamento da América Equatorial. É graças a essa população trimestiça que o Oiapoque é a primeira região agrícola da colônia. O Oiapoque fornece, com o Cunani, a maior parte da farinha de mandioca consumida na Guiana Francesa (COUDREAU, 1893: 285 apud TASSINARI, 2003:95)

Desse modo, percebemos que os viajantes, comerciantes e cientistas europeus avaliam de forma muito positiva o processo de mestiçagem ocorrido no baixo Oiapoque nos seus primeiros três séculos de contatos entre os grupos indígenas da região com colonos, como afirma Hurault: *“os índios do Oiapoque desapareceram totalmente no curso do século XIX, seja pela destruição física seja pela fusão com a população das colônias”*. Na realidade, percebem que está nascendo nesse exato momento novas formas de sociabilidade e o surgimento de outros paradigmas étnicos de constituição desses povos, impostos pelas vicissitudes inerentes ao processo colonizador, processo esse que caracteriza o que alguns autores identificam como *etnogênese*.

Esse processo de *crioulização* na região permite aos índios mestiços um comportamento que se aproxima do desejado pelos interesses metropolitanos, ou seja, aquele que produz, atendendo assim, os interesses externos, além de facilitar os processos de comunicação entre os colonizadores e os grupos indígenas locais, através da utilização do patois para facilitar a comunicação entre eles. O que os estrangeiros não percebem é que está ocorrendo um processo intenso e interno de redefinição de suas identidades como observa Guillermo Wilde (2009).

El uso extendido de términos como “kuraka” o “cacique” que se comenzó a hacer para referir a los “señorios” ya implicaba una falta de comprensión del dinamismo intrínseco de las organizaciones políticas nativas (...) El término “nación” utilizado para designar organizaciones que la antropología más tarde denominaría como clanes, linajes, tribos, etc. traía aparejadas dificultades similares.

En este sentido, la gradual instauración de instituciones políticas peninsulares en América debe inscribirse en un proceso cultural más amplio que trajo aparejados cambios y adaptaciones de nombres, visiones de mundo, modalidades de identificación y prácticas sociales concretas. Como destacan Schwartz y Salomon (1999) para el caso andino, a partir de un inventario pequeño de conceptos como *ayllu* o cacicazgo, empleado como denominador común más allá de las diferencias étnicas, se desencadenó un proceso de etnogénesis que reconfiguró la organización preexistente en un nuevo conjunto de tradiciones inventadas. En este proceso, que tiene mucho de paradojal, esas mismas categorías

simplificadoras impuestas por la administración impulsaron la multiplicación de referencias identitarias por toda América y una disputa por las fronteras étnicas que generó permanentemente espacios de ambigüedad. (...) Las apropiaciones simbólicas indígenas orientadas a definir un espacio de resistencia y autonomía, producían un efecto contradictorio, pues simultaneamente contribuyen a reinventar las identidades indígenas incorporadas (Sider 1994: 112). Por su propia lógica interna, el proceso de incorporación no acababa nunca de realizarse: los límites de categorías étnicas que el Estado sistemáticamente intentaba establecer entre súbditos se veía permanentemente contrarrestado por los procesos de etnogénesis concretos – es decir, las modalidades por medio de las cuales a nivel local nuevos agrupamientos humanos aparecían y eran categorizados por los mismos actores (WILDE, 2009: 53-54).

Guillermo Wilde (2009), em sua definição de etnogênese explicita com muita propriedade os processos de redefinição de identidade que os povos indígenas tiveram que adotar como estratégia de sobrevivência e resistência no processo imposto pelos colonizadores de simplificar tanto a sua identificação como suas existências. Essa prática foi muito recorrente na América, mas os povos indígenas por inúmeras vezes se recriaram, se reinventaram, incorporando, quando necessária identidade de outros povos, ou até mesmo mesclando-se com esses, como estratégia de sobrevivência. Isso ocorreu na região do baixo Oiapoque em vários momentos, de acordo com os relatos de vários viajantes que estiveram na região.

Uma informação muito interessante para compreender esse processo histórico de ocupação do baixo Oiapoque, quando cita sua passagem pela bacia do Uaçá:

Fala que as vilas do Couripi, Ouassa e Roucaua constituem “verdadeiras aldeias de índios”. Sobre as etnias que habitavam a região menciona brasileiros refugiados no Curipi, Arouas no Uaçá, Palicours no urukauá, bem como alguns indivíduos Caripounes residentes no Uaçá e Curipi. A maioria dessa população sabia falar o patois de Caiena, mas Coudreau afirma serem também falantes de seus idiomas específicos: aroua, palicour, caripoune e mesmo do maraone, que na ocasião não distinguia uma etnia. (COUDREAU, 1887, p. XXXIV apud TASSINARI, 2003: 97)

Para Tassinari, o etnocídio físico e cultural ocorrido na região do baixo Oiapoque, principalmente em virtude do contato com colonos europeus, comerciantes e missionários (XVIII e XIX) não afetou frontalmente os indígenas que habitavam a bacia do Uaçá, não que estivessem imunes a esse processo na análise da autora, os povos que ali viviam e os que se instalaram na região tiveram condições de se manterem relativamente afastadas da situação de exploração e decadência vivenciada por outras etnias. Esse ‘isolamento’ geográfico de certa

maneira, permitiu aos grupos a possibilidade de estabelecer suas diferenciações étnicas-culturais, o que percebemos até hoje na ocupação do espaço na bacia do Uaçá: Galibi-Marworno ocupando o rio Uaçá, os Karipuna, o rio Curipi e os Palikur o rio Urucauá. A autora arremata afirmando que, esse afastamento geográfico permitiu uma relativa autonomia em relação aos comerciantes do Oiapoque, o que também ocorre ainda hoje.

Apresentados esse resumido cenário histórico, passamos a abordar a história mais recente da região e mais significativa para a nossa investigação de pesquisa que é o século XX, a partir principalmente da década de 1920, tendo as autoridades brasileiras decidido implementar políticas de ocupação e povoamento com objetivo claro de marcar com tonalidades nacionais uma região fortemente influenciada pela cultura do lado de lá da fronteira, a Guiana Francesa, parafraseando uma expressão cunhada por Homi Bhabha (2010), para consolidar efetivamente a ocupação do território contestado.

Havia uma premente necessidade de abasileirar um território marcadamente influenciado pela cultura francesa, a começar pela língua o *patois*, língua oriunda do crioulo francês. O comércio era também realizado com moeda francesa, até os acidentes geográficos lembravam a cultura e o país vizinho. Nesse sentido era urgente a implantação de políticas que pudessem modificar essa realidade, e consolidar a garantia do território brasileiro.

Em 1922, o governo criou uma Colônia Agrícola em Clevelândia do Norte, com objetivo de colonizar a região com elementos nacionais, na sua grande maioria, migrantes oriundos do Nordeste brasileiro. Chegando a mencionada colônia a receber o número significativo de 1630 presos políticos, opositores do governo Artur Bernardes. Sendo a grande maioria da população da Colônia Agrícola vítimas de uma enorme epidemia, inviabilizando dessa maneira, o propósito do governo de ocupação, já que muitos faleceram e os demais foram transferidos para a Vila Martinica (atual sede do município de Oiapoque).

Após o malogro da Colônia Agrícola de Clevelândia, o governo volta sua atenção para outro modelo de colonização/ocupação: com a utilização dos povos indígenas que ocupavam a região. Uma Comissão de Inspeção de Fronteira do Ministério da Guerra, chefiada pelo então general Rondon, destaca em seu relatório que, os índios da bacia do Uaçá, usavam os mesmos heterônimos que várias etnias no passado da região. Apontando, assim, para a necessidade da criação de uma

escola e um posto indígena, como as primeiras e fundamentais instituições para a “*incorporação dos índios à sociedade nacional*” (TASSINARI, 2003: 99)

Na década seguinte (1930) essas políticas começam a ser implementadas efetivamente pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

(...) A língua falada pelos índios nas suas relações com os civilizados é o patuá do crioulo francês, que se infiltrou naquele meio. A moeda que recebiam por pagamento de seu trabalho venda dos seus produtos era francesa.

Sendo de urgência a modificação da sua mentalidade, seria, adequada a criação no rio Uaçá de um posto indígena, que se propusesse a levantar ali uma Escola profissional como primeiro órgão da sua incorporação à nossa sociedade.

Nesse sentido, e para preparar a solução desejada, solicitei do Sr. Governador do Pará fosse reservada para os índios daquele rio a área das terras em que vivem e elaboram, a seu modo, a grandeza da nacionalidade.

O etnólogo Dr. João Barbosa de Faria, que foi encarregado de estudar na sua especificidade o vale do Uaçá, de lá retrocedeu trazendo os chefes das aldeias Tuxáuas que dominam este rio e seus contribuintes Uricauá e Curipi. Vieram especialmente ao meu Quartel General visitar o Inspector de Fronteiras.

Falando-lhes, procurei explicar-lhes a divisa do Brasil com a Guiana Francesa, exortando o seu sentimento nativista.

Mostrei-lhes que em vez da bandeira francesa que no dia 14 de julho estavam habituados a hastear em Saint-Georges e nos Povoados da Fronteira, era preciso dora em diante que eles levantassem no dia sete de setembro, a brasileira, símbolo da Pátria da qual fazem parte.

Prometi mandar a cada grupo indígena uma bandeira para ser levantada aos domingos e dias cívicos (MINISTÉRIO DA GUERRA, 1927a: 20-22).

Seguindo Tassinari, três medidas governamentais foram importantes para a região do Uaçá: a implantação de escolas primárias em 1934, a expedição de Luís Thomas Reis (1936), enviado como inspetor de fronteiras para verificar a possibilidade da utilização dos índios como “guardas de fronteiras”, e a nomeação de Eurico Fernandes como inspetor dos índios no Uaçá. De acordo com a autora acima, as respostas que cada grupo deu a esses fatos, propiciaram as primeiras impressões que as instituições governamentais tiveram desses grupos étnicos, sendo determinantes para as futuras políticas implementadas na região, e também marcantes para a construção de suas identidades étnicas.

Para Lux Vidal (1998), o reconhecimento oficial dessas populações do Uaçá como indígenas, pode ser compreendida como uma medida do governo visando o controle dessa população de fronteira. As famílias das aldeias foram consideradas

índias imediatamente, sem a necessidade prévia de reconhecimento de traços étnico-culturais, como ocorreu no Nordeste brasileiro, de acordo com a antropóloga. Podemos verificar isso com o relatório de Luís Thomas Reis:

O relatório de Reis traz informações sobre as aldeias e um censo detalhado da população. Da caracterização que faz dos grupos, depreende-se a forma como cada povo foi compreendido pelo oficial em sua condição de “índios”:

Os Caripunas embora vestidos, asseados, desembaraçados no trato conosco são ainda índios, pela inexperiência que têm de nossa civilização e pela ingenuidade natural devido à sua educação;

(...) os Galibis são como os demais da região de savanas, ordeiros e pacíficos, vivendo satisfeitos e não desejando alterações quanto ao seu modo de vida;

(...) a gente Palikura encontra-se em estado de educação muito atrasada, ainda com hábitos quase primitivos, usando muito urucu, pouca roupa, não abandonando suas flechas e temendo ainda a escravidão (ARNAUD, 1989a, p. 97).

Como podemos analisar, tanto Vidal quanto Tassinari apontam um aspecto interessante quando afirmam que essas primeiras impressões que as agências governamentais abstraem são determinantes para as políticas e as relações que vão se estabelecer a partir dos anos 30 na região do Uaçá. Permanecendo até o presente. Exemplo claro disso são as escolas que são instaladas na região pelo SPI entre os Galibi-Marworno na aldeia Santa Maria, hoje conhecida como Kumarumã, a qual as famílias vão se concentrar nesta aldeia em decorrência da educação escolar, bem como outros projetos econômicos, como produção de gêneros agrícolas e, posteriormente, com a criação de uma fazenda de búfalos. Assim como no Curipi, na aldeia Espírito Santo, entre os Karipuna, onde será introduzida uma escola no primeiro momento, e a partir de 1945 será remanejada para a aldeia de Santa Isabel, onde funcionava um importante entreposto comercial de toda região, coordenado pelo Sr. Manoel Primo dos Santos (Côco).

Com a chegada da escola, com a implantação da escola na área indígena aí no tempo do SPI que era o Eurico Fernandes ele reuniu as comunidades, porque antes cada pessoal morava num local, o pessoal como a gente diz hoje eles eram nômades, eles viviam um pouco aqui, um pouco noutra ilha, então com a chegada da escola, o Eurico Fernandes ele reuniu as pessoas que ficaram só num local e formaram as comunidades, como o Kumarumã, aqui o povo karipuna, porque tinha a escola, então era obrigado as pessoas estudarem e os pais morarem no mesmo local pra formar uma comunidade pros filhos poder estudar, então os filhos tinham que morar na aldeia onde tinha a escola, então ele sempre me repassava essas coisas né. (Entrevista

com o professor indígena Romualdo Hipólito, em 22/04/2012, na Escola Indígena Manoel Primo dos Santos)

Portanto, a instalação das escolas primárias profissionalizantes, assim como a de postos indígenas (PI's) foi aceita pelas comunidades indígenas Karipuna e Galibi-marworno. Diferentemente dos Palikur, que não aceitaram a escola proposta pelo SPI, por entenderem de se tratar de mecanismos de dominação e escravidão de seu povo, de acordo com o relatório de Reis citado anteriormente. Numa escala 'evolutiva', as duas primeiras etnias aparecem como mais colaboradoras das agências governamentais, enquanto os Palikur assumem uma postura mais "arredia" segundo o relatório: *"coloca os Palikur como arredios, os Galibi como ordeiros e pacíficos e os Karipuna numa situação de "quase índios",*" internalizados até hoje por agentes públicos quando se referem a esses três grupos étnicos do Uaçá. Criando um estereótipo que passou a ser incorporado em suas marcas identitárias, como veremos adiante. (TASSINARI, 2003)

Diante dos fatos, o SPI inicia seu processo de utilização dos povos indígenas do Uaçá para legitimar a ocupação brasileira na região e, por outro lado, neutralizar qualquer questionamento por parte dos franceses em relação à região contestada. Para tanto, a escola foi introduzida na região entre os Karipuna e Galibi-Marworno.

Portanto é nos rios Uaçá e Curipi, que Eurico Fernandes consegue desenvolver os projetos do SPI de "avançar" os índios. Tendo uma aceitação maior entre as principais lideranças da região com os Karipuna e os Galibi-Marworno.



Foto: Arquivo do Museu do Índio

Imagem 1: Escola do Posto Uaçá na aldeia Kumarumã.

A fotografia acima tenta passar uma imagem de que os índios já estão adaptados ao modelo de escola brasileira, devidamente sentada de forma ordenada, atentos, obedientes, vestidos segundo o padrão imposto pela sociedade brasileira, e tenta demonstrar a interação/participação, pois aparece uma aluna de pé que supostamente estaria respondendo algum questionamento do professor (a). Indicando com isso, a sucesso do trabalho realizado pelo SPI. Outro aspecto a ser observado é a arquitetura da escola, com telhado de telhas de barro e madeira beneficiada, neste momento inacessível às comunidades indígenas do Uaçá, pois a fotografia deve ter sido tirada na década de 50/60, o que estabelece um local de poder e provável admiração e interesse dos índios na época, tendo em vista não terem acesso a este tipo de construção.



Foto: Arquivo Museu do Índio, no Rio de Janeiro.

Imagem 2: Escola Indígena do Rio Uaçá, na aldeia Kumarumã.

Esta fotografia nos permite alguns elementos importantes de análise: primeiro, a bandeira nacional hasteada marcando um dos sentidos da utilização da escola como promotora de um sentimento de civismo que deveria ser internalizado nesses índios de fronteira, ainda mais tão influenciados pela cultura francesa, como era o caso dos Karipuna e Galibi-Marworno, falantes do patuá francês. Deste modo, a escola além de hastear a bandeira, obriga os índios a cantarem diariamente o hino nacional – com o propósito deliberado de desenvolver o sentimento de civismo entre os índios, como relatos nos capítulos II e III. Segundo, acima do nome da Escola Indígena do Uaçá está o nome daqueles que ocupam uma posição proeminente na relação: o SPI, indicando superioridade hierárquica dentro das relações que estão sendo desenvolvidas na região pelo órgão indigenista. Terceiro: o elemento destacado na imagem é do funcionário do SPI, devidamente uniformizado após, ou antes, de uma atividade física, pois os meninos no primeiro plano da foto são registrados sem camisa, e no plano secundário existem meninos uniformizados, o que indica a prática de educação física, como aparece na imagem seguinte.

A intenção pode ser a de apresentar a ideia de que o SPI através de sua metodologia desenvolve práticas saudáveis, preocupadas com o desenvolvimento da pessoa, assim como ocorre com as escolas da sociedade envolvente, tentando equiparar as práticas escolares com o intuito de mostrar que já incorporaram os

valores da sociedade nacional, portanto, estão em via de ser considerados “civilizados”, cumprindo satisfatoriamente a sua missão.



Foto: Arquivo Museu do Índio-RJ

Imagem 3: Alunos fazendo educação física na aldeia do Kumarumã.

Como está fortemente destacado no Relatório de Fronteira apontado por Reis, a necessidade da escola profissionalizante, com objetivo muito claro de transformar os indígenas do Uaçá em trabalhadores, devidamente controlados pelos chefes de postos indígenas (PI's), que deveria contar com o destacamento militar do Exército de Clevelândia. O projeto escola pautava-se no tripé positivista: nacionalismo, coação e autoritarismo, sendo a base ideológica também do SPI, já que a sua origem remonta da presença de vários militares, como o próprio Rondon.

Essa formação baseada na autoridade e disciplina influenciou o comportamento das lideranças indígenas, que muitas vezes puniam indisciplinas e condutas consideradas inadequadas socialmente com as famosas “faxinas” no Posto Indígena do Encruzo, que além de ser uma área estratégica de fiscalização, pois está na confluência dos três rios: Curipi, Urucauí e Uaçá, se destinavam a abrigar os “castigados” em suas comunidades. (LIMA, 1995).

Ainda que aparentemente precária e descontínua a educação escolar teve grande importância para a formação da atual identidade desses grupos, para a propagação do uso do português e para a configuração das aldeias. Noções cívicas como o hasteamento da bandeira, a comemoração do sete

de setembro, o hino nacional e a prática cotidiana do jogo de futebol foram alguns dos legados introduzidos pela escola. Os grupos que passaram pela experiência escolar definem-se a partir de categorias do discurso positivista que norteou a atividade do SPI e da escola, considerando-se mais “avançados” e “civilizados” que os Palikur, tidos como “atrasados”. As respostas diferenciadas dadas por cada grupo podem ser resumidas desde a postura dos Palikur de rejeição a esse tipo de ensino até a posição de aceitação dos Galibis do Uaçá, que chegam a alterar completamente seu modo de distribuição das residências e passam a habitar na mesma aldeia onde situa-se a escola. A resposta dos Karipuna, por sua vez, incorpora a professora no seu quadro de parentesco; eles são receptivos à implantação da escola, mas sem que isso traga alterações significativas na forma de organização das famílias. (TASSINARI, 2003: 103)

É necessário destacar a prioridade e a importância que o SPI, através de seu Inspetor Regional dedicava à escola. Uma das coisas que mais cobrava dos chefes de postos era a frequência escolar das escolas do Uaçá. Isso mostra que o órgão indigenista enxergava na escola seu principal mecanismo de controle para alcançar seus objetivos de “abrasileirar” e “civilizar” os índios da região. Consolidando, dessa forma, o projeto legitimador de nacionalização da fronteira física. Quiçá, a grande preocupação do governo, extirpar qualquer reminiscência francesa da região. Para tanto, a escola era elemento central dessa transformação. **(ver no anexo 1: cópia do memorando do Chefe do SPI, solicitando a frequência das escolas do Uaçá).**

A década de 1950 foi também bastante significativa para a história da região, para Tassinari, três fatos merecem destaque: o primeiro, a migração dos Galibis Kali'na provenientes de Maná, na Guiana Francesa para à margem direita do rio Oiapoque, chefiadas pelo senhor Geraldo Lod, em razão de desentendimento entre pajés. Mas o que motivou a vinda para o Brasil reside no fato do país ser considerado o “país dos índios”; outra motivação segundo o patriarca Lod foi a busca por educação escolar para seus filhos e parentes. O governo guianense não tinha dentre suas preocupações oferecer as populações locais educação escolar. O segundo foi a instalação do SIL (Summer Instituto of Linguistics)⁷, missionários batistas americanos, na pessoa do casal Harold e Diana Green, que sinalizaram oferecendo assistência à saúde e à educação escolar, com vistas à evangelização do grupo. Inicia-se o processo de conversão, o que só irá se concretizar na

⁷ O SIL ingressou no Brasil ainda no período do SPI (1959), quando não havia no país programas educacionais bilíngues para trabalhar com a grande variedade de línguas indígenas brasileiras, mas nesse momento, o objetivo dos missionários batista norte americanos era a conversão dos índios através da tradução da bíblia para suas línguas maternas. Foi o que ocorreu com os Palikur no Uaçá a partir de 1950, e com sua conversão em 1967 ao protestantismo.

realidade, em 1967, com a conversão do líder Palikur Paulo Orlando, por influência do missionário Gleen Johson. E por último a saída de Eurico Fernandes do SPI, e consequentemente do Uaçá, já que o órgão vivia um momento de desgastes em virtude de várias denúncias e escândalos de corrupção.

Com a saída de Eurico Fernandes do Uaçá, o controle sobre os projetos do SPI são afrouxados, permitindo a entrada, por consequência, de outros grupos, como a presença de vários *regatões*⁸ (comerciantes) que penetravam os rios da região, com os barcos, para a prática do comércio nas aldeias, como era muito comum em toda região amazônica. Além disso, o casamento de indígenas com os não índios passou a ser mais frequente. Isso permitiu que os agentes do SPI, agora com menos recursos para a manutenção dos projetos buscassem apoio e alianças com grupos políticos locais, na cidade de Oiapoque, incentivando as lideranças principalmente Karipuna e Galibi-Marworno, a convencer os ‘parentes’ a fazer alistamento eleitoral para se tornarem eleitores, estabelecendo, assim, uma prática comum na política brasileira e local, o clientelismo.

Inclusive o comerciante mais próspero do Uaçá, o tuxaua Karipuna Manoel Primo dos Santos (Côco), foi vereador por vários mandatos, sendo inclusive homenageado ao dar nome à Câmara Municipal de Oiapoque. Isso indica que os povos indígenas do Uaçá, sempre desenvolveram a capacidade de se reinventar, encontrando alternativas para os seus problemas.

A década de 1970 é marcada por mudanças significativas para a região, pois coincide com a extinção do SPI, e a entrada da FUNAI e do CIMI. Tendo essas instituições uma atuação muito próxima aos índios do Uaçá, nas pessoas do Frederico de Oliveira e Padre Nello Ruffaldi, respectivamente. A FUNAI cria dois PI's (Posto Indígena), um na aldeia de Kumarumã, para onde é deslocado Frederico Oliveira (Fred), e outro em Kumenê, onde é nomeado Cícero da Cruz). Até então os Karipuna continuam sendo atendidos pelo Posto do Encruzo, até ser construído um posto no Curipi, passando a chefiá-lo, Cezar Oda (op.cit. 2003: 104-105).

A presença do Cimi, nas pessoas de padre Nello Ruffaldi e irmã Rebecca Spires, será importante para o desenvolvimento de uma identidade conjunta

⁸ O historiador Paulo Marcelo Cambraia da Costa define de forma magnífica a importância dos Regatões para a região Amazônica: “o termo regatão, no singular, é entendido e diz respeito ao mesmo tempo à atividade de comércio nas vias fluviais da Amazônia e às embarcações (canoa, batelão, lancha ou barco) que praticavam este comércio, assim como ser amazônida, propriamente dito”. (2008: 16)

aos quatro povos indígenas do Oiapoque. Por meio do contato com as aldeias indígenas, Ruffaldi, pároco de Oiapoque desde 1972, se aproxima da linha do CIMI e inicia projetos voltados para a autonomia dos grupos 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 das cooperativas de comércio (que chegaram a dar alguns resultados, mas acabaram fechando até o fim da década de 1980), o incentivo à organização de assembleias políticas e os projetos para educação diferenciada. Esses dois últimos com resultados visíveis e crescentes em nossos dias.

A década de 1970, portanto, foi marcada por uma maior participação política das lideranças do Uaçá, que passaram a atuar de forma mais organizada. Conjuntamente, opuseram-se à fazenda Suraimon (que chegou a ser desativada no início dos anos de 1980) e iniciaram um processo de reivindicação pela demarcação e homologação de suas terras. Foram bastante pressionados pelo governo do território em 1980, quando se opuseram ao traçado proposto para a rodovia BR-156 (Macapá-Oiapoque), prevendo a perda das cabeceiras dos rios Uaçá e Curipi. Nessa ocasião o padre Nello Ruffaldi foi acusado de insuflar os índios, sendo ameaçado de expulsão do país. O chefe de posto César Oda foi afastado do cargo sob acusação de divulgar livros e panfletos “subversivos”. As lideranças acabaram aceitando o traçado da rodovia e assinaram termo de compromisso que previa, entre outras coisas, a construção de postos de vigilância junto à estrada e a contratação de chefes de postos indígenas para auxiliar a fiscalização das fronteiras do território indígena.

Apesar de derrotas como essa, que acabou abalando a confiança das famílias nos líderes que assinaram o termo de compromisso, o processo de organização das lideranças e de participação política não esmoreceu. As assembleias indígenas do Oiapoque, inicialmente promovidas pelo Cimi e incentivadas pelos chefes de posto passaram a ser cada vez mais promovidas e organizadas pelos próprios índios. Atualmente, são conhecidas em todo o Estado do Amapá e consideradas como exemplos de organização. (...) Nesse processo, uma identidade mais geral de “povos indígenas do Oiapoque” tornou-se visível (op.cit., 2003: 105-106).

Os resultados mais evidentes desse processo de organização dos ‘*Povos Indígenas do Oiapoque*’ podem ser vistos com a demarcação e homologação de suas terras: Galibi, Uaçá e Juminã. A criação da APIO (Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque), ambos em 1992, em 1993 os próprios indígenas passaram a organizar suas assembleias de maneira autônoma, e em 1995 foi realizada a formatura da primeira turma de 14 professores indígenas. Bem como a eleição do primeiro prefeito indígena, João Neves, da etnia Galibi-Marworno, no município de Oiapoque. Além da eleição de vários vereadores que passaram a compor de maneira mais decisiva a Câmara Municipal, chegando a ter 4 (quatro) das 9 (nove) cadeiras de vereadores da referida “casa de leis”.

Obviamente, esse processo não é vivenciado por todos os grupos da mesma maneira, sendo evidente o predomínio dos líderes Karipuna e

Galibi-Marworno. Entre estes, inclusive, faz-se sentir a influência do CIMI na postura das jovens lideranças, marcada pelo espírito de valorização de suas identidades indígenas, dos trabalhos comunitários, do patois como idioma indígena e sinal de diferenciação desses povos. Esses grupos, cujas gerações anteriores absorveram a “moral cívica” trazida pela escola, atualmente vivem um processo de valorização das tradições indígenas, buscando recuperar a própria história e os conhecimentos que consideram tradicionais (...) (op. cit., 2003: 106)

É interessante ressaltar que cada grupo étnico possui sua identidade própria, o que é comum, mas o que chama atenção da história desses grupos indígenas que dividem o mesmo espaço, a terra indígena Uaçá, é que na história mais recente, em decorrência do seu grau de conscientização, se auto definiram como “Povos Indígenas do Oiapoque”, uma identidade que representa a “União” e, conseqüentemente, a coesão quando precisam se unir e lutar e/ou reivindicar melhorias individuais ou coletivas, como o caso da saúde, educação escolar, saneamento, infraestrutura, transporte etc... Isto denota uma noção de organização pouco frequente até mesmo na sociedade envolvente. E esta organização só foi possível com o seu maior instrumento: as Assembleias Indígenas realizadas no Uaçá, a partir da década de 1970. Portanto, o século XX é fundamental para compreendermos como os povos indígenas do Uaçá alinhavaram suas estratégias políticas de acordo com as agências e/ou instituições que iam estabelecendo o contato. É importante destacar que as posições são tomadas de acordo com os seus interesses circunstanciais, dando a impressão de omissão e passividade, mas o que ocorre na realidade, são *incorporações seletivas* daquilo que entendem como algo positivo para eles naquele momento, como ocorreu com a utilização da escola. No primeiro momento o SPI tem a impressão de que está conseguindo alcançar seus objetivos, integrá-los à comunhão nacional, mas observando hoje, percebemos que eles conseguiram ressignificar todos os projetos que são introduzidos em suas comunidades. Como ocorreu com a educação diferenciada introduzida pelo CIMI⁹ nos anos 80 e 90.

Os mecanismos de resistência são os mesmos, de uma época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição

⁹ O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foi criado no dia 23 de abril de 1972, vinculado à CNBB, se destinando a ser o centro coordenador das atividades dos missionários que atuavam juntos aos índios em todo território nacional, em consequência das críticas destinadas ao modelo de missão feita por antropólogos, no Encontro de Barbados I, em 1971. A partir deste fato, a Igreja Católica passa a fazer uma auto crítica de suas práticas e concepções em relação ao seu trabalho com os povos indígenas não só no Brasil, mas em toda América Latina.

desigual de forças e os mesmos processos de desvio servem ao fraco como último recurso, como outras tantas escapatórias e astúcias, vindas de “imemoriais inteligências”, enraizadas no passado da espécie, nas “distâncias remotas do vivente” (...)

“Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas”. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro das operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos (CERTEAU, 2011: 18-19)

Durante séculos os povos indígenas adotaram essa “mobilidade tática” citada por Certeau, tendo que recuar para repensar suas estratégias de resistências, de maneira silenciosa, e às vezes transparecendo concordar com as determinações impostas, encontravam alternativas originais para manter viva o seu modo de fazer e pensar a sua cultura.

Assim como as Assembleias dos Chefes Indígenas introduzidas no Uaçá pelo CIMI, e que passaremos a fazer parte do cenário político dos índios no Oiapoque, modificando completamente sua cosmovisão dentro da região, dando origem a uma identidade supra étnica: Povos Indígenas do Oiapoque.

A aceitação entusiástica mas altamente seletiva de um discurso totalizante e exclusivo, a recusa em seguir até o fim o curso desse discurso, não podiam deixar de parecer enigmáticas a homens de missão, obediência e renúncia; e penso que esse enigma continua a nos incomodar, a nós antropólogos, mesmo que por motivos outros que os velhos jesuítas. Primeiro, a inconstância selvagem é um tema que ainda ressoa, em seus múltiplos harmônicos, na ideologia dos modernos disciplinadores dos índios brasileiros. Segundo, e mais importante, ela de fato corresponde a algo que se pode experimentar na convivência com muitas sociedades ameríndias, algo de indefinível a marcar o tom psicológico, não só de sua relação com o cardápio ideológico ocidental, mas também, e de um modo ainda mais difícil de analisar, de sua relação consigo mesmas, com suas próprias e “autênticas” ideias e instituições. (VIVEIRO DE CASTRO, 2010: 191).¹⁰

¹⁰ Eduardo Viveiro de Castro, em *A Inconstância da Alma Selvagem*, aborda a incômoda situação dos missionários jesuítas acerca da cristianização dos índios brasileiros: “No Brasil, a palavra de Deus era acolhida alacrememente por um ouvido e ignorada com displicência pelo outro. O inimigo aqui não era o dogma diferente, mas uma indiferença ao dogma, uma recusa de escolher. Inconstância, indiferença, olvido”, para o padre Antonio Vieira: “a gente dessas terras é a mais bruta, a mais ingrata, a mais inconstante, a mais avessa, a mais trabalhosa de ensinar de quantas há no mundo” (...) “outros gentios são incrédulos até crer; os brasis, ainda depois de crer, são incrédulos”. Deste modo, percebemos que a temática em relação a inconstância dos índios no Brasil incomodava tanto os missionários quanto os intelectuais que escreveram sobre a temática, assim como, Serafim Leite, Alexandre Rodrigues Ferreira, Capistrano de Abreu são alguns exemplos do desencantamento com os nativos.

CAPÍTULO II

A verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento que é reconhecido.

Walter Benjamin

2 ASSEMBLEIAS INDÍGENAS NO UAÇÁ: PARTICIPAÇÃO E UNIÃO.

A Igreja Católica, através do Concílio Vaticano II, realizado em Roma, entre (1962-1965), discutiu a necessidade da promoção da cultura e da liberdade religiosa, não tratando a princípio de questões étnicas especificamente. No entanto, o Papa João XXIII, em sua Carta Encíclica sobre a *Pacem in Terris*, de 1963, entende que o processo de descolonização dos povos abre novas possibilidades, e exige da Igreja outra postura, marcada pelo diálogo e a liberdade religiosa dos povos e culturas, chegando a definir essa conjuntura como “sinal do tempo”, indicativo de uma postura mais respeitosa e menos impositiva realizada historicamente pelos missionários.

Em consequência disso, ocorre a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (CELAM), em 1968, na cidade de Medellín, de 26 de agosto a 06 de setembro, a conferência percebeu que deveria colocar o homem no centro da discussão, “*consciente de que para conhecer Deus é necessário conhecer o homem. Pois Cristo é aquele em quem se manifesta o mistério do homem; procurou a Igreja compreender este momento histórico do homem latino-americano à Luz da Palavra*”. Devendo a Igreja investir numa educação libertadora, capaz de dotar o ser humano sujeito de seu destino, consciente de seu papel atuante para as transformações necessárias ensejadas pelos povos latino-americanos. (PREZIA, 2003)

A II Conferência do (CELAM) questiona o papel da Igreja neste cenário de grandes injustiças sociais, não podendo a Igreja ficar indiferente às grandes mazelas do continente, fazendo a opção preferencial pelos pobres, e desmistificando a imagem pejorativa de uma Igreja rica e preocupada com ostentações distante da realidade da grande maioria das pessoas na América Latina.

A Igreja sofre uma série de críticas e questionamentos em relação às práticas missionárias junto aos povos indígenas, principalmente por antropólogos e intelectuais, tendo em vista ser inadequada a metodologia utilizada pelos religiosos com indígenas no continente, o modelo consagrado de missão baseado na catequização e utilização do trabalho indígena conforme interesses eclesiais e capitalistas, desrespeitando completamente o modo de vida tradicional dos povos indígenas, o que será duramente criticado em Barbados (1971).¹¹

Diante da conjuntura global de descolonização da África e Ásia, e na América-Latina, a 'incômoda' Revolução Cubana (1959), e a bipolarização do mundo fazem a Igreja, através dos eventos acima citados adotarem um marco divisor na postura do Vaticano diante das grandes mazelas sociais, se posicionando a favor dos excluídos, até o momento, os índios estão sendo vistos como parte no processo de exclusão geral, não havendo uma preocupação exclusiva com esse segmento, pelo menos a Igreja Católica no Brasil, até abril de 1972, com a criação do Conselho Indigenista Missionário.

É importante salientar que a aproximação do catolicismo brasileiro aos segmentos populares não ocorre de forma homogênea, existiam quadros dentro da instituição alinhados com posições mais conservadoras, que coadunavam com as posições do Estado e de grandes grupos empresariais tanto os ligados ao capital nacional quanto ao estrangeiro. Portanto, esse catolicismo popular é uma parcela dentro da Igreja brasileira e latino-americana. As posições são múltiplas dentro da Igreja, levando, assim, a um processo polarizado entre os membros do clero, assim como os leigos.

Outro aspecto relevante é a posição da Igreja Latino-americana e, especificamente a brasileira, que assume uma postura de resistência e oposição diante dos graves problemas políticos, econômicos e sociais, pós o Golpe Militar de

¹¹ **Encontro de Barbados I**, como ficou conhecido, aconteceu no período de 25 a 31 de janeiro de 1971, em Barbados, no Caribe, o *Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul*, esse encontro tornou-se um marco na luta pela sobrevivência dos povos indígenas. Essa reunião teve a participação de quinze antropólogos, sendo quatro brasileiros, dentre eles Darcy Ribeiro, Sílvia Coelho dos Santos, Carlos Moreira Neto e Pedro Agostinho, os anais do encontro aponta para uma tomada de posição dos antropólogos diante dos massacres físico e cultural, principalmente no Brasil. A principal marca do encontro reside no fato de que destaca as responsabilidades do Estado, da Igreja e da Antropologia em relação a esses povos. Destarte, o impacto maior do documento final não recaiu sobre as políticas desastrosas do Estado brasileiro, mas sim, sobre a atuação questionável dos missionários com os povos indígenas historicamente, pedindo inclusive, a sua retirada das áreas indígenas (PREZIA: 2003: 54-55).

1964, ficando notório por parte das ações e políticas públicas, que os mais pobres, e posteriormente os povos indígenas deveriam ser priorizados.

Os interesses capitalistas nacional e estrangeiro e/ou os Grandes Projetos¹², deveriam, mas não foi o que aconteceu na prática, respeitar os modos de vida das populações tradicionais, principalmente na Amazônia, e proporcionar uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, mas o que ocorreu com o discurso de desenvolvimento e integração à sociedade nacional por parte do governo federal foi à conivência e truculência praticada em parceria com os interesses mineradores e agropecuários na região, deixando como legado um verdadeiro ‘inferno’ aos locais, sejam eles indígenas, posseiros, pequenos agricultores etc. Colocando em risco as suas vidas, a terra onde viviam, desequilibrando a disputa a favor dos interesses do grande capital, com omissão, conivência, permissão e contribuição do Estado brasileiro.

A resposta da Igreja não demora a acontecer, e no ano seguinte, no Encontro em Assunção, em março de 1972, reconhece que a Igrejas tem sido conivente com práticas opressoras ao ser humano, chegando a afirmar claramente que os indígenas devem ser os verdadeiros interlocutores com nossa sociedade envolvente, sendo os principais agentes de seu próprio destino, corroborando com as ideias de autodeterminação defendida pelos antropólogos em Barbados. Apesar da recomendação de Barbados do fim das missões, o encontro de Assunção conclui que reconhecer os erros é necessário, mas não é necessário o fim da atividade missionária. Como afirma Preziosi (2003, p. 56) a grande novidade do texto talvez tenha sido o “apoio ao movimento indígena”. *“As Igrejas não devem temer, mas sim apoiar decididamente a formação de organizações propriamente indígenas”*.

Essa recomendação foi posta em prática no Brasil, dois anos mais tarde, quando o CIMI estimulou a realização das Assembleias de Chefes Indígenas, estimulando a discussão coletiva dos problemas, e permitindo a organização dos

¹² Assim ficaram conhecidos os investimentos incentivados e financiados com dinheiro público, principalmente da SUDAM (Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia), empreendimentos privados, nacionais e estrangeiros, que exploravam principalmente as reservas minerais na Amazônia brasileira, assim como projetos agropecuários, que tinham como finalidade derrubar a mata para venda da madeira de lei, e posteriormente, a implantação de pastos para criação de gado bovino. Seguindo a orientação econômica do governo federal, e seus discursos desenvolvimentistas fulcrados na integração nacional. É importante ressaltar que vários projetos não saíram do papel, após terem captado recurso público. Outro aspecto dramático foi a instalação do terror e da violência contra indígenas, posseiros que foram compulsoriamente expulsos de suas terras, quando não pagaram com o preço da própria vida o fato de atrapalharem o “progresso” da região e do país.

indígenas numa conjuntura delicada diante dos projetos desenvolvimentistas do governo ditatorial pós 1964 (op. cit. 2003: 56).

Diante da falta de uma política que atendesse os interesses indígenas, e os escândalos de massacres, crimes, desrespeito em relação às terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, não havendo programas e projetos que atendessem suas especificidades de educação, saúde, demarcação de suas terras etc.; parte da Igreja Católica brasileira, em abril de 1972, preocupado com a tramitação do projeto de Lei nº 2.328, desde 1970 na Câmara dos Deputados, que dispunha sobre o Estatuto do Índio, e no Terceiro Encontro de Estudos sobre a Pastoral Indígena, foi aprovada a proposta de uma coordenação e assessoria nacional da atividade missionária junto aos índios.

Nesse ambiente conturbado politicamente, em meio aos “*anos de chumbo*”, no período da ditadura militar, no dia 23 de abril de 1972, foi criado o *Conselho Indigenista Missionário* (CIMI), vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), tendo como finalidade ser um centro coordenador das atividades missionárias que trabalhavam junto aos povos indígenas. Tendo entre os objetivos: (op. cit. 2003: 60)

Promover a pastoral indígena; desenvolver a formação teológica, antropológica e técnica dos missionários, por meio de cursos periódicos; conscientizar o povo brasileiro a respeito da causa indígena; estabelecer o relacionamento das missões indígenas com a CNBB e órgãos governamentais, mormente a Funai, e com missões de outros credos religiosos; assessorar juridicamente os missionários na defesa das terras e patrimônios indígenas; planejar, em entendimento com a CNBB, a realização de outros encontros de estudos sobre a Pastoral Indígena, pelo menos a cada dois anos (cap. 1, art. 1) (SUESS apud PREZIA, 2003: 60).

Diante dessa conjuntura, foram realizadas as primeiras Assembleias Indígenas, sejam nacionais ou locais, organizadas por religiosos ligados ao CIMI, desde a infraestrutura até a metodologia dos encontros. Podendo ser consideradas um marco fundador das organizações indígenas no Brasil, e mais tarde no movimento indígena. Essas assembleias permitiram a liberdade para discutir os grandes problemas dos índios enfrentados nas aldeias ou as questões nacionais relevantes aos interesses dos indígenas: como a demarcação das terras indígenas, a saúde e educação indígenas, tornando-se um ambiente fértil para o surgimento de grandes lideranças indígenas no cenário político nacional, regional e local.

Se a Igreja havia sido alvo de crítica dos antropólogos, como ocorreu em Barbados em 1971, a partir de 1974 ela foi uma das responsáveis pelo ressurgimento indígena nesse país. Convém ressaltar o grande apoio por parte da imprensa, sobretudo dos jornais de São Paulo, que possibilitavam a divulgação das denúncias e notícias da movimentação indígena (PREZIA, 2003: 67).

Com o crescimento do grupo progressista, o então presidente do CIMI se sente cada vez mais isolado para defender as políticas oficiais governistas, o que culminou com sua renúncia na *1ª Assembleia Nacional*, realizada de (24 a 27) de junho de 1975, em Goiânia, quando entregou um discurso, não lido nesta assembleia por estar completamente inadequado com o pensamento do Conselho Indigenista Missionário no momento, sendo entregue à imprensa local, gerando consequentemente enorme repercussão¹³. Mas, não atrapalhou o desenvolvimento da Assembleia que definiu suas linhas de ação que pautaria o trabalho do CIMI durante uma década: terra, cultura, autodeterminação, encarnação e conscientização (Idem: 68).

O mais significativo desse período foi à realização das Assembleias de Chefes Indígenas, que teve um resultado tão significativo que *“nem os próprios idealizadores do encontro imaginavam o que essas reuniões desencadeariam. Foi à volta não apenas da fala do índio, mas também de sua organização”*.

As assembleias apoiadas pelo CIMI se sucederam como aponta Prezia: Cururu (PA), na Missão Franciscana, em maio de 1975; Meruri (MT), na Missão Salesiana; Oiapoque (AP), na aldeia Kumarumã, dos índios Galibi-Marworno, em setembro de 1976... Mesmo que a FUNAI e o governo se esforçassem para dificultar a presença dos indígenas nesses eventos, com raras exceções, como o caso da FUNAI-AP, em outras realidades como a VII Assembleia, realizada em Surumu (RR), em janeiro de 1977, tanto o governo quanto a FUNAI dificultaram a participação indígena, com objetivo de não permitir a organização dos povos indígenas no país.

¹³ Os padres Ângelo Jayme Venturelli, presidente, e José Vicente César, secretário, além de um conselho formado por Dom Tomás Balduino, por irmã Sílvia Wewering e pelos padres Adalberto Pereira, Thomaz Aquino Lisboa, ambos jesuítas, e por Casemiro Beksta, salesiano. Nos primeiros anos de existência o CIMI vivenciou dois momentos: 1º o *oficialista*, dominado pela ala mais conservadora, adotando a prática tradicional de aliança da Igreja com o Estado (de 1972 a junho de 1975); 2º o *profético*, desfrutando de pouca estrutura organizacional, mas com muitas denúncias na imprensa e críticas à prática tradicional das missões (op. Cit. 2003, p. 61) No entanto, as divergências ideológicas entre os membros do CIMI logo vieram a tona, por ocasião das denúncias de violência contra os povos indígenas, o presidente (Ângelo Venturelli) renunciou, assumindo o vice-presidente o padre Vicente César, e o secretário Dom Tomás Balduino assumiu a vice-presidência, fato que fortaleceu ainda mais o grupo progressista. (PREZIA, 2003)

As razões apontadas pelos órgãos oficiais são: as presenças do presidente e do secretário do CIMI, Dom Tomás Balduino e padre Egydio Schwade, e o fato de não ter autorização da FUNAI para entrar na área indígena e para a realização da referida assembleia (BC, 1977 [34]: 19 apud PREZIA).

Nesse ambiente de apoio do CIMI, torna-se importante a atuação das Regionais do CIMI, no nosso caso específico de análise, o CIMI-Norte II, responsável pelo assessoramento ao Pará e Amapá, tendo o compromisso de implementar as políticas cimianas na região o padre Nello Ruffaldi, que terá papel importante entre os Povos Indígenas do Oiapoque, no Uaçá. Quando da realização da *II Assembleia de Chefes Indígenas*, de 8 a 14 de maio de 1975, na *Missão Cururu*, já participaram 13 etnias, sendo duas do Oiapoque: os Karipuna e os Galibi Kali'na, representados pelos líderes Manoel Primo dos Santos (sr. Côco) e o seu Geraldo Lod, respectivamente. Ali perceberam a importância das assembleias para a organização de seu povo.

O que acabou acontecendo com a realização da *Primeira Assembleia de Chefes Indígenas em Kumarumã*, em setembro de 1976, após terem participado do encontro na Missão Cururú, abrindo uma nova possibilidade de diálogo com a sociedade envolvente e, por conseguinte, de organização e união entre os povos indígenas do Uaçá, no município de Oiapoque. Perceberam que unidos e articulados poderiam enfrentar melhor os problemas já prementes em suas terras como veremos adiante nas discussões da Assembleia de Kumarumã.

No livro *Caminhando na Luta e na Esperança*, Benedito Prezida afirma que: “O mais importante e significativo desse período foi à realização das Assembleias de Chefes Indígenas”..., e segue citando o padre Iasi em seu relato da primeira assembleia em 1974, na sede da Missão Anchieta:

Os índios vieram para o encontro sem saber muito claramente o objetivo do mesmo. Aliás, para não poucos “civilizados” o Encontro não poderia deixar de ter um objetivo que não fosse o próprio encontro em si mesmo. (...) o resultado foi surpreendente: os índios redescobriram que eles devem ser os sujeitos de seus destinos; não é a Funai, nem são as Missões os que resolverão os problemas deles. Mas “nós mesmos”, como afirmaram insistentemente (in: BC, 1974 [10]: 2 apud PREZIA, 2003: 64).

Nesse momento, não só os Karipuna e Galibi-marworno, representados pelos tuxauas Manoel Primo dos Santos (Côco) e o Sr. Geraldo Lod, mas todos que participaram dessas primeiras assembleias perceberam que esse instrumento de

discussão dos problemas pelos próprios índios mudaria para sempre a sua história de luta, colocando-os numa posição não de subalternidade, mas de protagonistas e sujeitos da história. Perceberam ali, naquele momento que as soluções para seus problemas tinham que partir das suas reflexões e capacidade de pensar e agir coletivamente. Esse foi o maior legado que as *Assembleias de Chefes Indígenas* proporcionaram: a gênese da organização e do movimento indígena no Brasil.

2.1 Assembleia dos chefes e representantes dos povos indígenas da região de Oiapoque.

Nesse contexto, a grande reviravolta da relação das comunidades indígenas de Oiapoque com a sociedade nacional tem um marco: a parceria entre CIMI/FUNAI com os indígenas do Uaçá, a partir da ida do Pe. Nello Ruffaldi em 1971 para a paróquia de Oiapoque, tendo os primeiros contatos com as comunidades indígenas faz com que o religioso se identifique e passe a integrar a estrutura do recém-criado CIMI, e, a partir daí se identifica com seus projetos e ideias, tendo como princípio a valorização das culturas indígenas, como elemento central de identidade e resistência.

O órgão indigenista ligado à Igreja Católica tem o objetivo de auxiliar os povos indígenas na conquista de sua autonomia, em relação às políticas públicas do estado brasileiro frente aos povos indígenas no país como um todo, mas um dos seus maiores desafios está concentrado na Amazônia brasileira, onde há frentes de expansão e grandes projetos capitalistas ameaçando a existência desses grupos mais vulneráveis nessa relação de forças extremamente desigual¹⁴.

A repercussão do documento-denúncia “*Y-Juca Pirama*” foi tão grande que ofuscou a aprovação do Estatuto do Índio, aprovado em 19 de dezembro de 1973,

¹⁴ Como a conjuntura brasileira no início dos anos 1970 foi marcada por graves atentados de toda ordem contra os indígenas em todo país, isso exigiu do segmento progressista um documento-denúncia sobre o que estava ocorrendo com as populações indígenas. Este fato provocou desconforto político e insatisfação por parte do presidente do CIMI em relação ao texto elaborado pelos missionários e bispos progressistas. Diante da resistência do órgão, foi pensada como alternativa a publicação do texto denúncia de maneira independente, sob o título: Documento de Urgência de Bispos e Missionários, surgindo dessa forma o bombástico: *Y-Juca-Pirama. O índio: aquele que deve morrer*. Os autores assumiram a responsabilidade das denúncias, sendo seis bispos e seis missionários. Previsto para ser lançado em 25 de dezembro de 1973, o documento só circulou em março do ano seguinte, em decorrência das dificuldades que encontraram para imprimi-lo.

apresentado como um grande feito do governo brasileiro, como um dos primeiros países a ter uma legislação específica para os povos indígenas.

Em consequência disso, os padres e bispos do CIMI passaram a denunciar a política catastrófica dos grandes projetos para a Amazônia brasileira, tanto de grupos nacionais como de capitais estrangeiros, assim a Igreja Católica colocou a questão indígena na ordem do dia, através do CIMI, num período em que o governo civil-militar tentava de maneira inescrupulosa silenciar a sociedade civil brasileira e seus focos de resistências aos desmandos praticados contra as populações socialmente vulneráveis.

Tal atitude acelerou dois processos: o enfraquecimento de Vicente César na presidência do órgão indigenista, assim como uma forte repressão contra alguns missionários, sendo inclusive, proibidos de entrar em áreas indígenas, como os padres Egidio, Iasi e Dom Pedro Casaldáliga. Acusados pelos militares de estarem fornecendo informações privilegiadas aos jornais, sendo amplamente divulgadas na grande imprensa nacional, o que colocava a FUNAI numa situação desconfortável, assim como o governo. “Dessa forma a questão indígena passou a ser uma bandeira de luta contra a ditadura e o CIMI se tornava grande fonte de informação para os jornalistas” (IASI, 1995: 13 apud PREZIA, 2003: 63).

Na entrevista que realizamos com Ruffaldi ele comenta sobre sua formação e predisposição para trabalhar com povos de cultura não-cristãs, tendo solicitado, inclusive, evangelizar no continente africano.

Vamos agora por parte ver um pouco as situações que têm vários pontos de vistas, várias maneiras de abordagem. Primeiro, quem sou eu sou Padre Nello Ruffaldi, italiano, hoje em dia sou naturalizado brasileiro, tenho dupla nacionalidade, e cheguei no Brasil em janeiro de 1971. Então trabalho com os povos indígenas desde este ano até hoje estou continuando trabalhando. A minha vocação missionária na Itália fazia parte do clero da Diocese, mas eu sentia este desejo de ser missionário, missionário entre povos não-cristãos fora da Itália. Então entrei no PIME (Pontifício Instituto para as Missões Estrangeiras), missões fora da Itália. Entrei já com 21-22 anos de idade e me consagrei padre em 1967, e aí era um período de diálogo entre os superiores e novatos, e os superiores permitiam até os desejos até onde a gente queria ir. A minha primeira paixão foi a África, aí eu queria ir na África, estudei um pouco a religião Bantu, durante teologia fiz uma pequena tese sobre o valor salvífico das religiões não-cristãs, porque até o Concílio Vaticano II a Igreja era um pouco dura, era um pouco rígida, seguia um pouco o Concílio de Florença (mil quatrocentos e tanto) que dizia fora da Igreja não há salvação, então só a Igreja católica era o caminho da salvação, mas com o concílio “*Ad gentes*”, liberdade religiosa, diálogo, “*Lumen Gentium*”, um relacionamento com o mundo mudou, a Igreja se tornou mais humilde e reconheceu que os caminhos para chegar a Deus não tem um caminho só. São múltiplos caminhos. Fora da Igreja, e até

mesmo fora do cristianismo. Isso me entusiasmou; abriu-me um pouco eu até aprofundei isto a partir do Concílio e da Teologia daquela época, o valor salvífico das religiões não-cristãs, não é não católicas é não-cristãs, então tinha essa tendência em mim e quando foi na hora eu trabalhei três anos lá na casa do Papa João XXIII era um seminário, dei a minha colaboração como padre e daí me preparei para vir na missão, quando foi o momento de ser missionário, isto é, de partir o superior me colocou uma questão: lá na África tínhamos uma única missão lá na Guiné Bissau e o quadro dos missionários estava completo, naquele ano não precisava mais. Se eu quisesse esperaria até o pessoal pedir a presença de outros missionários, mas se quisesse naquele mesmo ano eu podia ir para o Brasil e dentro do Brasil seria para a Amazônia, o Norte porque o Instituto (PIME) tinha Parentins, Macapá e São Paulo lá no Sul em várias partes. Eu pensei um pouco e disse: se na Guiné Bissau não precisam de missionário e a Amazônia precisa, Deus me quer na Amazônia porque não me quer onde não precisa do meu trabalho. Então aceitei e escolhi junto outros seis padres. Viajamos de navio, chegamos no Brasil e aqui a gente ficou aprendendo português numa universidade lá no Sul, na cidade de Assis. Então a gente estudou a língua portuguesa durante três meses depois viemos para Macapá, e lá em Macapá tinha o Bispo Dom José Maritano, ele até perguntou: onde você quer ir? É o seguinte Dom José: eu não conheço Macapá, não sei para onde ir, me mande para onde for preciso e me deixe lá um tempinho para eu conhecer o pessoal. Então ele me propôs Oiapoque que não tinha estrada, não tinha nada, tinha só um padre que porém além de ser pároco tinha iniciado um ginásio, a única escola lá de Oiapoque era diretor e professor e não tinha mais tempo de visitar o interior e de dar assistência como padre tinha mas era limitado, então eu fui lá com ele, depois ele adoeceu e foi embora, aí eu fiquei sozinho, mas eu fui na cidade de Oiapoque, isolado um pouco do resto do clero, às vezes eu passava anos sem ver ninguém e lá uma grande surpresa porque não conhecia, dentro da paróquia tinha povos indígenas, que constituía mais da metade da população do município, naquela época, quase a metade, em 1971, a cidade de Oiapoque tinha 800 habitantes, Clevelândia tinha um pouco mais naquela época, e depois tinham alguns lugares do interior no rio Cassiporé, no rio Oiapoque, o restante eram todas aldeias indígenas. Tinham na base de quase 3 mil índios. Então quase a metade da população do município era constituída de índios para mim foi uma surpresa, pois eu tinha com a minha mentalidade italiana muito rígida daquilo que era o cristianismo, daquilo que era fé, a moral, aí encontrava até que tinha índio com duas mulheres, daí fui conhecendo também os lados positivos fui convivendo com o pessoal naquela época era costume na Igreja fazer a *desobriga*, isto é, o padre uma vez por ano, ou mais de uma vez visitava os lugares do interior, mas simplesmente para realizar os sacramentos, principalmente o batismo, às vezes o casamento, e onde tinha catequista-professora etc. fazia até a preparação para a primeira carestia, mas era um trabalho de visita, visitava, celebrava e vinha embora. Não se envolvia com a problemática. Eu comecei a fazer essa visita permanecendo alguns dias nas aldeias, conhecendo sem realizar celebração, conhecendo o pessoal, isto já ajudou. Aí senti um chamado, mas era ainda meio vago. Tinha que se pároco lá e realizar aquilo que fazia os padres ensinar religião, mas desde o começo a gente estava preocupado com a parte social, a situação. (Entrevista com PADRE NELLO RUFFALDI, em 28/05/2012).

A presença cada vez mais constante do padre Nello Ruffaldi com os povos indígenas do Oiapoque fez com que ele se aproximasse do CIMI, e tivesse participação ativa nos problemas enfrentados por eles, dentre eles a demarcação das terras, assim, dentro desse processo de discussão dos grandes problemas

nacionais envolvendo os povos indígenas, Ruffaldi, responsável pelo CIMI Norte II (Pará e Amapá), incentiva a participação de dois indígenas a participar de uma Assembleia na Missão Cururú.

Em 1975“(...) *Pe. Nello Ruffaldi levou algumas lideranças em Assembleia indígena promovida pelo CIMI a nível nacional em Cururu(PA)*”. No ano seguinte, conseguiram organizar a *primeira Assembleia* apoiada e organizada pelo CIMI, na aldeia de Kumarumã, no Uaçá, município de Oiapoque, nos dias 22 e 23 de setembro de 1976. A partir desse marco inicial, as assembleias passaram a fazer parte da organização política dos Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur e Galibi Kali’na, discutindo os problemas mais gerais das comunidades, sendo os temas mais comuns: a *demarcação de suas terras*, reivindicação histórica das populações indígenas, transformando-se em grande bandeira de luta nas décadas de 70/80; organização de *cooperativas de comércio*, reivindicações relativas à *assistência a saúde, educação, transporte*, entre outros temas relevantes que atingiam diretamente a vida desses povos.

É importante ressaltar que os Povos Indígenas de Oiapoque passaram a fazer dois tipos de assembleias: a primeira *fechada* (de avaliação), que são anuais, a qual participam apenas as lideranças de cada aldeia e alguns convidados não índios, sendo organizadas geralmente em aldeias menores, onde o custo operacional com infraestrutura é menor, para reivindicar junto aos órgãos governamentais, possibilitando à coletividade se manifestar e colocar os problemas específicos de cada aldeia. Nessa modalidade de assembleia há um acalorado debate entre as lideranças e participantes nos temas abordados, sendo os mais frequentes: saúde, educação, transporte, energia, escoamento da produção, vigilância entre outros. Manifestam as divergências internas das respectivas aldeias, até chegar a um consenso das reivindicações que serão feitas ao poder público, criando assim, um discurso uníssono, o que momentaneamente, representa os interesses da maioria, constituindo, desse modo, uma pauta das principais demandas junto ao poder público.

A segunda, a *Assembleia Geral*, é aberta, para a qual convidam representantes do poder público das três esferas para reivindicar e esperam ouvir encaminhamentos e compromissos com vistas às soluções dos seus problemas mais urgentes.

Tivemos a oportunidade de participar como ouvintes da última Assembleia Geral, na aldeia do Kumarumã, realizada de 27 a 30 de agosto de 2012, e pudemos perceber o nível de importância e organização que os Povos Indígenas do Oiapoque conseguiram desenvolver nessa trajetória de luta, onde analisaremos com maior propriedade no final deste Capítulo.

(...) Inicialmente promovidas pelo CIMI e incentivadas pelos chefes de posto, as lideranças indígenas foram cada vez mais se apropriando destas ocasiões de discussão e reivindicações. Conforme observação do Pe. Nello, a forma de encaminhamento das discussões e de tomadas de decisões adquiriram características próprias das lideranças indígenas. As assembleias indígenas do Uaçá nunca mais deixaram de ser realizadas, sendo famoso regionalmente como exemplo de organização e de luta por seus direitos (PROPOSTA CURRICULAR KARIPUNA E GALIBI MARWORNO, 1998: 6).

A Primeira Assembleia Indígena apoiada pelo CIMI no Uaçá foi realizada na Aldeia Kumarumã, no rio Uaçá (22 e 23 de setembro) de 1976, organizada pelo filho do tuxaua Manoel Primo dos Santos, Luís Soares dos Santos. Seu pai participou da Assembleia na Missão Cururu, juntamente com o sr. Geraldo Lod, ali perceberam a necessidade que Karipuna, Galibi-Marworno, Galibi Kali'na e Palikur tinham de começar a se organizar, por isso pensaram na realização de uma assembleia na região do Oiapoque (aldeia Kumarumã), onde participaram além dos tuxauas, algumas lideranças da região e o padre Nello Ruffaldi, representante do CIMI.

Como já mencionado por Antonella Tassinari no capítulo anterior, é importante ressaltar que além do CIMI, a FUNAI, na pessoa do chefe de posto de Kumarumã Frederico de Oliveira, foi um importante incentivador na defesa da causa indígena, assim como outros chefes de Posto no Uaçá, como César Oda, jovens contratados pela FUNAI que se opunham frontalmente às políticas que o governo federal desenvolvia em relação aos índios no país.

Vejamos algumas falas de entrevistados acerca da memória da primeira assembleia dos chefes indígenas no Oiapoque,

(...) o CIMI proporcionou essas assembleias até economicamente, até na logística, na infraestrutura, a primeira foi em Diamantino na Missão, e a segunda foi na Missão Cururú, que os índios assumiram, mataram um boi entendeu como é? E a FAB deu cobertura muito grande, nos ajudou muito, apesar de que era ditadura a FAB-Igreja/Missões era um binômio, dava muita cobertura apesar da FUNAI não gostar, mas a FAB gostava mais da

Missão do que da própria FUNAI¹⁵; não tinha confiança no SPI, a FUNAI o Protázio, eles tinham só as ideias sobre cultura, mas o apoio à Igreja era integral e o Camarão também, nós fomos apoiados, o próprio brigadeiro veio nos trazer de volta a Oiapoque no seu avião, um bandeirante. Então essa missão abriu não só pra mim, mas também para o Manoel (seu Côco) e para o seu Geraldo, eles ouviram a situação dos índios, ouviram os índios falarem.

Então chegando lá tinha o Luís o filho do seu Côco, que tinha um barquinho de 10 toneladas. Que acabara de ser construído. Aí eu falei: porque a gente não pega isto, então com esse barquinho fomos pegar todas as lideranças, que não eram muito eram umas sete ou oito lideranças, porém a liderança de todos os rios, dos quatro povos e fomos em Kumarumã, e daí o tema foi: *“Esta Terra não é Nossa”*, como é que se pode se tornar nossa? (Entrevista com o padre NELLO RUFFALDI, na sede do PIME/Macapá em: 28/05/2012).

Ainda sobre esta Assembleia comenta o professor Karipuna Walter Vasconcelos dos Santos em sua entrevista:

(...) foi aí que começou a organização política, veio o CIMI que eles estavam com essa ideia de se organizar, mas precisava de uma pessoa para apoiar, então apareceu o CIMI e fizeram a primeira assembleia política no Kumarumã, que foi aí que deu o ponta pé que deu início para todo esse processo de demarcação e homologação, e aí ele foi fundamental nisso que... nesse período o papai era o que tinha mais estrutura, ele era o mais bem estruturado na região, tinha barco, tinha canoas, ele era comerciante na região, e tinha o meu irmão que era um dos mais velhos, o Luís Soares dos Santos, aí levou essas lideranças pro Kumarumã num barquinho que era chamado de Cacique, nesse barco o papai fazia o escoamento da produção agrícola até a cidade do Oiapoque, Clevelândia do Norte e Saint George. Então foi aí que começou essa parte das organizações políticas através das Assembleias, então nesse período o papai começou a participar de reuniões fora, aí como ele era uma pessoa que tinha grandes ideias e muita coragem de reivindicar, ele passou a participar das Assembleias em nível nacional (Entrevista realizada na aldeia Santa Isabel, em: 12/04/2012).

Continua Álvaro dos Santos (Vavá) a respeito das Assembleias:

(...) antes não se tinha nem conhecimento de assembleia, lembro-me que a primeira assembleia que um Karipuna participou, não estou lembrado em que ano, foi esse Manoel Primo dos Santos (o Côco), que participou em Cururú, foi ele o primeiro que participou, aí depois eu passei a participar aí eu não tinha nem noção do que era uma assembleia, e o povo de modo geral não tinha. E nas Assembleias que eu fui ver a importância delas, porque é nelas que a gente se encontrava para discutir até o ponto de vista com outras etnias de outras regiões, como eles solucionavam os problemas deles; apresentava os problemas. E aqueles que já tinham conseguido passavam como é que eles tinham resolvido aquela situação, e geralmente nas assembleias, aí nós começamos a trazer e repassando aos poucos

¹⁵ O fato da FUNAI ser conivente com as atrocidades que o governo e os interesses capitalistas estavam fazendo com os indígenas na Amazônia, além da imagem pejorativa que o extinto SPI legou, em virtude dos constantes episódios de corrupção noticiados cotidianamente na imprensa, me parece que a FUNAI herdou essa pecha de inimiga dos interesses indígenas, estando aí a razão para a aproximação entre a FAB (Força Aérea Brasileira) com os missionários católicos.

pros povos daqui do Oiapoque, aí foi-se criando consciência de que é assim que se tem, que é uma maneira de como conseguir; agora eu não posso deixar de lado a ajuda do CIMI, eles tiveram sempre presente (...) quando eu fiz uma explanação aqui na escola (...) diante do presidente da Funai que era o general Ismar e o governador do ex-Território Artur Rening, fiz uma explanação da situação como a gente tava, eu até fiz um resumo à lápis; até disseram que não era eu que tinha feito, que eu não tinha capacidade, eles até quiseram acusar a professora Andreлина da Funai, eu aproveitei porque achei o momento oportuno, perguntaram se queriam falar alguma coisa, a comunidade não estava esperando, era mais aluno, aí uma das frases que chocou o governo serviu de exemplo: eu disse que aqui nós passávamos dias, meses e anos abandonados pelo órgão responsável pelo índio, e tava mesmo abandonado e esquecido do resto do Amapá, o qual lembrava de nós só no período de eleições (...) os nossos humildes votos (30 votos) mesmo assim ainda era a favor do governo. Quem tem sempre nos ajudado inclusive na saúde com poucos remédios é o padre Nello, se não fosse isso eu não sei que situação nós estávamos.

- Vocês não tem que esperar a ajuda de padre, freira, nem de pastor, o governador do Território, vocês tem que esperar ajuda do governo. É excelência sabemos muito bem disso, mas enquanto não vem a ajuda governo nós aceitamos seja lá de quem for, desde que não venha interferir nos nossos assuntos internos... (Entrevista realizada na aldeia Santa Isabel em: 12/04/2012).

Como podemos verificar as falas dos entrevistados anteriormente apontam para um consenso, as assembleias dos chefes indígenas apoiadas pelo CIMI tinham alcançado seu objetivo: proporcionar um ambiente de discussão, onde os sujeitos envolvidos percebessem que a solução dos problemas partia de dois eixos: a sua capacidade de organização e a percepção que os problemas enfrentados eram comuns: a terra, a saúde a educação, autonomia, etc. E que unidos teriam mais condições para reivindicar seus direitos, alcançando assim seus objetivos. Portanto, as assembleias de chefes indígenas desencadearam uma atitude importante: a consciência coletiva que permitiu o surgimento das organizações indígenas. Essa consciência começa a surgir no Uaçá com a realização da primeira Assembleia Indígena como veremos a seguir nas falas dos tuxauas participantes.

Paulo Orlando Filho, liderança Palikur:

Sinto amor pelo meu povo: eles são gente também. Nós temos que defender a nossa terra da invasão do civilizado. O meu coração sofreu desilusão quando soube que nós não somos proprietários da terra. A nossa terra não está assinado por lei, por decreto. Essa eu não sabia não! Desde que nasci sabia que a terra é nossa, do nosso povo. E agora podem aparecer outros, poderosos que podem tirar a terra de nós. Nós somos pequenos na presença deles. Para querer vencer assim como estamos não adianta. Estes encontros são muito importantes. Quando estaremos reunidos e unidos, nós seremos vencedores. Será que todos não vão ter pena da terra que estará perdida? A FUNAI não pode defender o índio sem defender a terra. Ela não é como a galinha que foge deixando os pintinhos

quando o gavião vem. Temos que lutar pela nossa vida; unidos vamos vencer (in: BC, 1976 [32]: 6).

Em seguida o tuxaua Galibi Kali'na, Geraldo Lod:

Quando chegamos da Guiana Francesa nos deram uma terra para morar. Mas nós não temos documentos. Vem alguém de fora para caçar, plantar roça: nós não podemos dizer nada. Queríamos o nosso pedaço de terra também, terra só de índio.

Nós temos cérebro e temos sangue. Nós a raça que somos chamados de índio, quase a dizer bichos. Nós não somos bichos, somos inteligentes. Temos que lutar pela educação também. Com a educação a gente compreende as coisas. O importante não é o dinheiro, é a educação. (in: BC, 1976 [32]: 7)

Fala inicial de Luís Soares dos Santos, Karipuna:

Ser civilizado significa fazer o que estamos fazendo hoje: todos reunidos para falar sobre os nossos problemas e encontrar juntos as soluções. Eu, por exemplo, não devo procurar o meu próprio interesse particular, mas o interesse de toda a comunidade. Eu isto entendi que é ser civilizado.

Nunca vamos acovardar, deixando que outros tomem isto aqui: a nossa terra. Eles têm dinheiro e força, mas nós podemos nos unir e ter força também. Nós já temos problema com o que se chama civilizado, lá no Curipi. Temos mal-entendidos até dentro do nosso povo, porque uma minoria está a favor do civilizado e não veem que se prejudicam e prejudicam a todos. Lá no Curipi até isto acontece: vem um civilizado com um carrinho bonito e já a índia se entrega e isso é prostituição; é humilhante para nós. É triste ver uma pessoa se prostituir por inocência (in: BC, 1976 [32]: 7)

Cacique Tangarrá, da Aldeia Espírito Santo:

Eu sou o mais analfabeto entre vocês; mas entendi bem e concordo com os outros. Somos povos diferentes, mas a área é uma só e todos somos uma só nação. Se não seremos atendidos vamos viver pior do que estamos vivendo e nem quero pensar na situação dos nossos netos (in: BC, 1976 [32]: 8)

Como fica evidente na fala dos tuxauas e lideranças da assembleia, a preocupação comum é a posse e demarcação de suas terras, para eles foi uma surpresa saber que o lugar que seus antepassados viveram e morreram e onde vivem não lhes pertence de direito, coisa inimaginável de acordo com sua cosmovisão. Outro aspecto que perpassa a fala de todos é a necessidade de união. Logo, têm a percepção de que unidos pelas mesmas causas se fortalecem enquanto grupo. Aparece na fala à preocupação perniciosa com o entorno das aldeias com a sociedade envolvente, principalmente as aldeias do rio Curipi, a recém-criada aldeia Manga e as outras.

Nesse contexto, poderíamos ignorar uma fala em especial, a de seu Geraldo Lod, quando deixa claro em sua posição de que a educação é essencial: “(...) *Temos que lutar pela educação também. Com educação a gente compreende as coisas. O importante não é o dinheiro, é a educação*” (op.cit. p. 7).

Um dos fatores decisivos para a vinda de seu Geraldo para o Brasil, em 1950, foi à possibilidade de oferecer educação escolar aos filhos, pois em Maná na Guiana Francesa, não tinham essa opção. O líder Galibi se fixou às margens direitas do Rio Oiapoque. Portanto, se percebe que através da organização e união terão maiores chances de conquistar seus objetivos, mas enxerga na educação escolar uma possibilidade para uma tomada de consciência da realidade equivalente aos que ele chama de ‘civilizados’. Quando diz: “(...) Nós não somos bichos, somos inteligentes (...)”. Aqui fica clara a sua compreensão e indignação diante da percepção que a sociedade brasileira tem sobre ser índio: somos considerados bichos, mas o que nos difere é: a cultura e o processo de escolarização. Se for dada as mesmas oportunidades teremos condições de mostrar nosso potencial. A própria antropologia desmistifica esses preconceitos dizendo que os seres humanos têm as mesmas aptidões físicas e psíquicas, não havendo superioridade ou inferioridade em relação de uns aos outros. O que nos difere é a cultura.

Depois de dois dias reunidos em assembleia, os participantes desse momento histórico concluíram:

Na certeza que as comunidades indígenas reconhecerão o momento histórico que esta primeira assembleia marcou para a nossa área e para a nossa consciência de povo; com a certeza e confiança que temos na validade deste nosso trabalho em benefício de todos; confiantes que não traímos as expectativas dos que nos escolheram para representá-los nesta assembleia, enviamos um abraço fraterno a todos os irmãos indígenas das comunidades. (seguem as assinaturas dos tuxauas e demais representantes de povos indígenas). (op. cit.: 10).

A Assembleia deliberou que deveria ser redigida uma carta ao Presidente da FUNAI através da 2ª Diretoria Regional de Belém, tendo o seguinte teor:

Senhor Presidente,

Nós índios Galibis, Palikurs, Karipunas, do Território Federal do Amapá, habitantes na reserva indígena do Uaçá, Kumarumã, queremos apresentar à V. Excia um pedido de fundamental importância para a nossa subsistência: a demarcação de nossa reserva. Tomamos essa resolução

frente à situação nova em que virá a encontrar-se a nossa área depois de ultimada a rodovia BR 156 que atravessará a nossa reserva.

Até agora assistimos à 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 a nossa área logo que a rodovia BR 156 esteja transitável e as terras loteadas. Querendo evitar estes conflitos com a sociedade envolvente, com a qual estamos vivendo em harmonia, apresentamos o pedido no sentido de V. Excia tomar as providências para que nossa reserva seja demarcada. Senhor Presidente, temos muita confiança em V. Excia e por isso redigimos este apelo.

Senhor Presidente, nós somos pequenos na presença dos senhores, mas sabemos que a terra é tudo para nós. Precisamos de terra para os nossos filhos e netos. A terra para nós é tudo: é a nossa riqueza e a nossa vida. Terra e índio são uma coisa só. Índio sem terra é nada.

Senhor Presidente, nós não queremos grande coisa; queremos confirmado por demarcação aquilo que já temos, para que amanhã ninguém possa tirar essa terra de nós e para que todos saibam que esta terra é do índio (op. cit.: 10-11)

É notório que a instituição das *Assembleias de Chefes Indígenas* organizadas pelo CIMI contribuiu de forma significativa para a organização e mobilização dos povos indígenas, como acabamos de verificar com o relatório da 1ª Assembleia realizada na reserva indígena Uaçá, na aldeia Kumarumã, em setembro de 1976, essa assembleia é emblemática, pois sinalizou para os índios do Oiapoque, que de forma organizada e unida poderiam conquistar suas reivindicações frente ao Estado brasileiro, ao Território Federal do Amapá e junto ao poder municipal local. Como afirmara Benedito Preziosi (2003: 64): *“Seguramente, nem os próprios idealizadores do encontro imaginavam o que essas reuniões desencadeariam. Foi a volta não apenas da fala do índio, mas também de sua organização (...)”*.

Logo após a primeira crise do CIMI, as Assembleias se constituíram entre as coisas mais representativas e significativas realizadas com os índios na década de 1970, anos de repressão e forte avanço do capitalismo sobre as regiões centro-oeste e norte do país – as famosas frentes de expansão. Daí a importância do trabalho não só do CIMI, mas de intelectuais, universidades e de parte da imprensa em defesa daqueles que historicamente tiveram que abdicar de sua cultura, religiosidade, valores, tradições e, principalmente de seu território, em decorrência do violento processo de ocupação e colonização pela sociedade envolvente. (ver anexo 2: Boletim Informativo do CIMI: Relatório da 1ª Assembleia na Aldeia Kumarumã, nos dias 22 e 23 de setembro de 1976, Ano 5, nº 32. Outubro de 1976.)

A experiência das assembleias na perspectiva dos religiosos do CIMI aponta para a capacidade dos índios de desenvolver uma linguagem autônoma, alinhavadas por tomada de decisões, visando alcançar seus objetivos. Apostando nesse poder de reação dos indígenas, misto de resistência e habilidade para enfrentar a dinâmica das situações, para tanto os incentivadores e apoiadores esperam que os índios adquiram a chamada ‘consciência de si’ e revertam a sujeição e a passividade que incorporaram diante de práticas violentas ou ideológicas a que foram submetidos na história de contato com a sociedade mais ampla no passado (FIORAVANTI, 1990: 134).

A autodeterminação passa ser encarada como alternativa de superação da condição de dependência. Essa nova concepção de Assembleia dos Chefes Indígenas, na avaliação do CIMI, devolve aos índios a condição de serem sujeitos pró-ativos. Espera-se um “salto qualitativo” que faça emergir uma percepção política clara, e que evidencie os elementos próprios de “minoridade étnica para si”. (PORANTIM, junho/julho: 1983; 8 apud FIORAVANTI, 1990: 135).

Essa nova prática de assembleia, proposta pelos religiosos católicos do CIMI compensa e ao mesmo tempo rebate as críticas de Barbados I, onde sugere que a Igreja, através das Missões, seja extintas diante de seus erros históricos ao tratar os índios numa perspectiva etnocêntrica, negando qualquer possibilidade de participação e tomada de decisão autônoma, reforçando o “infantilismo indígena” no dia a dia das missões. Assim, as Assembleias de Chefes Indígenas desmistificam esse (pre)conceito, ao passo que sinaliza seus objetivos:

(...) o que se pretende incentivar com a realização das Assembleias de líderes é que os índios consigam desenvolver e articular mecanismos de integração intertribais que por sua vez facilitem a criação de uma consciência comum dos problemas, dos conflitos em que estão envolvidos e, assim, possam defender-se melhor e lutar com mais objetividade pelos seus direitos. (LIBÂNEO, 1987: 154 apud FIORAVANTI, 1990: 135).

Por conseguinte, as Assembleias Indígenas se tornam um espaço privilegiado de discussão das lideranças indígenas, dispensando, por opção, a participação ativa de todo elemento não indígena. Sem contar que tomar conhecimento de outras realidades permitia que tivessem a consciência que em outros lugares tinha ‘parentes’ que estavam enfrentando dificuldades piores que as suas.

Outro fator importante era que a interação entre etnias diferentes, em regiões diferentes contribuía para que outras experiências pudessem auxiliar para tomada de decisão em suas realidades. Para facilitar essa percepção os eventos nacionais eram muito significativos, bem como a organização de periódicos como o Mensageiro, em formato de jornal, de circulação interna, elaborado inicialmente por um grupo de indígenas, do CIMI Norte II, com sede em Belém-PA, sendo distribuído pelo regional, o que facilitava a comunicação indígena a partir de 1979. Permitindo, assim, que as informações/notícias circulassem, proporcionando além de tomada de consciência dos problemas, manter uma rede de relações mais eficiente e permanentemente em contato, o que de certa forma dava um caráter de unidade ao movimento e às lutas que estavam envolvidos.

Por outro lado, enquanto os Povos Indígenas do Oiapoque elogiavam o trabalho do CIMI e da FUNAI no Uaçá, lideranças de outras etnias, como Veridiano Miranha, representante responsável pela coordenação norte da UNI (União das Nações Indígenas): *“A perseguição por fora é grande. A FUNAI não dá assistência. Os indígenas do Amapá tem sorte de não ter perseguição. O CIMI tem feito um trabalho bom aqui, mas não se preocupa com outras áreas”*. E prossegue na mesma linha a fala do índio Valdomiro Silveira, representante Krahô: *“O CIMI nunca ajudou, nunca fez nada pela gente”*.

Isso indica que o trabalho dos missionários do CIMI não gozava do mesmo prestígio em outras áreas indígenas, diferentemente da realidade em Oiapoque. Tanto é verdade que as lideranças se queixam veementemente da ausência do CIMI em suas áreas, o que dá a entender que era um trabalho localizado/pontual dos missionários que atuavam no Uaçá, bem como a postura de alguns servidores da FUNAI em defesa da causa indígena.

2.2 A defesa da terra

A partir da primeira Assembleia do CIMI (1975), os missionários se comprometeram *“apoiar decidida e eficazmente, em todos os níveis, o direito que têm os povos indígenas de recuperar e garantir o domínio de sua terra”*. A partir de 1977, a Assembleia do CIMI trata a defesa da terra sob o prisma da autodeterminação, quando promete *“apoiar, com todos os meios ao nosso alcance, os povos indígenas que estão lutando pela demarcação, recuperação e garantia de*

suas terras. Defender também o direito que têm os índios de serem ouvidos nas demarcações, fazendo valer os seus critérios no traçado de limites”. Os participantes dessa assembleia acham seu dever “mobilizar a opinião pública no sentido de cobrar o prazo de cinco anos dado pelo Estatuto do Índio (art. 65), em 1973, para a demarcação de todas as terras indígenas”. Na V Assembleia Nacional do CIMI, em setembro de 1983, os próprios índios presentes exigem: *“O que nós queremos com mais urgência é a demarcação das terras”* No comunicado final do encontro os missionários respondem: *“denunciamos a subordinação ilegal das terras indígenas à tutela da Segurança Nacional”* e *“reafirmamos como objetivo prioritário da causa indígena a demarcação e garantia de todos os territórios indígenas”* (SUESS, 1989: 31).

E voltando daí eu comentei para os povos indígenas: essa terra aí não é de vocês não. Tem uma lei que diz que a terra para ser do índio tem que ser, reconhecida, delimitada, demarcada e homologada. Então eu transmitir: olha presta atenção que aqui não tem estrada agora, mas onde tem estrada, que chegou esse tal de progresso, todos os índios estão perdendo a terra e estão sofrendo, e nesse momento na Cuiabá/Santarém, os Nambikwara estão sofrendo, lá estão tirando as terras dos índios. Presta atenção que vocês vão perder essa terra, abra os olhos! Aí veio uma nova ideia de pastoral indígena, que ainda não estava muito clara, que não era só os direitos de saúde e educação, mas principalmente a defesa da terra. (Entrevista PADRE NELLO RUFFALDI: 25/05/2012)

E continua Ruffaldi,

E aí vieram o pessoal da Funai que queria que a área para fazer uma demarcação fácil coincidissem com os rios Curipi, o rio Uaçá, e depois a parte da mata e as cabeceiras lá em cima. Os índios disseram não, por lei são 5 Km, o rio tem que ser área de um lado e de outro. Todo rio que está dentro da área indígena tem que ficar 5 Km, chegava até o Cassiporé quase, e aqui chegava quase a Taparabú, quase o rio Oiapoque. E 5 Km acima das cabeceiras. Eles conseguiram tudo isso.

Bom a partir daí então teve... porque o CIMI traçou suas linhas de ação que a gente assumiu por completo; uma de evangelização sim, a boa nova do evangelho, uma boa nova integral, não prega só o céu, prega as conquistas que temos que realizar na terra, o paraíso começa aqui e continua no céu, então para uma boa nova integral não pode ser boa notícia, falar de Jesus se os índios perdem a sua terra. Então o primeiro sinal da boa notícia era a conquista e a garantia da terra indígena. Então o CIMI se queria evangelizar tinha que ajudar os índios a garantir a sua terra, homologada e não invadida. Esta foi a bandeira da assembleia de 1977 (...) Os povos Galibi Kali'na nos anos 80 foram os primeiros a ter a terra demarcada, e também homologada. A segunda foi o Uaçá, que não lembro o ano que foi demarcada, acho que em 1979, estava totalmente demarcada como queria os índios, a terceira parece que foi em 1986, a de Juminã. Então hoje em dia o Estado do Amapá, até o ano de 2012 é o único Estado que tem todas as suas terras demarcadas, homologadas conforme os índios querem, aliás

os índios querem aumentar agora lá em Oiapoque, aí depois teve a política que atrapalhou para incluir além da cabeceira até o Parque do Tumucumaque (op.cit.)

Ainda sobre a memória do processo de demarcação das terras indígenas dos Povos Indígenas do Oiapoque, a Assembleia de Chefes Indígenas de 1976 foi decisiva, em entrevista ao índio Karipuna Álvaro dos Santos, pergunto se ele se lembra de alguma assembleia em especial, e ele diz:

Agora falhou a memória quando a gente decidiu lutar pela demarcação da terra, nas assembleias já tinha aprendido que os rios são pontos importantes pra um povo indígena, e a área pra ser demarcada seria toda a área de perambulação, aí a gente criou consciência: onde a gente não perambula ela não existe. Aí veio uma equipe da Funai militares, um dia chegou aqui em casa, eu estava até trabalhando quando esse Manoel Primo dos Santos (Côco) chamou: - Vavá vem cá! Tava o coronel mais um antropólogo. – Esses homens vieram aqui pra questão da demarcação da terra, - pois não, - nós viemos e temos que fazer o mínimo possível de gasto, sito é, vai ser usando os limites naturais, - como assim? – Pra parte Norte o rio Curipi, a margem de cá, a parte Leste o rio Kumarumã, - espera aí assim não dá coronel não dá infelizmente, tem a área de perambulação, tem até o Lago Lençol, o correto é 5 km além das nascentes contornando as margens dos rios. – É, mas nós temos que definir. – *Nós não aceitamos, e eu vou convocar a comunidade indígena pra isso e sei que eles não vão aceitar porque nós já acertamos isso.* – Então a gente vai levar e ver o que Brasília diz. Depois voltaram, - Brasília aceitou não pode ficar as nascentes em mãos estranhas, - não tinha nada de invasão, (...) já que não tinha nada a indenizar (..) então está livre a demarcação aí nós ganhamos essa parada. (Entrevista com ÁLVARO DOS SANTOS (Vavá), em 12/04/2012)

Como ficou explicitado pós Assembleia de 1977 do CIMI, o direito dos índios de definir o traçado de suas terras, e não a prevalência dos interesses econômicos como ocorreu em várias regiões do país. É importante lembrar que, a viabilização da demarcação sem maiores transtornos só ocorreu em virtude da peculiaridade da região: não havia conflito de interesse direto com grupos ligados ao capitalismo nacional e estrangeiro, como ocorreu no sul do Pará, por exemplo, onde grandes projetos de mineração e agropecuários que, além de impedir e atrasar os processos demarcatórios, em muitos casos, exterminaram ou deslocaram vários grupos étnicos para outras regiões, ferindo dispositivos legais importantes como o “*art. 11 da Convenção 107 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), uma vez que eles são os proprietários originários e parte integrante da mesma terra. Terra apta e suficiente para um crescimento demográfico adequado à sua realidade ecológica e socioeconômica*” (Apud PREZIA, 2003: 229).

Diante desse raciocínio, entendemos que a participação dos indígenas nas assembleias e sua tomada de consciência que deveriam lutar unidos pela causa maior no momento: a Terra, que para os indígenas têm um significado especial, como afirma Manoel Floriano Maciel, tuxaua Galibi-Marworno:

Já faz tempo que vinha pensando uma reunião como esta. Falo como líder do meu povo. Eu pensava que esta terra fosse já demarcada. Agora sei que neste Brasil a fora que está na sua terra para trabalhar e servir para o fazendeiro.

Na FUNAI tem gente que trabalha e gosta do índio e outros ficam aí só por causa do emprego, mas não protegem o índio e nem sabem das nossas necessidades. Vocês já veem a Fazenda: já nos dificulta até de pegar camaleão e fazer roça.

Tem gente que está doida para empurrar a gente daqui e explorar esta área. Nós temos que pedir para o Presidente a demarcação da nossa área. Se a gente não pedir e lutar para isso, eles não vão se preocupar. O chefe é chefe para defender os interesses de todos. Eu não quero me vender para vender meu pai, meus irmãos e ver meus filhos viver amanhã na miséria. Nós preferimos passar miséria juntos, mas não quero vender o meu povo. Tem gente que até me ofereceu motor de popa. Já pensou... viver sob o domínio de um rico! (in: BC, 1976 [32]: 7-8)

O índio Karipuna Luís Soares dos Santos define bem o sentimento dos índios do Oiapoque durante a realização da I Assembleia de Chefes Indígenas (1976):

É a primeira vez, na história dos nossos povos, que nós estamos reunidos em Assembléia para discutir os problemas dos índios e tomar resoluções. O problema da nossa terra é sério, muito sério. Podemos ficar sem ela. Muitos de nós estão dormindo, porque não sabem, aliás não conseguem entender que o índio pode perder a sua terra. Amigos, estou dizendo, temos que nos unir e lutar juntos (in: BC, 1976 [32]: 6).

2.3 Organização dos Povos Indígenas do Oiapoque.

Portanto, a palavra-chave utilizada nesses primeiros anos de assembleias é a *união*, que foi também estimulada como estratégia por parte do CIMI, aproveitar as similaridades das *áreas culturais* ¹⁶ para aproximar povos, como ocorreu no Oiapoque, a defesa do interesse comum e a realização das assembleias indígenas

¹⁶ Para Lux Vidal, a região do Oiapoque configura numa área cultural, de acordo a definição da antropologia, pois, existe uma constituição de uma identidade supra étnica, na qual mitos dialogam entre si, assim como as várias versões do mesmo mito informam as particularidades de cada etnia, constituindo, assim, possuidores de uma identidade própria, mas com pontos em comum, podemos citar como exemplo, o mito da Cobra Grande e o Turé, compartilhados pelas quatro etnias como exemplos, mas com especificidades bem definidas por cada povo.

permitiram aos povos da região se auto definirem como: Povos Indígenas do Oiapoque, assumindo uma identidade coletiva, que atende a interesses comuns na região, como estratégia política para conquistarem seus objetivos, tanto na esfera local, regional e nacional.

No entanto, as identidades étnicas de cada grupo permanecem preservadas de acordo com seus processos próprios de contato de maneira muito evidente. Um exemplo disso é o diálogo que cada etnia especificamente negociou sua relação de educação escolar através do tempo. Assim veremos a seguir a importância que a escola enquanto instituição passa a ser elemento diferenciador entre os Karipuna e Galibi-Marworno na região do Uaçá.

Podemos afirmar categoricamente que, as assembleias indígenas no Uaçá, possibilitaram a criação de uma identidade comum: “Povos Indígenas do Oiapoque”, e essa nova identidade coletiva, formada a partir da segunda metade da década de 1970, marcada pelo sentimento de ‘união’, permitiu um nível de organização magnífico, tornando-se referencial não só a nível local, mas regional e nacional, que se consolidou com as demandas por educação e saúde, além da criação e organização do movimento indígena, originado com as assembleias e, posteriormente, no início dos anos 1990, com a criação da APIO (Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque), em 1992, e no ano seguinte, a APIO já realizaria a primeira assembleia indígena do Oiapoque de maneira autônoma, sem a participação do CIMI.

O processo de autonomia dos povos indígenas do Oiapoque ocorreu de forma a melindrar os missionários do CIMI, como no documento acima, onde os missionários se sentem preteridos e desprestigiados, em virtude das diretrizes e tomadas de decisões que estão ocorrendo no Uaçá, sem a anuência do CIMI, parceiro que teve atuação importante nas décadas anteriores, e que agora se sente menosprezado pela sonegação de informações e tomadas de decisões sem consultá-los. O CIMI que teoricamente estimulou a autodeterminação dos povos indígenas, agora através do padre Nello Ruffaldi e da Ir. Rebecca Spires chega a questionar o seu verdadeiro papel na relação com os índios do Oiapoque: será que servimos apenas para “dar algo” aos índios? Fato este que incomoda os religiosos do Cimi, pois manifestam no documento acima sentimento de decepção, soando como ato de ingratidão e a sensação que estão sendo usados, sendo solicitados apenas quando podem contribuir de alguma forma.

O que os religiosos não perceberam com o gesto foi que, os índios já dominavam as ferramentas para reivindicar e dialogar com a sociedade envolvente, com a criação da APIO e sua inserção no movimento indígena regional e nacional, deste modo o CIMI passa a ocupar um plano secundário, de mais um colaborador, todavia, com menos poder de interferência nas decisões tomadas pelas lideranças. A década de 1990 é marcada pela entrada de outros atores sociais como ONG's, universidades, que se configuram como novos parceiros na região, assim como o próprio fortalecimento institucional da FUNAI, ocupada na sua maioria por índios. Dessa forma, o cenário político-institucional mudou, e essa mudança não perpassa pelo protagonismo dos missionários do CIMI na região. Mas, eles continuam desenvolvendo projetos na região, como na educação, com a formação de professores e na elaboração de subsídios didáticos (**ver no anexo 3:** Carta do CIMI aos Tuxauas questionando a sua exclusão dos processos decisórios no Oiapoque)

A década de 1990 é emblemática para a organização indígena no Oiapoque com a afirmação da APIO como principal articuladora e executora de programas e projetos no Uaçá. Além de passar a organizar as Assembleias Indígenas, assim como responsável de publicar os Boletins Informativos das ações na área indígena, antes essa responsabilidade era realizada pelo CIMI, através do Jornal/Revista Mensageiro.

Esse destaque se dá com a celebração convênios com vários órgãos federais, estaduais e municipais para realização de projetos para desenvolvimento de políticas públicas nas áreas de educação, saneamento, saúde, transporte etc.

É importante lembrar que a portaria interministerial 559, de 1991, havia descentralizado a execução dos serviços de saúde e a educação, transferindo essa responsabilidade para estados e municípios. Dessa forma, a APIO conseguiu celebrar vários contratos e convênios para executar projetos com recursos públicos e privados (ONG's) na área indígena. Essa autonomia político-financeiro altera as relações de poder e autonomia entre os indígenas e a sociedade envolvente. Pois os diretores da APIO adquiriram prestígio e poder político na região como um todo, ocupando um '*status diferenciado*' dentro e fora das comunidades indígenas¹⁷.

¹⁷ A primeira metade da década 1990 foi marcada pelo discurso da Sustentabilidade, que tem seu auge com a Rio 92, com a participação de etnias indígenas de todo o país, onde os temas sobre demarcação, educação, saúde autonomia estão na ordem do dia. Deste modo, os índios do Uaçá estão contagiados por essa atmosfera de conquista de vários direitos consagrados na Constituição de 1988, e desfrutam de um protagonismo ainda não experimentado no Brasil. Não ficando fora dessa

Atualmente avaliam que, as organizações físgaram a isca do governo em todo país, pois passaram a ter muita dificuldade na prestação de contas dos convênios celebrados com o poder público. E por isso ficaram inadimplentes, impossibilitadas de realizar novos convênios e receber recursos públicos. Na realidade, os quadros indígenas das entidades não receberam qualificação para essa tarefa, ficando, na maioria das vezes à mercê de contadores não indígenas ‘desonestos’, que se aproveitaram da situação para se locupletarem com o desconhecimento dos povos indígenas, desviando e/ou remanejando equivocadamente rubricas destinadas a determinados fins, ou planejando mal os projetos executados.

Deste modo, a possibilidade de administrar com autonomia as ações definidas como políticas públicas para suas terras ficam prejudicada em razão de não conseguirem dar conta dos processos burocráticos para prestação de contas dos recursos público, a APIO acabou ficando com o seu CNPJ negativado. Criando uma nova situação-problema que ainda não tinha experimentado.

(...) e mais pra cá nós caímos na armadilha do governo, né, que foi a questão de a associação fazer o papel do governo de gerenciar recurso público, assumiu aí os convênios da saúde indígena, construiu escola, aí depois firmou convênios com recurso federal, que foi a construção do sistema de abastecimento d'água, kit sanitário, enfim, essa parte de saneamento, aí a associação começou a firmar convênio, aí nisso esbarrou na questão da prestação de conta; a nossa associação não estava preparada para gerenciar muito recurso, aí pronto, ficou inadimplente, a associação acabou praticamente assim como pessoa jurídica ela acabou, e hoje os caciques estão criando um **Conselho de Caciques (CCPIO)**, a vontade deles é transformar esse Conselho de Caciques em pessoa jurídica, também, que é pra fazer o mesmo papel que a APIO fazia, né, mas já com uma estrutura melhor, com um conhecimento melhor, né, vão se capacitar, né, enfim, vão tentar desenvolver o trabalho, mas sem cair nos erros que a APIO cometeu, né. (Entrevista DOMINGOS SANTA ROSA, em 13/07/2011)

Ressalta-se nesse contexto que alternativas surgiram a partir de então, como a celebração de convênios com o governo do Estado do Amapá através de outra associação: a AGM (Associação Galibi-Marworno), no entanto continuaram incorrendo nos mesmos erros cometidos pela APIO. Hoje, existem outras entidades,

discussão, o Governo do Amapá define como programa de governo o PDSA (Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá), com discurso apoiado na sustentabilidade social, o que desencadeou a realização de políticas de valorização das populações tradicionais (afrodescendentes e indígenas), facilitando, assim a celebração de vários convênios com as recém criadas associações indígenas no Amapá.

como a OPIMO (Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque), a AMIN (Associação de Mulheres Indígenas), Associação Karipuna. Atualmente a entidade mais representativa do Oiapoque é o Conselho dos Caciques - CCPIO (Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque). Entretanto, já não estão tão predispostas a se envolver com convênios e terem seus nomes negativados, existindo um receio de não passar novos constrangimentos.

A nossa participação na Assembleia Indígena no Kumarumã, no período de 27 a 30 de agosto, nos possibilitou algumas reflexões importantes. Primeiro, a constituição do maior sujeito da Assembleia: Povos Indígenas do Oiapoque, que está muito bem representado na bandeira da APIO. O que supõe daí é que eles tiveram que passar por muitas modificações identitárias para negociar a construção desse sujeito social maior, ignorando as diferenças linguísticas, religiosidades diferentes etc. Segundo, o CIMI teve uma participação importante, pois introduziu através das assembleias o elemento fundamental para a constituição desse sujeito maior: a participação e a união, e isso implica em renúncias, adequações e negociações, priorizando as tomadas de decisões coletivas, onde todos respeitam e acatam, consagrando a liderança através da figura dos caciques. Isso ficou evidente em todo o processo, desde a decisão de quem embarca primeiro, a organização para a realização da assembleia com a doação de alimentos e combustível para contribuir com a aldeia sede da Assembleia, e durante a Assembleia a existência de um refeitório exclusivo para os caciques e seus respectivos vice caciques. Portanto uma hierarquia importante no evento. Terceiro, a constituição da Assembleia, todos os presentes se submetem a esses dois grandes sujeitos sociais: Povos Indígenas do Oiapoque e a própria Assembleia.

Cabe destacar ainda em relação a esse contexto que todos mesmo os colaboradores, como a FUNAI, o IEPÉ assumem papel de colaboradores, e essa cooperação para a realização da infraestrutura da Assembleia não os coloca em nenhuma posição de privilégio, tendo que se submeter aos questionamentos dos caciques e os demais participantes indígenas. Ali todos os convidados estavam ali para ouvir os questionamentos e dar explicações: desde o governador e prefeito, que estavam presentes, até os órgãos ligados às estruturas federais, estaduais e municipais. Todo mundo sendo sabatinado pelas lideranças indígenas e os demais participantes.

Imagino que deva ser muito difícil para o CIMI e a FUNAI ocupar esse papel secundário, aqueles que foram idealizadores e organizadores desse formato colegiado introduzido no Uaçá nos anos de 1970.

Destacamos ainda, o caráter democrático da organização: todos os convidados e participantes têm direito a falar, a se posicionar, ela iniciou com um culto ecumênico, abrindo espaço para o pronunciamento de boas vindas dos evangélicos e católicos, e no seu encerramento, o presidente do CCPIO (Paulo Silva), cedeu à palavra para todos os candidatos (as) a vereador(a) indígenas se pronunciarem, falar de suas propostas: *“podemos ser de partidos diferentes, de igrejas diferentes, ou religiões diferentes, mas todos somos índios, e vocês vão representar os Povos Indígenas do Oiapoque”*.

Outro aspecto a ser observado reside no fato de que, a Assembleia permitiu que todos falassem dando espaço para as interlocuções se produzissem, e ao mesmo tempo, organizasse o espaço: ordem da participação da programação da Assembleia, o Conselho de Caciques ia organizando a pauta. O que percebemos é que existia um grupo ordenador e organizador dentro da Assembleia, e tudo passava por eles.



Foto: Reginaldo Gomes

Imagem 1: Assembleia Indígena do Kumaramã, com a presença das autoridades: governador do Estado Amapá, a deputada federal Dalva Figueiredo e o prefeito de Oiapoque Agnaldo. 27/08/2012.

Nesta imagem podemos perceber claramente a dinâmica estabelecida na Assembleia: os representantes do poder público à mesa, e os mediadores/coordenadores ao fundo controlando e sistematizando os trabalhos, demonstrando claramente como a assembleia está constituída em suas múltiplas dimensões e relações de poder . Outro fato que merece destaque é o fato de que o presidente do Conselho dos Caciques, Paulo Silva, está ao lado do principal parceiro político na região - o prefeito-, o que denota uma aliança política momentânea.



Foto: Reginaldo Gomes

Imagem: Participantes da Assembleia da Aldeia Kumarumã: caciques e representantes das comunidades indígenas de Oiapoque, em 27/08/2012.

Hoje, percebemos que o CIMI não tem mais tanta importância para as comunidades indígenas, chegamos a dizer que o CIMI é uma boa lembrança, ou mesmo um passado, pouco mencionado durante a Assembleia: apenas na abertura, com uma carta enviada pelo padre Nello e Irmã Rebeca de bom trabalho e a valorização das conquistas, e durante a Assembleia quando foi lida a ata da primeira Assembleia justamente no Kumarumã, foi um momento reflexão para todos. Percebemos no ambiente uma atmosfera emocionada com a trajetória/caminhada. Mas, é fato a pouca importância do CIMI entre os Povos Indígenas do Oiapoque, atualmente. Assim, ousamos afirmar que os índios sempre tiveram muito claro entre eles o que esperar do outro com o qual estavam entrando em contato.

A Assembleia nos permitiu algumas observações. Uma delas é que eles sabem claramente o que esperam da FUNAI, o que esperam do governo do Amapá, o que esperam do IEPÉ, o que esperam da prefeitura, pois têm conhecimento dos seus direitos consagrados, e por outro lado, esses sujeitos outros têm um dever para com eles: os indígenas.

Nessa perspectiva, o CIMI já não tem muito a dar, mesmo que nas entrevistas apareça o reconhecimento do trabalho do CIMI com a educação, mas nesse momento não esperam muito dessa parceria. Hoje, outros atores sociais têm mais possibilidade de negociação e reivindicação do que o CIMI. É notório também o enfraquecimento da FUNAI a nível nacional. Nesse processo, a FUNAI Oiapoque perdeu toda autonomia financeira e administrativa, voltando a está subordinada a FUNAI Macapá, o que na visão dos índios do Oiapoque é um retrocesso.

No retorno da Assembleia do Kumarumã para Macapá, o professor Fernando Londoño fez uma análise muito pertinente:

As elites coloniais sempre ofereceram aos índios espaços onde eles pudessem estar inseridos, no caso dos índios de Oiapoque, alguns grupos estão sendo beneficiados na ocupação desses cargos e seus bônus, o enfraquecimento da regional Oiapoque, enfraquecem de certa forma esses sujeitos (índios funcionários); é um mecanismo específico de dominação onde você não questiona a representatividade do outro, você questiona que esse outro não funcionou, mas você não questiona a estrutura como tal, e consegue servir-se dela para objetivos coletivos e individuais, eles reconhecem o papel específico de poder que representa determinadas instituições, e eles entram nas instituições, mas sempre sabendo que vão tirar benefícios coletivos e vão tirar benefícios individuais, então pode ser que a Funai vá para o fundo do poço, mas eles vão encontrar outro lugar onde eles possam conseguir as coisas ou colocar as coisas, e acho que foi muito claro para as lideranças as duas últimas mensagens: 1) nesse momento nós temos um grande protetor e um grande aliado que é o prefeito, 2) e o governo, então é com eles que a gente vai estar, mas eles de alguma forma se colocam numa condição de ser agentes, de estar conduzindo as coisas particularmente; o pragmatismo da frase do Álvaro: “aconteça o que acontecer nós somos sempre governo”; eles percebem muito bem isso as relações com os outros.

Esse amadurecimento político permitiu aos Povos Indígenas do Oiapoque sua inserção dentro das estruturas de poder da sociedade envolvente, ocupando cargos na Câmara dos Vereadores, ajudando a eleger deputados estaduais, ocupando os cargos de secretário dos Povos Indígenas (SEPI), tanto na esfera municipal quanto estadual, a chefia do NEI – Núcleo de Educação Indígena. Conseguem assinar convênios para o fornecimento de óleo combustível para os geradores de luz para as comunidades maiores, desenvolvem projetos de

etnodesenvolvimento como o manejo de Açaí e Tracajá com recursos federais, bem como recursos para o desenvolvimento de projetos culturais, como exposições sobre as Roças no Museu Khoahi, no Oiapoque, a exposição “*A Presença do Invisível*”, no Museu do Índio, no Rio de Janeiro. A compreensão do professor Londoño é perfeita: os índios têm muito claro o que podem esperar de cada interlocutor não indígena.

Com a extinção do SPI, a FUNAI e o CIMI passaram a desempenhar papéis cada vez mais importantes junto aos povos indígenas do Oiapoque, atuando em várias frentes, dentre elas: demarcação das terras, saúde, educação, economia, transporte, energia etc. Todavia, o CIMI terá importância destacada em algumas frentes: valorização da cultura, demarcação das terras e, principalmente no que diz respeito à educação escolar diferenciada, que mais adiante, chamaremos de indígena. Essa bandeira foi levantada por várias entidades religiosas e laicas, como grupos de pesquisadores ligados a universidades públicas.

É importante lembrar que esse ambiente de discussão proporcionado pelas assembleias trouxeram várias temáticas para pauta de debate, e uma das mais frequentes e significativas tenha sido a educação escolar, por isso nos ocupamos em investigar esse tema tão relevante para os índios do Uaçá, tendo o SPI, não por acaso, escolhido a ‘*escola*’ como estratégia para ‘abrasileirar’ esses grupos, passando a ser incorporada no seu dia a dia como importante, apesar de que, a ideologia e a metodologia empregada sejam questionadas mais adiante, mas uma coisa é fato: essa instituição é também marca identitária desses grupos, cada um a seu modo, como já mencionamos anteriormente com os mitos, festas, ritos.

Desse modo, passaremos a compreender de forma parcial, um pouco da história da educação escolar no Uaçá, que tem sua trajetória marcada por diferentes atores sociais, que vão desde o SPI, SIL, FUNAI, CIMI, SEC-AP, GEA até a UNIFAP, como veremos a seguir. Cada um com suas especificidades de trajetória na relação com os indígenas do Oiapoque.

CAPÍTULO III

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE OS KARIPUNA E GALIBI-MARWORNO NO UAÇÁ

“(...) para pensar o rastro, é preciso pensá-lo, simultaneamente, como efeito presente e signo de sua causa ausente. Ora, no rastro material não há alteridade, não há ausência. Nele, tudo é positividade e presença”.

Paul Ricoeur

3.1 Nos rastros da escola indígena no Uaçá.

A introdução da escola na região do Uaçá foi feita pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios)¹⁸, na década de 1930, especificamente, em 1934 foram contratadas professoras que trabalharam na aldeia de Santa Maria, hoje denominada Kumarumã, da etnia Galibi-Marworno no rio Uaçá, assim como, na aldeia Espírito Santo, na margem direita do rio Curipi, ocupada pelos Karipuna. O senhor Governador do Pará, Magalhães Barata determinou a implantação das escolas, seguindo orientações da política do Estado brasileiro na época. Todavia, as duas escolas foram desativadas em 1937, com a saída de Eurico Fernandes, representante do SPI, da região (ARNAUD, 1989: 96).

Em 1945, o SPI reativou as escolas na aldeia Kumarumã, da etnia Galibi-Marworno no rio Uaçá, sob orientação da professora Doquinha, e, na aldeia Santa Isabel, passou a atuar a professora Verônica, entre os Karipuna.

Com o enfraquecimento das ações do SPI, especialmente de seu diretor Eurico Fernandes, no ano de 1950, a professora Doquinha da aldeia de Kumarumã deixou a escola do rio Uaçá em 1951, ficando a comunidade sem professora por longos períodos. Já no rio Curipi, a professora Verônica permaneceu na aldeia Santa Isabel até 1967, com a extinção do órgão indigenista. O curioso é que mesmo

¹⁸ O Serviço de Proteção aos Índios, órgão criado em 1910, tinha como objetivo impedir que os indígenas atrapalhassem o ‘progresso’ do país, transformando-os em civilizados, cidadãos, trabalhadores sendo incorporados à comunhão nacional, isto é, à brasilidade.

que o poder estatal tenha inserido a instituição escolar na região, todavia a relação/aceitação dessa instituição foi diferenciada entre os Karipuna e os Galibi Marworno. Entre os primeiros, as famílias não se concentraram na aldeia onde funcionava a escola, as famílias Karipuna continuaram espalhadas pelo rio Curipi, diferentemente dos Galibi-Marworno que passaram a organizar a disposição de suas casas em função da escola. Em face disso, a aldeia de Kumarumã cresceu significativamente, sendo hoje a aldeia de maior densidade demográfica de Oiapoque, chegando a ter aproximadamente 2.000 habitantes.¹⁹

Para Tassinari²⁰, as populações indígenas do Uaçá não absorveram passivamente as instituições da sociedade nacional, mas sim, com o contato foram alterando-as de acordo com suas concepções de vida e mundo. Tanto isso é verdade, que Karipuna e Galibi Marworno assimilaram diferentemente a escola, enquanto os Palikur sequer admitiram a escola nas décadas de 30 a 50, pois tiveram uma relação cheia de animosidades com o chefe do SPI Eurico Fernandes. Assim, viam a escola como uma maneira de “escravizar” o seu povo, chegando a afirmar Fernandes que os Palikur eram mais arredios que os Karipuna e os Galibi-Marworno, que não se opuseram aos projetos do SPI.

O que demonstra que tanto Karipuna quanto os Galibi-Marworno criaram, no seu processo de contato espaços dialógicos, permitindo a constituição de relações mais ‘harmoniosas’ com as deliberações propostas pelo SPI. Porém, quando algo que é de outra cultura passa a fazer parte dos nossos costumes, língua, hábitos etc. Isso ocorre a partir de uma *incorporação seletiva*, pois são modificados por quem os toma emprestado, dando sentido/significado diferentes da recebida em seu local de origem. Por isso, é que a autora acima citada fala sobre a capacidade de absorver a escola de forma diferenciada por parte dos povos que habitam a região do Uaçá. Sendo capaz de (re) significar as imposições que passam a afetar o seu cotidiano, como a imposição do uso do português na escola, o cumprimento rígidos de horários, a necessidade de ser obediente e disciplinado, seguindo a lógica do paradigma positivista implantado pelo SPI, tendo em vista à incorporação do índio à ‘*comunhão nacional*’. Mas isso não ocorre de maneira pacífica como pensa Raymond Williams, pois se trata de *incorporação seletiva*:

¹⁹ AER, Oiapoque, Funai, 2002.

²⁰ TASSINARI, Antonela. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes (Orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

A tradição é na prática a expressão mais evidente das pressões e limites dominantes e hegemônicos. É sempre mais do que um segmento inerte historicizado; na verdade, é o meio prático de incorporação mais poderoso. O que temos de ver não é apenas “uma tradição”, mas uma *tradição seletiva*: uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural. (WILLIAMS, 1981: 118)

É inegável a influência que o SPI teve sobre as aldeias que foram objeto de seu processo ‘civilizador’, como o caso da comunidade de Kumarumã e da aldeia Santa Isabel. Esses índios apresentam marcas indeléveis da presença e influência dos agentes do SPI, como afirmam os Karipuna em relação à professora Verônica Leal.

Contraditoriamente, a imagem da professora desperta um misto de agradecimento quando falam: “*a professora é nossa parente*”, nutrindo um sentimento positivo ao agregá-la às comunidades Karipuna do rio Curipi, em reconhecimento ao trabalho prestado de alfabetizar gerações de índios na região, e por ter passado longos anos de sua vida nessa comunidade. Ao mesmo tempo em que reprovavam a metodologia empregada pela mesma auxiliar de ensino ao ter contribuído para o enfraquecimento da língua materna (kheuól) entre os Karipuna, impondo o português como língua do “civilizado” e do nacional, proibindo inclusive os pais de falarem o kheuól em casa com seus filhos.

É claro que essas recomendações faziam parte de diretrizes que tinham um sentido maior que emanava daquilo que o país pensava para o seu processo de modernização, como já tinha ocorrido em outros países, como o caso dos Estados Unidos, tendo o Brasil copiado grande parte do seu paradigma para implementar aqui. O índio deveria ser incorporado ao nacional, cumprindo ‘etapas’ de desenvolvimento/evolução, para ser elevado à categoria de trabalhador útil aos interesses econômicos do país.

Para tanto, a escola passa a ter um papel primordial, ou seja, ensinar valores da “moral cívica”, capaz de dominar técnicas agropecuárias na realização de plantações e criação, ao mesmo tempo em que permitisse a ocupação, e se preciso for defender áreas de fronteira, como a do Oiapoque, priorizando os “interesses nacionais”. Como já abordados no primeiro Capítulo por Tassinari, a bandeira e o hino nacional passam a fazer parte obrigatória dos rituais das escolas, e,

consequentemente, das aldeias indígenas no Uaçá, bem como a realização das festas cívicas, como o 7 de setembro, o 15 de novembro, o dia do índio dentre outras. Estimular a incorporação do sentimento cívico-brasileiro era uma das principais tarefas da escola imposta pelo SPI. Como sugere o General Rondon.

Sou contrário à educação ministrada pelas Missões teológicas, católicas ou protestantes, como prejudicial à formação viril do caráter do selvagem. Em geral, cuidam os Padres, católicos ou protestantes, de dar ao Índio a convicção de que eles devem ser tementes à Deus e só a ele ter o prazer de servir. Em vez de aproveitar a altivez espontânea do Índio fortalecendo as suas qualidades militares, a educação missioneira, trata especialmente de criar no Índio o espírito místico de humanidade mediante rezas e devoções esterilizantes. Em vez de um indivíduo de cabeça alevantada a incorporar-se à Sociedade, o Padre apresenta a ela um ser abatido, de espírito mole, degenerado da altivez da raça que os conquistadores não puderam dominar como o fizeram com a africana.

O regime que preconizamos, de evolução mental natural, sem nenhuma pressão sistemática sobre sua alma, dará ao índio a capacidade de melhor aproveitar os dotes naturais da raça no que diz respeito às suas qualidades, primordiais de caráter. “Em consequência, melhores elementos para bem servir à Patria no que ela mais precisa: guarda de suas fronteiras e respectiva defesa, ali encontraria o Exército”.²¹

Seguindo a mesma lógica vejamos o que pensa o general Couto de Magalhães: “Qual é o meio de catechisar convenientemente o índio?”

É ensinar em cada tribu alguns meninos a ler e a escrever, conservando-lhes o conhecimento da língua materna, e sobre tudo: não aldear e nem pretender governar a tribu selvagem.

Deixá-los com seus costumes, sua alimentação, seu modo de vida, a mudança mais rápida é aquela que só pode ser operada com o tempo, e no decurso de mais de uma geração, pela substituição gradual das ideias e necessidades, que eles possuem no estado bárbaro, em comparação com as que hão de ter desde que se civilizem.

Limitemo-nos a ensinar-lhes que não devam matar aos de outras tribos. É a única cousa que eles divergem essencialmente de nós.

Quanto ao mais, seus costumes, suas ideias moraes, sua família, seu gênero de trabalho para alimentar-se, são muito preferíveis, no estado de barbaria em que eles se acham, aos nossos costumes que eles repelem enquanto pode, enfraquecidos por contínuas guerras, se vêm entregar a nós para evitar a morte e a destruição.

Cada tribu que nós aldeamos é uma tribu que degradamos, e a que por fim destruimos, com as melhores intenções, e gastando o nosso dinheiro.

Porque razão sustenta-los ou obriga-los a fazer roça a pretexto de que só assim perdem os hábitos da vida nômade, quando eles se sustentam perfeitamente bem, sem ter taes roças?

Não entrará pelos olhos à dentro de todo homem de bom senso que: reduzir à vida sedentária homens que não tem as artes necessárias para subsistir nela ou equivale a destruí-los à custa da fome e de privações, ou equivale a fazer pesar sobre nós o encargo de sustenta-los?

²¹ Relatório do Serviço de Proteção aos Índios, de 21/12/1939.

Mas dir-se-há, os índios aldeados aprenderão logo a cultivar a terra, e poderão viver à sua maneira e felizes.

Se a natureza moral de um povo fosse como uma tira de papel, onde se escreve quanto nos vem à cabeça, então seria tão fácil mudar-lhes os costumes, como é fácil escrever.

Feliz ou infelizmente não é assim. Esses costumes rudes são mais tenazes do que os de um povo civilizado; entrelaçam-se com seus sentimentos, suas e necessidades, e até com suas crenças e superstições religiosas. O mais rudimentar conhecimento da natureza faz ver, que é impossível alterar essas cousas sem o decurso de algumas gerações, e por outro meio que não seja a educação do menino, especial e dirigida para esse fim, e com vistas de reduzi-lo a interprete que sirva de laço entre o índio e o cristão. Aldear o índio em um ponto, e obriga-lo a cultivar a terra para obter um sustento de que ele não necessita; é um pecado contra o senso comum, e d'esses que bradam aos céos" (op. cit.: 19)

Desse modo, parece claro que o SPI possuía diferentes metodologias de acordo com o grau de contato entre os grupos indígenas com a sociedade envolvente. Por isso, a estratégia nas regiões de fronteira era diferenciada de índios 'selvagens', ou seja, sem nenhum ou pouco contato. No caso da política do SPI no Uaçá, as recomendações de Rondon em relação ao espírito guerreiro, apto a defender os interesses territoriais da pátria, em detrimento dos sentimentos incentivados pelas Missões: ser ordeiro e pacífico. Assim, cada região e grupo étnico eram tratados de forma distinta, e imagino que outras fronteiras tinham também as suas especificidades de constituição.

Outro documento que dá a dimensão de como as atividades dos auxiliares de ensino era controlado pelo Inspetor Regional do SPI, quando Eurico Fernandes chama a atenção da professora Verônica Leal para o fato do indígena que estava em Belém conhecer cânticos religiosos e não saber o Hino Nacional, contrariando, assim, as diretrizes impostas pelo órgão indigenista a serem desenvolvidas na escola, principalmente por se tratar de uma escola de fronteira, onde os valores cívicos deveriam ser trabalhados de maneira massiva, visando a "formação das almas".

O documento censurando a professora Verônica é emblemático por algumas razões: primeira, a recomendação tácita de que não era função da escola ensinar fundamentos religiosos aos índios, entretanto, apesar da mesma ter convicções cristãs estava proibida de manifestar na comunidade seu crédulo religioso; segundo, a preocupação da internalização de sentimento cívico nos índios, em razão de se tratar de uma área de fronteira, e os karipuna estão do lado de cá. Portanto, a escola deve concentrar seus esforços para alfabetizar ignorando os valores, a língua e a

cultura em detrimento da “civilização” imposta pelo sentimento de nacionalidade brasileira para ratificar a posse legítima do território em litígio recente com os franceses, e a língua kheuól não permitia aos servidores do SPI esquecer isso – o crioulo francês, lembrando o tempo todo o processo de colonização e domínio estrangeiro na região contestada. Incomodando profundamente as autoridades brasileiras. Por isso essa vigilância excessiva dos servidores do SPI em relação aos índios do Uaçá. (**ver no anexo 4:** Ofício do inspetor do SPI censurando a professora Verônica Leal)

Relacionando a este fato podemos trazer a preocupação evidente no trecho citado por Rondon anteriormente. Apontando um desprezo pelo modelo de escola adotado pelas Missões religiosas administradas por estrangeiros, na grande maioria no país. Chegando a citar: “É missão em que brasileiro não pode ser substituído por nenhum estrangeiro, a quem será impossível transmitir aos silvícolas, sentimentos brasileiros que não possuem”²².

Nesse caso, há claramente uma insatisfação dos militares ligados ao SPI com a atuação de Missões estrangeiras que atuavam no país, inclusive, algumas delas recebendo recursos públicos para desenvolver tais atividades, como é o caso dos salesianos que são duramente criticados pelo Relatório do SPI de 1939.

O índio tem amor ao seu pedaço de terra, aos seus rios, suas arvores, etc. O amor a Pátria brasileira e aos filhos do Brasil é uma simples extensão do amor do rincão e aos irmãos de tribu, mas exige que o brasileiro seu irmão na grande tribu nacional esteja presente, falando de cousas exclusivamente brasileiras para não perturbar a evolução no sentido da Nacionalidade, cujo símbolo, representado pela bandeira brasileira, nacional e única, flutua sobre a cabeça de todos).²³

Além de ter claro que os frutos do trabalho realizado seriam pelos serventuários do SPI só seriam colhidos nas gerações futuras, como ocorreu no Uaçá com os Karipuna e Galibi-Marworno que aceitaram os projetos realizados pelo órgão indigenista na região. Como podemos observar o sentimento dos Karipuna que se sentem mais ‘civilizados’ e mais ‘avançados’ que os demais índios. Isso em virtude de ter um histórico de escolarização mais frequente e duradouro que os Galibi-Marworno que ficaram vários períodos sem a presença de agentes do SPI, de acordo com as oscilações administrativas e a escassez de recursos vivida

²² Relatório do SPI, de 21 de dezembro de 1939, p. 15)

²³ Idem.

historicamente pelo órgão indigenista. Bem como os Palikur que eram considerados ‘atrasados’ pelos caripunas e Galibi-Marworno, por ter demorado a aceitar a escola em suas comunidades.

Já a escola Karipuna de Santa Isabel, que atendia as aldeias do rio Curipi tinham o apoio do tuxaua Manoel Primo dos Santos (Côco), que nos momentos de crise financeira do SPI, não permitia a saída da professora Verônica, custeando as despesas e manutenção das atividades da escola, para que sua comunidade não ficasse sem aula. É evidente que esse fato servia para denotar o poder dele e, conseqüentemente, aumentar ainda mais o prestígio que usufruía em relação às demais lideranças.



Manoel Primo (Karipuna) também é vereador.

Imagem 1: Jornal Mensageiro, nº 20, p. 9, ano 1983: Assembleia Indígena Nacional – Aldeia Kumarumã, na TI Uaçá, no município de Oiapoque..

Isso ocorria pelo fato do referido tuxaua ter um privilegiado poder econômico na região, sendo um dos comerciantes mais prósperos na região do Oiapoque, responsável basicamente por todo comércio na região do Uaçá. Na entrevista com um de seus filhos, o professor Walter Vasconcelos dos Santos destaca a importância do pai para a região.

(...) naquele tempo o papai tinha aqueles motores antigos, aqueles Arquimedes, então ele dava esse suporte, de buscar o professor no Manga, trazer, deixava na casa dele, ficava tudo pela conta dele; construiu a

primeira escolinha com recurso próprio, depois que a Funai construiu, logo no início ele mesmo construiu um espaço que era pra essa professora trabalhar é... com todas as turmas, na verdade só tinha uma professora pra todas as turmas e, respeitando o projeto desse tempo, eles trabalhavam também corte e costura, a horta, a mamãe foi uma que aprendeu a costurar nesse período com a professora Verônica, então ela era muito rígida nesse período, então quando ela trabalhava a alfabetização com os meninos quando eles saíam, que já eram grandes também, e ela já ia ocupar eles com outras coisas; os homens faziam trabalho de horta, as mulheres de corte e costura, tinha que cantar o hino nacional todo dia antes de entrar na escola, então a escola influenciou muito essa escola tradicional na própria comunidade, então o papai foi uma pessoa que além de contribuir muito com a comunidade, também ele pecou em alguns momentos, porque ele achava que a língua indígena não tinha muito valor.

- O Teu pai é filho do Curipi ou ele veio do Salgado Paraense?

-Walter: na verdade o papai era descendente de francês. O avô do papai era da Argélia, aí veio pra França, você sabe que tem muito argelino na França, então o papai era descendente... ele tem um sangue de árabe. Ele nasceu aqui mesmo, a mãe dele era índia Karipuna aqui no Curipi, ele ficou primeiro no Espírito Santo, ainda muito novo ele não tinha com quem morar, a mãe dele parece que tinha falecido aí ele foi morar com a madrinha dele no Igarapé do Juminã, o nome dela era muito citada no Juminã, o nome dela era Maria do Carmo, foi uma pesquisa que fala muito dela, ela tinha uma ilha lá e me parece que doou a terra dela para Terra Indígena Juminã. E ele foi morar lá pra trabalhar na criação de gado que ela tinha; então ele foi pra lá e pelo trabalho que ele fez ela deu um casal de bois pra ele, aí que ele veio aqui pro Curipi, na verdade ele abriu aqui Santa Isabel para a criação de gado, por isso que ela tem uma estrutura assim o jeito dela é de um pequeno pasto pra gado. Então ele veio pro Espírito Santo, construiu uma canoa, depois que ele já tinha o pasto aqui e foi buscar no Igarapé do Juminã, aí ele trouxe aqui pra Santa Isabel, como ele já tinha feito o pasto então ele passou pra cá e veio morar pra cá com a primeira esposa dele, com a Delfina Batista. Aí ele começou esse trabalho dele como criador, e também começou a trabalhar na agricultura, fez roças aqui na montanha do Taminã, já que tinha gado aqui não poderia mais fazer roçado aqui. Aí começou a fazer roça grande, com a canoa que ele tinha começou a levar a farinha dele e a trazer produtos industrializados da cidade pra trocar com farinha e outros produtos, vinha o sal, o querosene, sabão, essas coisas, não tinha muita coisa que ele trazia era só o básico, o que era mais necessitado; aí ele começou com essa troca e começou a crescer o comércio, aí ele se tornou grande líder quando o comércio já tinha uma estrutura melhor, aí ele começou a comprar couro de jacaré também, e isso ele começou a aumentar o comércio dele, pois nessa época o couro era muito valorizado, então o barco vinha buscar no Encruzo a pele e ele deixava o couro lá e trazia os produtos que vinham de Belém pra ele, cresceu muito o comércio dele nesse período, além dele vender para os moradores da região, ele começou a distribuir também para os pequenos comerciantes, e a gente chegou a trabalhar, o meu irmão ficou mais tempo no comércio, eu cheguei até a trabalhar um pouquinho com ele, eu tinha uma faixa de 7 anos, ficava por lá enrolando, tinha muita coisa desde roupa até gênero de alimentação, e a gente pode perceber, o papai era uma pessoa muito hospitaleira, por isso que ele construiu esse centro grande embaixo (sic) da casa, porque tanto funcionava o PI, que tinha uma chefia aqui da Funai, o rádio da Funai ficava na casa dele, porque ele fez uma casa de cima e em baixo, tinha um lugarzinho que ele tinha cedido pro chefe de posto ficava na casa dele, era o César Oda, cheguei a conhecer, aí eles ficavam na casa do papai, o papai dava todo esse suporte pra eles, então tudo era praticamente pela conta do velho, vários trabalhadores que tinha com ele pra manter tudo aquilo funcionando, tanto roça como criação, tanto Palikur quanto Karipuna trabalhava com ele, então ele tinha muito

esse lado dele de incentivar as pessoas produzirem, porque a gente não tinha muito essa visão capitalista, então ele introduziu isso também, quanto mais produzisse mais tu ia ter, então por isso que as comunidades aqui do Oiapoque tem muito essa visão da capitalismo²⁴, diferentes dos Wajãpi ainda; de produzir, produzir pra você adquirir coisas, porque isso foi introduzido pelas próprias lideranças mais antigas, incentivadas pelo SPI. Então o papai era muito ligado também com o SPI, eu falei anteriormente, ele tinha essa ligação muito grande, e ele tinha essa visão do capitalismo de ter alguma coisa pra incentivar as pessoas a produzirem pra não faltar, pra ter a sua alimentação, pra manter seus filhos na escola, o único problema que ele falhou era que ele não se preocupou um pouquinho da cultura, porque a escola nesse tempo também ela tinha um outro propósito, então ela tinha outras propostas impostas pelo SPI, que tinha que esquecer a língua, pra se integrar à sociedade nacional né, tinha que falar o português que era a língua oficial, que se estudasse a língua indígena ia ser atrasado, mas que na verdade hoje a gente percebe que não né. Que isso foi um erro, pois quanto mais línguas você falar melhor ainda, nós fomos muito prejudicados nesse sentido. O papai mandou os filhos estudar fora, em Belém, a Estela, a Vitória que é uma odontóloga, então assim, ele não se preocupou em relação a isso, então, ele sempre quis que ficasse funcionando somente a língua portuguesa aqui. A língua indígena podia falar só no dia a dia da comunidade, então ela não foi proibida, e aí com essas normas que tinha do SPI, as próprias professoras proibiam os alunos a falar o patuá. É uma das razões que a comunidade de Santa Isabel pouco fala o patuá. Eu como filho eu quero consertar o que eu achei que ele pecou ou por falta de conhecimento ou por motivo da imposição da cultura de fora, então é por isso que a gente tem a preocupação de incentivar a valorização da cultura agora né, com a semana cultural, incentivando as crianças a dançar o Turé, eu acho que a gente tem que consertar esse erro que foi feito no passado, mas que hoje com a formação que a gente tem, tem que tá consertando isso e incentivando as nossas crianças a valorizar a nossa cultura em si²⁵. (Entrevista do professor WALTER VASCONCELOS DOS SANTOS, na aldeia Santa Isabel, em 12/04/2012).

Com o processo de enfraquecimento e a extinção do SPI em 1967, a educação escolar ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Ex-Território Federal do Amapá (SEC-AP)²⁶, responsável em manter a infraestrutura das escolas, pagar os professores e determinar o programa de ensino. A partir de 1978:

(...) Foi aplicado novo programa curricular para a zona rural de 1ª a 4ª séries, incluindo: comunicação e expressão (português), matemática,

²⁴ Na verdade era o SPI que estimulava e incentivava os índios na produção, por se tratar de índios de fronteira que já tinham tido contato com outros grupos que estimulavam a produção, de acordo com os pesquisadores da região, desde o século XVII a região é frequentada por viajantes, comerciantes, cientistas e missionários, que no passar do tempo realizaram práticas comerciais na região do Oiapoque.

²⁵ Nesse trecho da entrevista concedida pelo professor e diretor Walter Vasconcelos dos Santos, da Escola Indígena Estadual Manoel Primo dos Santos, percebemos o quanto a liderança desempenhava papel importante na região como um todo. Decisivo em vários aspectos da vida comunitária no Uaçá: indo da manutenção da escola até o desenvolvimento do comércio local.

²⁶ O Território Federal do Amapá foi criado em 1943, pelo governo de Getúlio Vargas, alegando a preservação das fronteiras e o desenvolvimento da região, tendo sido extinto em 1991, sendo transformado em Estado federativo, assim como Roraima.

ciências, integração social e estudos sociais. Através da SEC/AP, os agentes do Estado (governador, prefeito e inspetor) têm livre acesso às áreas indígenas e passam a ter mais influência do que os próprios funcionários da FUNAI (TASSINARI, 2001: 169 apud CEDI, 1985: 16).

A antropóloga Eneida Assis escreveu em 1981 sua dissertação de mestrado, *Escola Indígena, uma frente ideológica*, onde percebe a escola como instrumento ideológico do estado como veículo de transformação daquela realidade, pois a escola traz em seus componentes curriculares conteúdos que têm como objetivo modificar de forma radical o comportamento dos povos indígenas do Uaçá, não respeitando seus processos próprios de aprendizagem, suas identidades étnicas e culturais, impondo uma educação monolíngue em língua portuguesa, pois tanto a professora Doquinha quanto à professora Verônica, responsáveis pela política do SPI coíbiam com castigos aqueles que falassem suas línguas maternas, obrigando, conseqüentemente, a falar tão-somente a língua portuguesa, pois suas línguas maternas eram consideradas *dialetos de selvagens*, contam os mais antigos. Cumprindo, assim, o objetivo do SPI de “civilizar” os indígenas e transformá-los em “brasileiros”, integrando-os à “comunhão nacional”.

A professora Eneida Assis cita ainda, a construção de mais duas escolas entre os Karipuna em 1976, uma na recém-criada aldeia Manga, que tem acesso direto com o município de Oiapoque por terra, através da construção de um ramal que liga a aldeia à BR 156, e outra escola na aldeia Espírito Santa. A autora menciona também o funcionamento do MOBREAL (projeto de alfabetização de adultos) entre os anos de 76 a 78.

Os anos 1970 têm uma atmosfera conturbada, dois lados de uma mesma moeda: um cenário de muita repressão política aos movimentos sociais; de ataques inescrupulosos em relação às terras ocupadas tradicionalmente pelos povos indígenas na Amazônia, tendo como marcas a violência, opressão e descasos das autoridades governamentais, que estimulam e incentivam a vinda de grupos de empresários ligados ao negócio agropecuário e à mineração, para tanto desrespeitam posseiros, colonos e, principalmente os indígenas da região.

Todavia, esse cenário de insegurança e incertezas promove uma verdadeira revolução nas áreas indígenas em todo país, em virtude das assembleias de chefes indígenas organizadas inicialmente pelo CIMI, e depois apropriadas pelos povos indígenas de todo o país. E sem perder de vista que as assembleias que vão sendo

organizadas a partir da segunda metade da década de 1970, traz em suas discussões mais amplas uma série de reivindicações, sendo a mais importante a demarcação das terras indígenas, e nas pautas de discussão os representantes do movimento indigenista brasileiro defendem como uma de suas bandeiras a *educação escolar indígena*: bilíngue, específica, intercultural e diferenciada, sendo arautos dessa reivindicação além dos principais interessados: os índios, intelectuais ligados ao movimento indígena universitário, bem como várias organizações não governamentais.

Na região do Uaçá, a ideia de educação diferenciada partiu dos missionários do CIMI, Nello Ruffaldi e Rebecca Spires, que vinham discutindo a temática da educação nas assembleias, alertando para a necessidade da valorização da cultura, da necessidade de voltar a utilizar o kheuól e afirmá-la como língua materna, tendo em vista que o SPI tinha feito o desserviço de proibir a utilização da mesma alegando ser símbolo de primitivismo.

Assim, os missionários do CIMI conseguiram se aproximarem dos Karipuna e Galibi-Marworno, etnias que tinham uma identificação maior com um catolicismo popular, e que no decorrer do tempo construíram uma ‘autoimagem’ de “*índios avançados*”, “*índios desenvolvidos*”.

Por outro lado, os Galibi Kali’na nunca se deixaram seduzir pelos arautos da educação escolar indígena específica e diferenciada, e que escolheram, por influência de sua principal liderança confiar no modelo de educação escolar dos não índios. Dessa forma, tanto Karipuna quanto Galibi-Marworno foram os parceiros mais engajados do CIMI nas lutas do movimento indígena local das décadas de 70/80.²⁷ Quiçá, o contato desses grupos com o SPI tenha facilitado a inserção do CIMI em suas aldeias. Isso não quer dizer que os Palikur e os Galibi Kali’na não

²⁷ A partir da realização das Assembleias Indígenas pelo CIMI em 1975, as quatro etnias do Oiapoque: Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur e Galibi Kali’na criaram uma identidade comum: Povos Indígenas do Oiapoque, pois entenderam que unidos conseguiriam se fortalecer nas reivindicações, ignorando inclusive, rivalidades intertribais históricas, como é o caso dos Palikur e dos Galibi-Marworno, que no passado foram inimigos. Conseguindo um poder de organização e mobilização que possibilitou a visibilidade dos indígenas do Oiapoque no movimento indígena nacional, tanto é verdade que, conseguiram sediar a segunda Assembleia Geral do CIMI, na Aldeia de Kumarumã, em 1976, isso mostra a força e reconhecimento do próprio órgão indigenista ao realizar um evento dessa magnitude no Oiapoque. Consolidando, definitivamente a inserção dos Povos Indígenas do Oiapoque enquanto organização indígena local e nacional. Tanto isso é verdade que, a posteriori, os indígenas passaram a ser apontados como referência, ocupando, inclusive a gestão majoritária dentro da estrutura da própria Funai-Oiapoque, onde eles se orgulham de ser uma “*Funai diferente*” das demais no país, materializando, assim, sua expressão e capacidade de mobilização e organização.

participassem ativamente das assembleias indígenas no Uaçá. Entretanto, não se comprometeram e aceitaram a proposta do Cimi de educação diferenciada.

Os Palikur comprometidos com o pentecostalismo e os Galibi Kali'na falantes de sua língua materna não viam na educação diferenciada proposta pelo CIMI nenhum atrativo. Seu Geraldo não avaliava esse modelo como sendo algo positivo, tendo em vista que sua língua estava preservada, assim como a maioria dos costumes trazidos de Maná na Guiana Francesa. Na verdade o que eles queriam era a possibilidade de ter a mesma educação escolar dos não índios. Tanto é verdade que seus filhos sempre estudaram fora do município de Oiapoque, na sua grande maioria. É importante ressaltar que alguns índios Palikur frequentavam as oficinas e cursos para monitores/professores oferecidas pelo Cimi. Mas era um grupo muito pequeno.

Diante dessa conjuntura que o trabalho do CIMI começa a ter penetração nos rios Curipi e Uaçá, e os ecos de uma educação escolar indígena bilíngue, específica e diferenciada passou a ganhar adeptos em oposição ao modelo de escola assimilacionista do SPI. O CIMI introduz conceitos novos como a importância da revalorização de suas culturas, respeitando a tradição, de modo que a educação escolar fosse construída a partir de sua própria realidade.

E para pensar essa *nova educação escolar*, era preciso refletir algumas consequências das escolas introduzidas pelo SPI, que negavam a cultura, e principalmente a língua.

3.2 A influência de Paulo Freire e da Educação Popular no Uaçá

Os missionários do CIMI estão pelo que parece, influenciados pelas ideias de Educação Popular desenvolvida pelo método Paulo Freire e o MEB (Movimento de Educação de Base), que estavam mais comprometidos com a transformação da sociedade. Defendiam como pressuposto que: o povo deve ser o sujeito de sua própria história, devendo tomar as decisões mais importantes relacionadas com sua própria vida (MAINWARING, 2004: 88).

O MEB antecipava as práticas pedagógicas da Igreja Popular ao ressaltar a necessidade de se trabalhar a partir de problemas concretos. Isso significa começar pelas necessidades imediatas da maneira como o povo as percebia, ao invés de começar por considerações mais abstratas ou tentar divulgar uma consciência revolucionária. Também implicava um respeito

pela cultura e valores populares e pelo indivíduo, independentemente do nível de educação ou situação financeira. “É fundamental um respeito às pessoas e às decisões que tomam as comunidades, e formas próprias de realizar seus trabalhos”.

(...) Suas práticas inverteram a tradicional exclusão do povo da tomada de decisão dentro da Igreja e foram precursoras das assembleias diocesanas que os bispos progressistas iniciaram durante o final da década de 1960 e início de 1970 (op. cit.: 89).

Os missionários ligados à Igreja Popular viam enormes possibilidades de atuação a partir desses pressupostos do MEB e do Método Paulo Freire, onde as camadas populares são chamadas a participar efetivamente na tomada de decisão que lhe diz respeito, dentro de uma perspectiva dialógica e respeitosa, onde seus valores e experiências são levados em consideração.

Através desse discurso, o CIMI vai conquistando a confiança dos Karipuna e Galibi-Marworno no Uaçá, diante de um cenário caótico nos últimos 30 anos de educação escolar marcada pela imposição e desrespeito em relação à cultura dos povos indígenas do Oiapoque, realizada pelo SPI, que sistematicamente trabalhou para negar os traços identitários desses índios na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Tendo como objetivo maior incorporar esses indígenas à comunhão nacionais como civilizados, falantes de português, e aptos para o trabalho, ajudando, assim a materializar e legitimar a ocupação brasileira na região de fronteira.

Nesse sentido, a Igreja e, conseqüentemente, o CIMI pós Barbados I, assume outra postura missionária, mais em consonância com conhecimentos antropológicos e linguísticos, o que permitirá uma atuação mais próxima das camadas populares como vimos anteriormente através do MEB e do método Paulo Freire.

3.3 Tudo começa na aldeia Espírito Santo

A partir dos anos de 1979, começou então a parte da educação, escolarização, quando antes a escolarização servia para assimilar os índios à sociedade nacional deixando de ser índios, a escola tinha que ser ao contrário, reforçar a cultura, e para isso tinha que começar pela língua, antes a única língua permitida era o português. Nós tivemos professores, a professora Verônica foram pessoas excepcionais, tinha esta mentalidade do SPI, mas tinham um carinho com os índios (...) mas até com ela e com outras pessoas os índios eram proibidos de falar o patuá. Até em sua própria família para aprender rápido o português. Primeiro a língua, e depois não se fala nem de cultura. Quanto mais esquecer melhor, tem que ser civilizado (...) No começo o seu Côco estava contrário, porque tinha que ser branco, tinha que aprender, tinha que competir com os brancos na escola, ele mandava todos os filhos para estudar fora se fosse possível, então era

contrário. A gente propôs através do Tangarrá: - Olha o importante aqui é fazer a alfabetização na língua materna, depois também conhecer o português, mas é importante a alfabetização na língua materna. Se vocês querem uma irmã vem morar aqui. Vai aprender a língua de vocês; precisa preparar professores para isso. Então o primeiro foi no Espírito Santo – o Tangarrá que convidou o Cimi a enviar a irmã Rebeca Spires²⁸ nos anos 79/80. (Entrevista padre NELLO RUFFALDI, 28/05/2012).

Como podemos perceber inicialmente não havia consenso por parte das lideranças indígenas a respeito das novas ideias em relação à educação escolar que estavam sendo introduzidas na região pelo padre Nello, e um dos maiores opositores era a principal liderança na época: o tuxaua Manoel Primo dos Santos (Côco), que foi o grande incentivador da implementação das escolas no rio Curipi, sendo um grande aliado do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que pensavam escola e educação muito diferente daquelas introduzidas pelo CIMI. Posso afirmar que eram diametrais: a vigente (SPI) negadora da língua e cultura, que era pensada a partir da assimilação e integração do índio à sociedade nacional e a do CIMI, que caminhava em direção contrária: de valorização da língua e cultura, onde o índio fosse sujeito de sua história e de sua vida, influenciados pelas discussões antropológicas, dos MEB e a revolução produzida pelos preceitos de educação apresentadas por Paulo Freire.

Portanto, nesse momento, há uma tensão entre passado recente e presente na região do Uaçá. Abrindo possibilidade para o *entre lugar*, que nesse contexto é a educação escolar indígena que se gesta a partir desses ideais conflitivos a respeito de filosofias distintas de escola.

O CIMI estrategicamente começou o trabalho nas aldeias onde o patuá ainda era muito utilizado pela comunidade, diferentemente de Santa Isabel, onde quase todos eram monolíngues em língua portuguesa. Língua essa imposta aos índios Karipuna através da educação escolar enquanto o SPI foi responsável por sua execução. No fundo uma estratégia dos missionários do CIMI, pois seria muito

²⁸ Na entrevista ao Padre Nello Ruffaldi, perguntei de onde era a irmã Rebeca Spires, e o mesmo relatou: “ela é estadunidense, pertencente a congregação Notre Dame de Namur, é uma congregação da Bélgica que tinha como finalidade a educação de jovens, principalmente das moças; foram chamadas ao Brasil para trabalhar no Maranhão para fundar um colégio nos moldes americanos aí, aqui conheceram os padres italianos no Maranhão, naquele tempo de mudança no Brasil, influenciada pela teologia da libertação, elas também mudaram a cabeça. Educação sim, mas educação popular. Nos moldes das Comunidades Eclesiais de Base, então o modo de educação mudou completamente o ritmo, então eles pegaram os migrantes camponeses e foram com eles do Maranhão para Marabá, conheci lá a ir. Rebeca, que estava junto com a Irmã Doroty Stang (assassinada covardemente no Sul do Estado do Pará) “(...) a Doroty seguiu os camponeses, e a ir. Rebeca optou trabalhar com os povos indígenas”.

difícil iniciar um trabalho de valorização da língua indígena na aldeia Santa Isabel, por exemplo, onde sua principal liderança incentivava a comunidade a ser fluentes em língua portuguesa, para facilitar o seu trânsito diante da sociedade envolvente. Portanto, compreensões muito distintas.

Esses indícios permanecem ainda hoje muito visíveis, a aldeia do Espírito Santo, onde foi iniciado o trabalho de valorização da língua kheuól pelo CIMI através da Irmã Rebeca, apresentava-se como um marco de resistência, ou seja, da negação dessa comunidade de acatar as determinações impostas pelos agentes do SPI. Tendo uma maioria absoluta de pessoas falantes da língua indígena, assim como a aldeia de Kumarumã, enquanto em outras realidades, o português ainda hoje é utilizado como primeira língua. Apesar da presença e do trabalho constante do CIMI após os anos 70/80, na realização de vários cursos e oficinas para monitores/professores e lideranças. (**ver no anexo 5:** planejamento para monitores bilíngues na transição kheuól-português oferecida pelo CIMI).

A partir dessa realidade, estava posto um enorme desafio: impedir que os Karipuna e Galibi-Marworno fosse compulsoriamente transformados em monolíngues em Língua Portuguesa, o que já ocorria em algumas aldeias. O CIMI interviu no Uaçá com objetivo de recuperar a vitalidade do (kheuól) falado, e construir uma gramática para facilitar o ensino da língua escrita, para com isso abrir caminho para uma escola diferenciada. Para tanto, foi sugerido a elaboração de um dicionário, bem como livros e cartilhas em Português/kheuól/kheuól/Português, dando um novo ânimo para a introdução de uma escola bilíngue, ou seja, as crianças passariam a ser alfabetizadas em sua língua materna, já que na história de contato, os Karipuna perderam sua língua de origem, assumindo o kheuól como primeira língua, isto é, língua materna (**ver no anexo 6:** a gramática em kheuól).

Não podemos ignorar que o CIMI ocupa um vácuo de espaço deixado pelos linguistas do SIL, que foram obrigados a deixar as terras indígenas, sofrendo oposição dos grupos indigenistas ligados às universidades, que passaram a criticar e questionar o Estado brasileiro, e a política equivocada da FUNAI em relação à presença dos linguistas-missionários do SIL, com a omissão e o descaso que permitiam a atuação desse segmento estrangeiro em terras indígenas brasileiras, com objetivo de evangelização dos índios do país.

Se na época do SPI não havia programas educacionais bilíngues por falta de pessoal capacitado – linguistas e pedagogos – para lidar com a grande variedade linguística existente no país, a FUNAI resolveu o problema recorrendo ao Summer Institute of Linguistic (SIL), no Brasil desde 1959. O ensino obrigatório de línguas indígenas, previsto no Estatuto do Índio, foi feito a partir da descrição técnica das línguas indígenas, para a elaboração de escritas que se aproximassem da análise empreendida por linguistas “altamente especializados”. A tarefa, porém, acabou inviabilizada, por ter sido executada por quadros não especializados, ou seja, pelos próprios índios.

A FUNAI adotou integralmente o modelo do SIL por várias razões. Tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprimindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, daria toda aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantia 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.

(...) O Estado pôde, assim, por meio de sucessivos convênios firmar com o SIL – a face acadêmica da “Wycliffe Bible Translators” –, evitar o investimento na educação indígena, repassando a ação governamental brasileira para essa instituição norte-americana, cujo objetivo último sempre foi o de converter povos indígenas à religião protestante, por intermédio da leitura de textos bíblicos (FERREIRA, 2003: 76-77)²⁹

Em consequência disso, a Igreja Católica, através do CIMI, possibilitou que pesquisadores de diversas áreas: linguistas, antropólogos, pedagogos, historiadores, tivessem maior presença com os índios do Uaçá, inclusive assessorando-os e se colocando como parceiros na organização de suas principais demandas. Essa pressão resultou na retirada dos missionários do SIL das terras indígenas no Oiapoque, como podemos verificar na entrevista abaixo:

(...) em 1978 pra 79, na época eu estava bem criança, eu tinha feito é... quase concluí meu ginásio na Escola Militar³⁰, de 5ª a 8ª série, não foi possível concluir a 8ª série. Aí chegando na Aleia do Manga, fui convidado pelos americanos³¹ pra poder estudar a forma de como estudar a língua kheuól, porque o interesse deles era muito grande de como escrever a língua kheuól e, kheuól/inglês, e daí fomos tentando, e na época eu nem sabia o que estava fazendo, eu era informante da fala e ao mesmo tempo

²⁹ O convênio celebrado entre FUNAI e SIL no início da década de 1970 foi rompido em 1977, em razão das duras críticas sofridas na América do Sul e Central. No entanto, o SIL conseguiu reativar parcerias com a Funai novamente somente em 1983, o que provocou a insatisfação de várias universidades brasileiras (UNICAMP, UFBA, UFRJ), em virtude do caráter evangelizador do trabalho do SIL e sua interferência nas culturas dos povos indígenas em consequência disso. Fato este ocorrido entre os Palikur no Uaçá, após a conversão ao protestantismo em 1967.

³⁰ Há uma Companhia de Fronteira do Exército Brasileiro, em Clevelândia do Norte, para guarnecer a fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa.

³¹ SIL – Summer Institute of Linguistic, que atuou no Brasil no período de (1959-1984), principalmente a partir do Estatuto do Índio de 1973, onde estabelece o ensino obrigatório de línguas indígenas nas escolas.

trabalhando com o pessoal do Espírito Santo, o Adriano, a Cleta, o Gil, um monte de pessoas que a gente passava as informações pra eles. Como era que se falava algumas frases, algumas palavras, e daí eles foram juntando esses documentários e... Com o conflito com a FUNAI, o órgão não permitiu a continuação deles na aldeia Espírito Santo, eles tiveram que se retirar, e se retiraram com todos esses documentários, não ficou nenhum documentário pra mim nem pra ninguém, aí foram embora. E posterior, o CIMI chegando aí nós demos a continuidade desse estudo, através da Ir. Rebecca, com a linguista Ruth Monserrat mesmo, e com isso já viemos estudar pra capacitar pessoas interessadas a trabalhar, porque o cacique de lá já tinha feito uma viagem, eu não sei se era para os Estados Unidos, ou pro México, eu sei que ele tinha feito uma viagem para o exterior, o cacique do Espírito Santo – o Tangarrá. Aí quando ele veio de lá, com esse trabalho do SIL, e com esse trabalho do CIMI, ele já começou a valorizar, criando conflito com o cacique do Galibi-Marworno, que era o Macial, dos Karipuna que era o Manoel Primo dos Santos (seu Côco) e o seu Henrique (na Aldeia Manga), que eles não queriam, isso porque ia... na visão deles diminuir o conhecimento e atrasar o processo de alfabetização dos alunos, e... não valia a pena. (Entrevista com o professor indígena ESTÁCIO DOS SANTOS, em: 15/07/2011)

Havia uma enorme tensão entre as lideranças das aldeias maiores: Santa Isabel e Manga, que não queriam que as crianças fossem alfabetizadas na língua indígena, por entender que ficariam em desigualdade de oportunidade com a sociedade envolvente.

O SPI executou a política do estado brasileiro com relação aos indígenas com muita eficácia: assimilar/integrar/civilizar, preparando-os para o trabalho, com matizes fortes de civismo – com o intuito de fazer sentir a brasilidade como sua principal marca identitária. Nesse sentido, não foi uma tarefa das mais fáceis convencer essas lideranças resistentes a esse modelo de escola que valorizava a cultura, a língua, os costumes, as tradições já que isso contrariava os interesses de parte das principais lideranças no Uaçá. Na entrevista realizada com o professor Estácio dos Santos Karipuna, enfatiza as divergências políticas na utilização da língua materna no processo de alfabetização:

(...) o Tangarrá³² ele criou força, e recebeu recurso pra apoiar por exemplo de ... pra imprimir o material que a gente construía didático pra ajudar na escola, como lápis, borracha, caderno esse material didático todo veio recurso de toda parte, os países ajudando nessa viagem que ele tinha feito

³² Era cacique da Aldeia Espírito Santo, e foi precursor na utilização da língua khuól na escola. Essa aldeia é referência quanto a manutenção da língua khuól, quiçá, um verdadeiro bastião de resistência da língua indígena no Uaçá, em contraste com outras que são praticamente monolíngues em português. Portanto dentro da mesma área realidades completamente antagônicas, o que vai impor dificuldade para a escola bilíngue, pois nem todos são falantes de khuól no Uaçá. Portanto, existem aldeias que o professor não fala a língua indígena, sendo os alunos alfabetizados em português, contrariando os pressupostos da educação escolar indígena adotado pelos Karipuna e Galibi-Marworno e o seu currículo, que iremos tratar no capítulo seguinte.

(...) esses países começaram a ajudar. E com o serviço dando certo lá aí os outros caciques começaram a ceder, Kumarumã e Manga, Santa Isabel não, ele ainda segurou, o seu Côco ainda foi muito contra é... aí funcionou Kumarumã, Manga e Espírito Santo, como nós já tinha no Kumarumã gente que já estava estudando a língua no processo da aprendizagem, com o seu Felisardo, o Lucivaldo, e tinha quatro jovens lá do Kumarumã: era a Claudete, Cleide, Crisiano e Vanildo, aí foram esses jovens que começaram a estudar junto de nós, e mais do Manga ficou eu (Estácio), Cipriano, Zildo, fomos os pioneiros mesmo pra poder acontecer. (...) a vontade deles era os filhos deles saírem de lá... estudar fora pra voltar, né, então eles tinham condições financeiras de mandar um filho deles estudar, na época, por exemplo, os filhos do velho Côco, como a Dr^a Vitória, a Suzana, a Estela tudo estudaram fora(...) (Idem)

Outros indígenas também apontam para a resistência de algumas lideranças como é o caso de Domingos Santa Rosa:

Nas Assembleias a gente via esses questionamentos das lideranças: nós queremos escolas, nós queremos professores, nós queremos estrutura para que os alunos possam adquirir conhecimentos, né, e logo de início ainda tinham na cabeça das antigas lideranças aquela ideia de aprender mesmo o conhecimento de fora, o meu filho tem que estudar porque ele tem que aprender a falar o português mesmo. Ele tem que ser um professor, ele tem que ser um engenheiro, ele tem que ser um doutor, então... ele tem que ser como os antigos falavam – ele tem que ter um conhecimento igual a um ‘civilizado’, eles chamavam os não-índios de civilizado, na época do SPI, e aí a gente não tinha naquela época, os mais idosos não valorizavam essa questão cultural, essa questão cultural que poderia ser envolvida na questão da formação do aluno, a valorização cultural, ninguém pensava nisso, já mais pra cá com o questionamento do CIMI, de alguns técnicos de alguns antropólogos, de alguns pesquisadores que passaram pela terra indígena (...) mas mesmo assim houve vários questionamentos, tinha pessoas que diziam que era bom para os povos indígenas, uma escola específica pro índio, tinha pessoas que dizia que não era bom porque isso ia causar um retrocesso na questão do conhecimento. Então começou a ter esses questionamentos em Assembleias, nas Assembleias Gerais, e também nas Assembleias de avaliação. Tinha momentos que todos concordavam em transformar as escolas em escolas indígenas, todo mundo concordavam, aí depois assim... fora da discussão a gente ouvia que nem todos concordavam, dizia ah eu não concordo com isso porque o ensino mais tradicional ele pode comprometer a formação lá na frente, a competição lá fora, no mercado de trabalho, a gente precisa conhecer a realidade global, então eles questionavam isso, mas existia também aquela força de valorizar também a questão cultural (...) então passou-se essa fase dessa grande dúvida que existia, eu mesmo tinha dúvida em relação a isso, que eu participei muito das reuniões, das assembleias, eu tinha dúvidas, às vezes eu ficava até sem questionar, mas tentando entender o que seria melhor para os povos indígenas da questão da formação psicológica, na maneira de adquirir os conhecimentos, se era uma coisa mais exclusiva, uma aprendizagem mais exclusiva da região cultural ou mais abrangente, eu ficava nessa dúvida, mais tarde eu fui entender que, a gente estava pensando errado, eu digo a gente porque eu muitas vezes tinha minhas dúvidas, mas hoje na própria Universidade, a própria UNIFAP, com esses 90 acadêmicos, que já formaram esse ano, e entraram mais 30 agora, a própria Universidade está fazendo entender que é importante a valorização cultural. (...) (Entrevista com DOMINGOS SANTA ROSA, funcionário da FUNAI Oiapoque, em 13/07/2011).

Como podemos perceber há uma relação de extrema tensão entre os mais velhos (as lideranças Karipuna e Galibi-marworno), que receberam uma escolarização das escolas do SPI, que tinham por finalidade anular as marcas identitárias dos indígenas do Uaçá em relação ao processo de *crioulização* existente na região da fronteira do Oiapoque com a Guiana Francesa. Para tanto, a educação escolar trabalhou para apagar os rastros dessa *cultura compósita*³³, ou seja, crioula, que evidenciava fortes matizes da cultura francesa, e os agentes do Estado no município de Oiapoque tinham a finalidade de afirmar a presença da brasilidade na fronteira (GLISSANT, 2005: 24).

Os Povos Indígenas do Oiapoque, participantes das assembleias locais e nacionais, influenciados pelos discursos antropológicos e linguísticos de que a afirmação de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas tradicionais só seria possível através da valorização da cultura e das tradições através da língua materna, no caso o *kheuól*, discurso esse incorporado, na maioria das vezes, pelos jovens mais perceptivos as mudanças/novidades, por isso, o novo desperta um sentimento positivo e que deve ser tentado.

Percebendo a predisposição desses jovens, o CIMI passa a observar que as mudanças pretendidas só serão possíveis através desse segmento, e é o que acontece. O mesmo passou ainda, a investir massivamente nos jovens que vão desempenhar no futuro um papel importante em suas comunidades.

Nesse sentido, percebemos que há uma proposta de mudança de paradigma escolar, introduzida pelo CIMI se opondo frontalmente ao modelo aceito pelas lideranças, nos últimos 40 anos. É importante destacar ainda que, ambos são sugeridos de *fora*: tanto do SPI, com o formato de escola que nos permite hoje chamar de *tradicional*, onde o sujeito é concebido sempre numa perspectiva passiva,

³³ Cf. GLISSANT, Édouard, em *Introdução à Poética da Diversidade*. Uma língua compósita, nascida do contato entre elementos linguísticos absolutamente heterogêneos uns aos outros, como é o caso de línguas africanas com a europeia, no caso o francês, com o propósito de facilitar o trabalho e o comércio na região do Caribe. Segundo o autor, uma das características dos processos de '*crioulização*' é justamente a '*imprevisibilidade*' em que as coisas se mesclam, dando origem a uma outra forma de se expressar e conceber elementos variados na relação de contato com o outro, tendo como característica a interação de cosmovisões distintas, o que possibilita o surgimento de uma cultura performática, que ultrapassa as fimbrias da verbalização e que estabelece uma outra maneira de pensar, conhecer e viver, que não somente os paradigmas eurocentrados. O autor difere *crioulização* de *mestiçagem*, e afirma que isso só se dá quando delimitam o mesmo valor para ambos os elementos que estão em relação, o que ele denomina de reequilibrar as forças, se tratando, portanto, de fenômeno cultural e não físico-biológico.

aquele que deve absorver o conhecimento. O que Paulo Freire vai denominar de *educação bancária*, relegando ao professor o maior status no processo educativo, pois é ele quem detém o conhecimento, e, portanto, constitui-se como '*autoridade*'.

Quanto ao proposto pelo CIMI que possui seus fundamentos em teorias de valorização da realidade e cultura dos índios, sendo os alunos o centro do processo de aprendizagem, fundamentada no *sociointeracionismo*, e nas experiências de educação popular de Freire, configurando assim, paradigmas de conhecimento e de educação escolar introduzido por sujeitos externos à realidade indígena, que não o dominam, e que não fazem parte de suas cosmologias e cosmovisões. O que fez com que aumentasse ainda mais as dúvidas e incertezas se deve continuar com o modelo em vigor, aprender o '*conhecimento dos brancos*' ou adotar as novas ideias e premissas introduzidas pelo CIMI, que é entendido nesse momento histórico (anos 70-80) como um grande parceiro. E introdutor da ideia de educação diferenciada. Configurando assim, o jogo dialético entre o velho e o novo, ou tradição e modernidade.

Depois o que aconteceu com a chegada do CIMI as coisas começou a mudar, o CIMI se instalou e o papai começou a ter uma briga com o CIMI, aí ele no tempo da ditadura o Nello se fixou mais na aldeia do Espírito Santo, chegou e o papai não tinha muita ligação com a parte religiosa, ele era mais ligado com o pessoal do Exército, não era ligado com essa parte religiosa assim, o Nello ficou no Espírito Santo. O CIMI tinha outra visão como modelo de escola, queria que a gente valorizasse a cultura, a nossa língua, que tinha que partir do que a gente já conhecia do conhecido para o desconhecido, então começou a ter um probleminha entre ele (Côco) e o CIMI, porque ele achava que o CIMI tava querendo trazer outra coisa fora da realidade das comunidades. Introduzir um tipo de escola que não ia dar certo. Que além de ajudar as comunidades indígenas a crescer eles iam regredir, com a utilização da língua indígena. Foi aí que o cacique Tangarrá, o Raimundo Nonato do Espírito Santo, mais ou menos na década de 1970, ele viajou pra Brasília e pediu que na aldeia dele fosse ministrada a língua portuguesa e a língua indígena, com o apoio do CIMI. Então ele solicitou e foi autorizado, já que a Constituição estava garantindo isso. E o CIMI acabou assessorando. Dando a preparação para esses professores. Eles selecionaram na comunidade do Espírito Santo, no Kumarumã também aceitou, foram as duas aldeias que aceitaram e iniciaram o trabalho da língua indígena. O Manga também, mas o foco no início era nessas duas aldeias, já que falavam muito a língua kheuól, então começaram e o Manga entrou também nessa capacitação na verdade que foi ofertada pelo CIMI, selecionaram esses professores: o Genésio, o Fernando, e outros professores que foram fazer essa capacitação que são antigos também, que hoje não exercem mais a profissão, então eles eram chamados nesse tempo de monitores bilíngues. E aí o CIMI ficou na verdade assessorando, e esses professores depois que esses professores depois que eles começaram a trabalhar na língua, eles tiveram a preocupação de fazer um vocabulário da língua, aí que o CIMI trouxe a Ruth Monserrat pra tá assessorando esses monitores pra construir esse pequeno vocabulário da língua kheuól que nós temos hoje, e que necessitava na escola os alunos;

então eles tiveram esse pequeno problema com o CIMI, o papai teve esse problema com o CIMI. (Entrevista com o professor indígena WALTER VASCONCELOS DOS SANTOS, em 12/04/2012).

Outro aspecto a ser ressaltado é que os indígenas consideravam o '*conhecimento dos brancos*' aspecto importante para se colocar em condições de aceitação e inserção nesse universo, como fazendo parte do processo 'civilizatório' proposto pelos agentes do SPI e, posteriormente a FUNAI, representantes do Estado brasileiro. Aprender português era inserir-se no '*mundo dos brancos*'. Em contrapartida, ser alfabetizado na língua indígena era analisado como algo que inferiorizava, pois os aproximava da condição de 'selvagem', ou não civilizado.

Assim podemos compreender que uma 'tradição' e visão de mundo estavam sendo questionada (a das lideranças mais antigas), que já tinham incorporado à ideologia da sociedade envolvente, portanto, tendo muita dificuldade para aceitar/apoiar as ideias do CIMI. Diante dos elementos trazidos para a discussão, temos condições de entender as decisões e posturas adotadas pelo líder Manoel Primo dos Santos em harmonia com a ideologia do Estado brasileiro impostas através do órgão indigenista a partir da década de 40 na região do Oiapoque, principalmente por ser área de fronteira. Ainda acerca da ideia de mudança de tradição citamos o autor indo-britânico Homi Bhabha:

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma *negociação complexa*, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (...)

O "direito" de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contrariedade que presidem sobre as vidas dos que estão "na minoria".

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição "recebida". Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade (BHABHA, 2010: 20-21)

Percebemos, assim que tanto a *tradição*, quanto a *identidade* e a *cultura* não possuem um caráter fixo, isso é o que constatamos em relação ao processo de constituição de uma educação escolar indígena, que rompe frontalmente com a

tradição de escola que ignora os valores e cultura local, para impor conteúdos externos a realidade dos povos indígenas do Uaçá. Essa mudança causa desconforto inicialmente, seja nos anos 1940-50, seja nos fins de 1970 e início dos 80, porque todo *novo* causa apreensão e dúvidas, por se tratar de princípios desconhecidos que estão sendo apresentados: como o bilinguismo, a interculturalidade, a especificidade, introduzidos por intelectuais mais alinhados com o modo de vida dos indígenas, mas nem por isso, menos estranhas ao cognoscível desses grupos.

No entanto, com a mudança de paradigma ocorrida nas décadas de (1970-80), em virtude da consolidação do movimento indígena e do indigenismo, e os resultados alcançados³⁴, as lideranças vão acompanhando os aspectos positivos obtidos por esses princípios. Sendo hoje, pacífico entre todos, ou pelo menos a maioria, que a escola deve valorizar a língua e a cultura indígena, sendo lugar privilegiado de conservação da tradição, valores e costumes.

Além de posicionar os índios em situação mais adequada para dialogar com propriedade com a sociedade nacional, partindo sempre do local para o global. Sem perder a consciência que a *interculturalidade* é fator primordial para a relação com o outro, em posição respeitosa com os conhecimentos da sociedade envolvente, podendo assim, agregar experiências aos indígenas na busca contínua de uma melhor qualidade de vida.

(...) a escola é hoje uma espécie de necessidade “pós-contato”, a qual tem sido assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos e os resultados contraditórios já registrados ao longo da história. A escola, assim, neste contexto, um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverá articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (LUCIANO, 2006: 147-8).

Para Freitas (2006), ao ouvir os múltiplos narradores, a *História Oral* possibilita diferentes versões, diferentes percepções sobre o mesmo fato. Por isso, não podemos adotar modelos reducionistas de análise, buscando a continuidade e a descontinuidade, os equívocos, as falhas, pois aquele que rememora expressa em

³⁴ Principalmente após o avanço do movimento indígena e as conquistas conseguidas após a Constituição de 1988, que amparam o discurso e reivindicações do movimento indígena e do indigenismo, reiterando a valorização da língua e respeito das culturas.

seu discurso, as suas fantasias e suas realizações, ultrapassando o campo do racional, da lógica e da razão. Sendo a subjetividade dos relatos como inerente ao universo simbólico e ideológico do indivíduo e, conseqüentemente, ao grupo ao qual pertence e que partilha de suas memórias. Sendo a memória uma faculdade humana, ela não está imune a conflitos, contradições e frustrações, percebidos nas falas, as narrativas são coerentes apenas com as suas próprias realidades. (FREITAS, 2006: 117-18).

Quando pergunto ao sr. Mário Karipuna, quando o CIMI trouxe essas ideias da escola indígena que valoriza a cultura, a língua, a tradição, como é que as lideranças mais antigas avaliavam essas ideias?

- Elas viam como positivo, né, inclusive as pessoas brancas aqui, o prefeito daqui que na época ele era até militar ele era contra, esse tipo de ação da Igreja Católica na área indígena, ele achava que os padres estavam instruindo os índios, abrindo os olhos dos índios com a escola, porque eles queriam que os índios ficassem sempre como era... calado, aquele povo pacato... aquele povo acomodado, mas com a chegada da escola do CIMI, os índios começaram a abrir os olhos, começaram estudar, começaram a ver as coisas lá fora e viram que não era como deveria ser, tem que mudar, tem que progredir, acompanhar o progresso, então aí começou; eles achavam muito positivo, eu pelo menos estudei. (...)
(Entrevista realizada com MÁRIO DOS SANTOS KARIPUNA, em 14/07/2011, na sede da FUNAI do Oiapoque)

Como podemos analisar, há percepções diferentes entre as memórias indígenas no Uaçá, no que se refere ao desenvolvimento de uma educação escolar que valorizava a cultura, a língua, as tradições, os costumes etc. em contraposição aos mais velhos (lideranças e caciques), que, influenciados pela ideologia hegemônica do estado resistiram quanto à introdução dessas “novas ideias” trazidas pela Igreja Católica, através do CIMI, tendo que haver uma *negociação* entre as forças envolvidas para que as mudanças fossem implementadas aos poucos na região. Há uma intenção de não falar que as lideranças tradicionais eram contrários ao modelo de educação escolar trazidas pelo CIMI. O entrevistado remete a tensão para o prefeito, para os militares, mas não remete para os tuxauas que eram contra esse novo modelo de educação escolar. Para Mário Karipuna, a escola do CIMI é boa porque está ajudando os índios a tomar consciência dos problemas que estão vivenciando no seu dia a dia, como a demarcação das terras, a construção da BR 156 dentro da terra indígena etc. Nessa perspectiva é boa. Mas sua fala se isenta dos conflitos citados por outros entrevistados.

Para Freitas (2006), as narrativas nem sempre são acompanhadas de coerência, mas de conflitos e contradições. É o que acabamos de demonstrar enquanto os entrevistados Estácio dos Santos Karipuna e Domingos Santa Rosa apontam em seus relatos a resistência da introdução dos novos princípios para educação no Uaçá, o sr. Mário dos Santos Karipuna, afirma que os mais velhos viam como positivo, assim é notório que cada um lembra do seu modo, e acresce a filosofia aos fatos, como observa Portelli, está aí a subjetividade do narrador, cabendo ao pesquisador perceber as vicissitudes, as tensões e correlação de forças que estão impregnadas nas narrativas discursivas.

Entre os aspectos a se destacar que procurando, inclusive compreender as relações de poder dentro de cada realidade, o sr. Mário é sobrinho de seu Côco, uma das lideranças que se opõem, no primeiro momento, assim como seu Henrique, seu Macial contrários as ideias do CIMI. O professor Estácio afirma que as lideranças que tinham um poder aquisitivo melhor preferiam colocar seus filhos para estudar na cidade, pensando em “prepará-los melhor”, isso indica o juízo de valor existente entre os tuxauas e os jovens que não tiveram a oportunidade de sair de suas comunidades por várias razões, e por isso foram influenciados pelos missionários do Conselho Indigenista Missionário.

No caso da fala do Sr. Mário, ele apresenta outro fato importante, a posição dos militares contrários à política da Igreja Católica de conscientizar os indígenas diante dos problemas enfrentados diante das políticas expansionistas do governo federal, que afetavam frontalmente os interesses dos povos indígenas na Amazônia. Caracterizados pelas frentes de expansão, os projetos mineradores e agropecuários, invadindo e desrespeitando as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios na região. No caso, o opositor é externo, o prefeito e a sociedade civil como inimiga dos indígenas. Quando, na realidade, havia uma oposição interna – das lideranças, as ideias trazidas pelo CIMI. Estabelecendo uma (re)atualização da tradição, o que vai permitir o surgimento da educação escolar indígena na fronteira entre a educação escolar oferecida pelo Estado brasileiro e o que os indígenas concebiam por educação indígena, isto é, um Entre-Lugar. Ou a Escola Indígena no Uaçá³⁵.

³⁵ Definimos por Escola Indígena aquela que nasce a partir de um modelo introduzido pela sociedade envolvente, que na sua implementação tinha seus objetivos bem claros, integrar o índios à sociedade nacional, e o que se tornou a escola, lugar de apropriação de conhecimentos da sociedade envolvente, mas que agora também é lugar de valorização e transmissão de valores e cultura indígena, onde a língua, as tradições são trabalhadas pelos professores, fazendo a comunidade

Para Boccara, isto faz parte de um processo de etnogênese:

Son estas adaptaciones y resistências creadoras de transformaciones que trascienden a menudo las consciências individuales, las que llamo etnogénesis. Esta misma constatación, pero considerada ahora desde el punto de vista de las formas de definición identitaria y de las identidades étnicas, nos permite apuntar hacia la existencia de una relación dialéctica entre la defición interna de um grupo y la categorización externa. Las identidades no son fijas, sino que resultan ser el objeto de negociaciones y de reformulaciones (GARCÍA, 1996: 29 apud BOCCARA, 2003: 71)

A categoria apresentada por Boccara tem sido muito discutida em relação aos estudos dos povos indígenas na América Latina, e compreendemos que nos ajuda a compreender um pouco as transformações ocorridas nessa região de fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa, onde transitam indígenas de diferentes etnias, e que através do histórico das relações de contato na região foram *renegociando e reformulando*, portanto reinventando suas identidades. No caso Karipuna e Galibi-Marworno isso é notório, a partir de seu principal traço identitário – a língua, que por razões ainda não totalmente compreensíveis para nós nesse momento, passaram a utilizar o khuól - uma língua crioula influenciada pelo francês, com certeza imposta por colonizadores e missionários, como estratégia de facilitação de contato e, possivelmente, o estabelecimento de atividades comerciais, que interessava não só a Portugal e França, mas também a espanhóis, ingleses e holandeses nessa região estratégica nas *Terras do Cabo Norte*, porta de entrada na conexão Brasil/Amazônia e Europa.

3.4 Monitores indígenas: Lekol Khuól (Escola Crioula)

Além da importância de utilizar a língua khuól na escola, outro desafio era também urgente: o de qualificar/escolarizar os índios para assumirem suas escolas como professores/monitores bilíngues, capacitados para alfabetizar na língua materna e no português. Esse processo começou no Uaçá através do CIMI, sendo coordenado pelo padre Nello Ruffaldi e, principalmente por irmã Rebecca Spires. Com o estudo da língua os missionários logo perceberam que seria imprescindível o

participar ativamente da vida escolar e vice e versa. O trabalho com a língua khuól, a realização do Turé, e envolvimento dos alunos e professores na vida da comunidade nos mutirões de limpeza, ou preparação para as festas, nas roças, com um calendário específico que respeita toda a sazonalidade existente no Uaçá.

uso de um dicionário e uma gramática Kheuól, para apoiar didaticamente como subsídio o processo tanto de estudo da língua como no processo de alfabetização. A gramaticalização de línguas indígenas tem sido uma estratégia de controle e dominação utilizada pelos missionários de todas as matizes religiosas historicamente, no caso do Uaçá temos a presença tanto de católicos quanto de evangélicos, os primeiros desde o período colonial têm sido parceiros de primeira hora na empreitada colonizadora desde o XVI.

A narrativa de Ruffaldi é muito esclarecedora quanto o diagnóstico do processo de escolarização e a dinâmica da escola no Uaçá, relatando que os alunos não avançavam nos estudos, em virtude dos professores não índios entrarem tarde e saírem cedo da área indígena, sem, contudo, concluir o ano letivo, além disso, os professores trabalhavam em média apenas duas horas por dia, o que acarretava em reprovação em massa dos alunos indígenas, sem falar que não progrediam no processo de escolarização (**ver anexo 7**: Boletim de Matrícula Inicial da Escola Indígena do Rio Curipi, janeiro de 1950.).

Nos mapas escolares do SPI podemos verificar a quantidade de alunos reprovados no posto indígena do Uaçá:

(...) em Santa Isabel, de 100 alunos, 93 era de 1ª série, os outros 6 era de 2ª série, na 3ª não tinha ninguém, na 4ª tinha dois alunos; (...) o pessoal iniciava na primeira série e encerrava na primeira série. Então começou os professores a dar quatro horas de aula, e a irmã Rebeca ficou 18 meses aprendendo o patuá, os índios ensinaram a falar, e ela então preparou a primeira turma de monitores indígenas, a partir do Espírito Santo, que tinha escola funcionando, tinha os monitores indígenas para as escolas, a coisa bem organizada. Para os índios não é muito discurso, eles querem ver como funciona. (...) as aldeias começaram a abrir os olhos e Kumarumã também queria esta escola assim como a do Espírito Santo. Os Palikur queriam, no Manga queria, a última foi Santa Isabel que também queria. No final era uma coisa que se impôs. Depois da facilidade de aprendizagem da língua, mas devido também da presença dos missionários do CIMI. Nós chegamos a ter 9 a 10 missionários na área, então tinha professores em quase todas as aldeias, iniciando e terminando o ano letivo e a escola mudara (Entrevista NELLO RUFFALDI, em 28/05/2012).

Diante desse cenário, o CIMI passa a atuar efetivamente no processo de avançar com a escolarização, além de abrir outra frente com a formação dos Monitores Bilíngues. Para tanto, o CIMI investiu significativamente na contratação de professores leigos e no deslocamento de missionários para o Uaçá, conforme relata padre Nello Ruffaldi.

Junto com os monitores indígenas começamos a preparar – primeiro no Espírito Santo, mas depois de toda área tinha encontros de uma semana ou mais lá em Oiapoque todo ano, às vezes mais de uma vez por ano de treinamento dos professores com elaboração de material, de cartilhas e de metodologia, então isso foi uma coisa que foi junto. Resolveu o problema.

E continua nessa mesma perspectiva o professor indígena Karipuna Walter Vasconcelos dos Santos:

Bom com a chegada do CIMI é... Em nome da pessoa do Pe. Nello ele começou a se preocupar muito com o ensino diferenciado, então nesse período era ofertado nas comunidades indígenas era a nível nacional mesmo como era ofertado em qualquer lugar do Brasil, então ele se preocupou em formar, em capacitar professores indígenas pra ministrar aula na língua indígena, e com isso valorizar a própria cultura, os próprios indígenas são os que conhecem a realidade do povo; então ele partiu dessa premissa do conhecido para o desconhecido, que hoje o nosso currículo é o norte. E aí ele começou a fazer encontros com esses professores pra que? pra elaborar material didático específico na área de matemática, de alfabetização, então ele começou a escolher todos (alguns) períodos que ele se reunia com esses professores, quando não era em uma aldeia era na paróquia de Oiapoque, justamente trazia assessores para auxiliar esses professores nessa elaboração. Com isso eles elaboraram vários materiais didáticos para as nossas escolas, que os materiais que nós temos hoje nas escolas ainda foram elaborados por esses professores (monitores), têm vários anos que nós não temos material produzido nas nossas escolas, então esses monitores eles contribuíram muito, eles ganhavam uma gratificação bem pequena pelo CIMI, como se fosse meio salário mínimo hoje, mas eles tinham vontade de trabalhar, eles tinham vontade de ajudar o povo, então eles começaram a desenvolver esse trabalho de ensinar as crianças a escrever, na verdade eles já falavam o patuá nessas aldeias: Espírito Santo, Kumarumã, Manga, eles se preocuparam mais na escrita, por isso eles colocaram o nome das escolas Lekol Kheuól (Escola Crioula), então Lekol de la Comunité (Escola da Comunidade), aí partiu também do princípio de ser uma escola da comunidade, por isso que no próprio referencial ele tem um dos princípios que é ser comunitária, e eles não mediram esforços pra ir pros encontros, esses professores não iam só nos encontros do CIMI pra produzir esse material, mas também pra trocar experiência, que hoje é um problema sério que nós não temos. Então esses professores trocaram experiência, onde estava dando certo, onde não estava dando certo, os assessores conseguiam ajudando esses professores, e o CIMI nesse período ele tinha nas comunidades os coordenadores, que coordenavam esses professores que já tinham uma formação assim... um nível médio, então eles orientavam na escrita, como escrever melhor o português também; que na língua eles já sabiam escrever, mas precisava esses professores também aprender o português pra ensinar pras crianças o português, porque era muito mais fácil um professor indígena ensinar o português para os alunos do que o professor não-indio, porque ele falava na língua e explicava/traduzia, então deu uma facilidade melhor nessas comunidades que não falavam o português (...) (Entrevista com o diretor e professor indígena WALTER VASCONCELOS DOS SANTOS, em: 12/04/2012).

Continua a professora Edilena Santos:

Aí participei do I Encontro que teve o primeiro curso de capacitação e... eu vim junto com as outras colegas, então foi pela primeira vez que eu conheci o Oiapoque, foi em 1979, quando eu vim pro Oiapoque, eu vim pelo Manga num barco, eu nunca tinha saído da minha aldeia pra cá, e eu vim acompanhando a turma eu era a mais criança, eu tinha 12 e o Estácio tinha 13 anos, o restante já tava na língua, aí eu aprendi com os colegas mais velhos a apresentar trabalho e... eu gostei muito dos cursos que o CIMI ofertava pra gente, a gente se dedicava muito, tinha 37 monitores – de todas as etnias-, então a gente participava e todos se dedicavam naquele curso, aquele trabalho, apresentação de trabalho, eu... Achava muito pesado, com a vontade que eu tinha fui caminhando junto é... Foi quando a gente começou a montar as cartilhas... contar histórias, organizar as cartilhas com histórias, as sílabas, aprender como lher com criança; E eu me lembro bem quando a Rebeca falou da Emília Ferreiro e Jean Piaget, explicando pra gente que utilizavam a criança pra ensinar, então eram uns cursos muito bom que o CIMI ofertava pra gente, e não era curso de 2, 3 dias, eram meses que a gente passava pra aprender, ou às vezes até 2 meses quando era na aldeia, assim era uma coisa muito bem organizada por eles, antes do curso eles informavam, mandavam o documento que tinha que levar a contribuição também, a questão da farinha, do tucupi, corda de rede pra ninguém esquecer, mosquiteiro tudo eles colocavam no documento que não era pra a gente esquecer e... Onde que a gente ia ficar, como era lá dentro, as regras, então repassava pros pais porque tinha pessoas de menor no meio então... aí a gente viajava, vinha pro Oiapoque, quando não era no Oiapoque era no Manga, tivemos cursos mais aqui no Oiapoque, na aldeia Manga, no Kumarumã, e... Tinham os Palikur que também estavam junto com a gente. E depois a gente foi pra Belém, outro curso junto com os mundurucu, assim eu fui crescendo nesse meio. No primeiro momento que eu trabalhei em 1979 foi com 32 crianças. Na Igreja eu me esforcei muito, que eu aprendi a escrever a língua com os outros professores que já tinham trabalhado uns quatro anos antes de mim; aí eles já sabiam escrever as palavras na língua (em patuá), eu aprendi a escrever com eles, e eu me dediquei mesmo do lado das pessoas que já tinha mais experiência em fazer planejamento, aí sempre a gente tinha no primeiro momento dos cursos como fazer planejamento, pra que que serve o planejamento, que até mesmo no dia a dia da gente nos trabalhos de casa, em todos os momentos da vida da gente nós temos que planejar, então foi bem explicado por ela (pela Ir. Rebecca) e assim o tempo foi passando, sempre tinha curso e eu participava. (Entrevista professora EDILENA DOS SANTOS, em: 13/04/2012).

O estudo do kheuól consegue devolver aos Karipuna e Galibi-Marworno a autoestima perdida em relação à importância da língua. Essas etnias foram obrigadas a negociar na sua história de contato a imposição de uma língua geral na região (patuá), um processo de hibridação entre o crioulo guianense com o francês. E com instituição das escolas, através do SPI, tiveram que negociar a não utilização do kheuól – língua de selvagem, seguindo os valores impostos pela sociedade brasileira, como já tratamos noutro momento do texto.

A valorização do kheuól pelo CIMI além de devolver a autoestima perdida, despertou a importância da cultura como valor positivo, permitindo o fortalecimento de características identitárias, modificadas pós-contato com o SPI, que enaltecia os

valores e conhecimento da sociedade brasileira em detrimento das tradições e costumes indígenas, sempre rotulados de atrasados e negativo-primitivos.

Outro aspecto importante na fala da professora Edilena dos Santos reside no fato da seriedade e da qualidade da formação proposta pelo CIMI aos monitores e posteriormente ao ensino de 1ª a 4ª séries e ao ensino supletivo. Sempre com profissionais qualificados como o caso da linguista Ruth Monsserat, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que contribuiu para a criação da gramática e do dicionário kheuól, que foram chaves para o processo de alfabetização com utilização da escrita (**ver no anexo 8**: Curso de formação de monitores bilíngues).

O fato de pesquisar a fonética e encontrar a grafia mais adequada para nomear e escrever as palavras na língua teve um sentimento especial para os que participaram desse processo. Antes só conheciam a gramática da língua portuguesa, agora estão ajudando a construir a gramática de sua língua, fato que está repleto de significado e empoderamento. A palavra escrita é símbolo de poder entre os povos desde a antiguidade, tanto que a história positiva dividia os povos hierarquicamente entre os com e sem escrita, qualificando de primitivos os que não desenvolveram códigos linguísticos escritos.

E a partir de 1986, teve início o Ensino Supletivo destinado à formação de professores Karipuna e Galibi-Marworno (5ª a 8ª séries), basicamente com os mesmo professores que já estavam trabalhando com a educação de 1ª a 4ª séries citado anteriormente. A prefeitura depois da entrada do CIMI sentiu-se pressionada a dar uma resposta à atuação do CIMI na saúde e na educação. Tinha só professores do CIMI aí os índios diziam: “só o CIMI está fazendo, cadê o governo? *Ele que é responsável, aí começaram a construir escolas e contratar professores*”. Tanto o poder público estadual e municipal quanto a FUNAI ficava numa situação desconfortável diante do cenário apresentado, missionários assumindo responsabilidades que eram do poder público. É interessante lembrar que a atuação do CIMI não se limitava a educação, eles atuaram com muito vigor na área da saúde e na demarcação das terras indígenas no Oiapoque. Como veremos a seguir nas entrevistas:

Quando a gente chegou tinha uma professora em Santa Isabel que era esposa desse senhor que era chefe de posto da Funai, e tinha um professor lá em Kumarumã. Nem no Manga não tinha. No Espírito Santo não tinha não, tinha a do CIMI. E aí a prefeitura construiu uma escola, eles queriam mostrar para os índios, esse aqui que queria me expulsar depois para

reconquistar os índios. Onotônio (sic), um tenente da Polícia Militar. Então ele construiu uma escola em Kumarumã, e a outra no Espírito Santo, daí começaram a contratar tantos professores que a gente começou a retirar os nossos. Então essa parte aqui o governo em poucos anos contratou 27 professores, hoje são 50, não sei quantos são. Então o que a gente fez nos anos 80. Muito bem, de 1ª a 4ª séries agora estamos bem, o que falta? De 5ª a 8ª. Que o governo não fazia nada, então começamos a fazer de 5ª a 8ª séries. Era difícil, tinha que ter um professor para cada matéria, a burocracia legal era difícil, então nós ficamos por traz, como o supletivo, o supletivo pode ser só depois de 14 ou 16 anos, tinha uma lei que dizia que antes dessa idade não podia pegar diploma. Não faz mal!!! Não pega diploma não. O supletivo reconhecido, com todas as matérias, vinha o pessoal da secretaria, mas nós que fazíamos o conteúdo, a metodologia era tudo nossa, a secretaria reconhecia tudo isso, então nós fizemos uma exposição de motivos para a secretaria reconhecer no supletivo. (Entrevista NELLO RUFFALDI, 28/05/2012)

(...) o CIMI começou também a se preocupar depois não de ficar só de 1ª a 4ª série, mas se preocupou em rever, de sentar com a SEC (Secretaria de Educação e Cultura) naquele tempo, de ver uma maneira de implantar o Supletivo, aí ele fez uma parceria com a SEC e implantou o Supletivo nas comunidades, e a gente estudava com os professores do CIMI, e... a Secretaria mandava aplicar a prova, pra você ver que nem a própria secretaria nem o governo confiava no CIMI, então a gente estudou 4 anos nos Espírito Santo, foi uma das aldeias que funcionou, além do Manga e Kumarumã. Eu estudei nesse período, eu Álvaro, e a gente iam de remo para o Espírito Santo todo dia, aí estudava, se a gente estudasse matemática e ciência aí no fim do ano eles viam aplicar prova pra gente, no 1º semestre e no 2º semestre, aí a nota que valia era essa, então era um pouquinho difícil nesse período, falta de material, era o CIMI que dava o jeito, e agente conseguiu fazer o supletivo do 1º grau. (Entrevista com o professor indígena WALTER VASCONCELOS DOS SANTOS, em 12/04/2012)

Essa postura atuante de Ruffaldi no Oiapoque causou o descontentamento e, por conseguinte, a perseguição política em Oiapoque, acusado de incitar os índios contra o poder público, considerado influência negativa para os povos indígenas, chegando inclusive a ser proibido de entrar na área indígena por um determinado tempo, em virtude da leitura de uma carta feita pelo índio Álvaro dos Santos, da aldeia Santa Isabel em uma visita do governador do território as aldeias do Oiapoque, mais representantes da FUNAI e o prefeito do município, onde o mesmo provoca um constrangimento nos agentes públicos dizendo:

(...) quando eu fiz uma explanação aqui na escola, que atualmente é um Centro Comunitário, diante do presidente da FUNAI que era o general Ismar e o governador do ex-Território Artur Rening, fiz uma explanação da situação como a gente tava, eu até fiz um resumo a lápis, até disseram que não era eu que tinha feito, que eu não tinha capacidade, eles quiseram até acusar a professora Andreлина da FUNAI, eu aproveitei porque eu achei que era o momento oportuno, perguntaram se queriam falar alguma coisa, a comunidade não estava esperando, era mais aluno, aí uma das frases que chocou o governo serviu de exemplo: eu disse que aqui nós passávamos dias, meses e anos abandonados pelo órgão responsável pelo índio, e tava

mesmo abandonado e esquecido do resto do Amapá, o qual lembrava de nós só no período de eleições cujo nossos humildes votos, que na época tinha 30 votos a área toda, os nossos humildes votos mesmo assim ainda era a favor do governo. Quem tem sempre nos ajudado inclusive na saúde com poucos remédios é o padre Nello, se não fosse isso eu não sei em que situações nós estávamos. Vocês não têm que esperar a ajuda de padre, freira nem de pastor, o governador do Território, vocês têm que esperar ajuda do governo. É excelência sabemos muito bem disso, mas enquanto não vem a do governo nós aceitamos seja lá de quem for, desde que não venha interferir nos nossos assuntos internos. (Entrevista com ÁLVARO DOS SANTOS, 12/04/2012).

Sobre o mesmo fato continua Walter dos Santos,

Aí teve um tempo que os militares vieram buscar o Nello no Espírito Santo preso, e aí o papai disse: eu tenho os meus problemas com o Nello, mas eu acho que ele desenvolve um trabalho bom junto às comunidades, eu não concordo com tudo que ele faz, mas algumas coisas eu concordo, então eu gostaria de como líder daqui eu gostaria que vocês se retirassem e deixassem ele aqui. Eu como cacique geral dessas comunidades eu peço que os militares se retirem e deixem ele aqui. Eles achavam que o Nello era um comunista (WALTER VASCONCELOS, op. cit. p. 5).

Apesar das diferentes versões sobre a perseguição, uma coisa é fato, o missionário passa a incomodar o poder público constituído tanto na esfera local (prefeitura), estadual (governador) e federal (FUNAI). Para Portelli a filosofia vai junto aos fatos, não importa como foi dito, é a subjetividade do fato e as possibilidades que essa memória sinaliza que deve ser observada e valorizada pelo pesquisador, nesse momento ambos querem ressaltar o papel do CIMI como aquele que está preocupado em contribuir com as comunidades, viabilizando assistência à saúde, propondo alternativas para a educação escolar, sendo parceiro na ajuda da realização das assembleias de chefes indígenas, pensando alternativas viáveis para os problemas da região. Essas falas tem um lugar: a do próprio CIMI, através de Ruffaldi, e dos que receberam formação, e conseqüentemente, influência deste, pois foram escolarizados por eles, e é óbvio que tenha absorvido suas filosofias.

Em consequência disso, a FUNAI proibiu o padre de entrar na área indígena, o que provocou um mal estar entre as autoridades eclesiais (CNBB) e o governo federal através do Ministério do Interior, já que o órgão tutor estava subordinado a este ministério, conforme comenta o padre Nello Ruffaldi o fato:

(...) Eu voltei para o Oiapoque só, aí eu cheguei em Macapá, apresentei os relatos dos acontecimentos que foi publicado até num boletim aqui. Publicaram depois mais tarde esses relatos quando descobriram lá no CIMI Nacional, e aí Dom José dera todo o apoio, Dom José apresentou nota para

a CNBB Norte II, que era presidente Dom Angelo Frozzi, Dom Ângelo Frozzi mandou para Dom Ivo, e Dom Luciano Mendes de Almeida que era Secretário da CNBB. E Dom Luciano que a partir daquele momento ficou meu padrinho foi falar diretamente com o Ministro do Interior, que chamou o Presidente da Funai e puxou a orelha do presidente da Funai. Como é que você está fazendo isso com o padre? Qual é a acusação? O presidente da FUNAI se mijou é, e mandou uma permissão para visitar todas as aldeias do Pará e Amapá, não só o Oiapoque, eu era o coordenador então estava tudo aberto. O pessoal de Belém ficou apavorado, fez de tudo para falar com a gente, disse que ficaram muito mal porque eles estavam proibindo, fazendo aquilo que o governador queria, como é que eu volto de Brasília e tenho a permissão da Funai passando por cima dele, ele se sentira atacado aí foi diferente (risos) (...) (Padre NELLO RUFFALDI)

Voltando à educação, diante desse ambiente embaraçoso, a prefeitura e a FUNAI sentindo-se desrespeitada e desmoralizada passam a atuar com maior visibilidade dentro da área indígena, construindo escolas, contratando professores e a FUNAI construindo postos de saúde e contratando auxiliar de enfermagem. Dessa forma, os índios que estavam abandonados seguindo as palavras de Álvaro dos Santos (Vavá), passaram a ser assistidos pelo CIMI, FUNAI e a prefeitura de Oiapoque, o que permitiu ao CIMI investir agora em outro segmento da educação escolar: o supletivo (5ª a 8ª séries), deslocando os seus colaboradores para este segmento. Entretanto, continuou apoiando e assessorando os monitores indígenas com a escola bilíngue.

Então essa parte aqui o governo em poucos anos contratou 27 professores, hoje são 50, não sei quantos são. Então o que a gente fez nos anos 80. Muito bem, de 1ª a 4ª séries agora estamos bem, o que falta? De 5ª a 8ª. Que o governo não fazia nada, então começamos a fazer de 5ª a 8ª séries. Era difícil, tinha que ter um professor para cada matéria, a burocracia legal era difícil, então nós ficamos por traz, como o supletivo, o supletivo pode ser só depois de 14 ou 16 anos, tinha uma lei que dizia que antes dessa idade não podia pegar diploma. Não faz mal!!! Não pega diploma não. O supletivo reconhecido, com todas as matérias, vinha o pessoal da secretaria, mas nós que fazíamos o conteúdo, a metodologia era tudo nossa, a secretaria reconhecia tudo isso, então nós fizemos uma exposição de motivos para a secretaria reconhecer no supletivo. (...) Até hoje nem assumiram por completo, por nós fizemos até o currículo. Então aqui nós fizemos uma exposição de motivos e a resposta foi negativo: o supletivo não é escola normal. O Estado era obrigado a colocar de 5ª série, mas o governo não cumpria, porém não queria que tivesse algo que substituísse, então reconhecemos, mas o pessoal não pode receber o diploma antes de completar 16 anos. Nós dissemos muito bem, faça com 12, 13, 14, porém aguenta aí, o diploma só quando fizer 16 anos, é o tempo que você terminou a 8ª e pode fazer o 2º grau. Então eles proibiram, mas oficializaram (RUFFALDI: 14).

Como podemos observar havia uma indisposição por parte do poder público através da SEC (Secretaria de Educação e Cultura), através da Divisão do Ensino Supletivo. Eles colocaram várias dificuldades para não autorizar esse supletivo organizado pelo CIMI, impondo entraves burocráticos para sua realização, mas não conseguiram impedir, e essa etapa foi realizada com os professores contratados pelo CIMI, todavia, as avaliações (provas/exames) eram aplicadas pela divisão de supletivo da Secretaria de Educação. **(ver no anexo 9: Avaliação de História aplicada pela Divisão do Ensino Supletivo/SEED-AP)**

Nós propusemos também um tipo de conteúdo e metodologia, os Palikur não quiseram, porque o professor começou pela matemática, a gente sabia que o pessoal era muito fraco entendeu? Principalmente no português e na matemática, até depois da 4ª série não sabia escrever nem ler português bem. Então o que a gente fazia, começava pela história e geografia, depois educação cívica, nesses primeiros anos além de história e geografia tinha muito exercício para aprender o português e a matemática concomitante com essas matérias era o português, porque quando chegava no 4º ano, não estava 100% mas estava bem melhor, aí o professor começa com matemática lá nos Palikur, aí começou que não concluíra, reprovava, então quando terminou a 8ª série em todo Curipi e Uaçá os Palikur estava fazendo esse processo. Depois que iniciamos esse processo e o NEI assumiu nós deixamos também o trabalho de 5ª a 8ª, interrompemos. E o que não tem? O Magistério, ainda o governo não está fazendo o magistério. Então iniciamos o magistério indígena, com o currículo especial, aí também para ser reconhecido deu um trabalhão muito grande. A Secretaria assumiu o ensino fundamental enviando professores próprios de 5ª a 8ª séries. Através da proposta modular, os professores ministravam uma matéria e era substituído por outro. E aí nós pensamos vamos partir para preparar professores regularizados com diploma. (RUFFALDI: 15).

A avaliação de História, em anexo, demonstra como era realizado o processo, os professores contratados pelo CIMI ministravam as aulas, mas as avaliações eram aplicadas pelos técnicos da Secretaria de Educação do Estado (SEC-AP), em dias e horários determinados, com conteúdos totalmente desvinculados da realidade indígena, como podemos observar. Mas a continuidade da escolarização estava acontecendo.

O próximo passo da formação continuada dos índios no Uaçá era o antigo 2º Grau, pela nova lei 9.394/96, passou a ser chamado Ensino Médio com habilitação em Magistério, já que o CIMI trabalhava com os monitores indígenas bilíngues desde 1979/80. Portanto, a partir de 1990, o CIMI realizou o primeiro Curso de Formação de Professores (magistério), em regime modular, sendo concluído o aludido curso em 1994, e em fevereiro de 1995 colaram grau 14 professores (as)

formando, assim, a primeira turma de professores indígenas, já na perspectiva de uma educação escolar indígena específica, bilíngue e intercultural.

3.5 Formação do magistério indígena: rumo à autonomia

Com um número significativo de alunos índios que concluíram o ensino fundamental (antigo 1º grau), através do Ensino Supletivo, o poder público mais uma vez se sentiu pressionado a tomar providências no sentido de ofertar esse segmento da educação nas terras indígenas. Assim como nos processos anteriores, a iniciativa de criar um curso a nível médio de magistério para professores indígenas foi do CIMI, que desde o fim dos anos 70 introduzira a semente de uma educação libertadora, valorizadora da língua, costumes e tradições, tendo encaminhado o projeto, tanto para o Conselho Estadual de Educação (CEE-AP) quanto para o MEC (Ministério de Educação), como relato do padre Nello Ruffalddi:

O Magistério, o governo ainda não está fazendo o magistério. Então iniciamos o magistério indígena, com o currículo especial, aí também para ser reconhecido deu um trabalho muito grande. A Secretaria assumiu o ensino fundamental enviando professores próprios de 5ª a 8ª séries. Através da proposta modular, os professores ministravam uma matéria e era substituído por outro. E aí nós pensamos vamos partir para preparar professores regularizados com diploma. Foi um trabalho em dois sentidos: nós tínhamos uns 20 que já tinham terminado a 8ª série, dispostos a esse empreendimento, precisávamos resolver. Tínhamos a infraestrutura, a nossa casa em Oiapoque estava a disposição deste pessoal para moradia e para aula. Tínhamos que encontrar professores, e tínhamos que procurar o reconhecimento por parte do MEC, primeiro os procuramos a aprovação do Conselho de Educação do Amapá (CEE-AP), tivemos bastante apoio, depois veio a aprovação do MEC, não foi fácil custou mais ou menos um ano para ser aprovado. Encontramos um casal de professores com muita experiência e com um saber eclético que tinha mais de 20 anos de experiência, seja na administração escolar, seja no ensino.

-Quem eram eles?

- eles se chamavam Agenor e a Elenira lá do Ceará. E se colocaram a disposição. Trabalhava ainda, mas se colocaram duas ou três vezes por ano para ficar aqui. Pois o nosso era por período, tipo modular. Não era nem modular, porque tinha várias matérias concomitantes. Era por período, às vezes de dois meses, às vezes de um mês e meio, às vezes um pouco mais de dois meses. Porque nós tínhamos que realizar (não estou lembrado) um mínimo de horas-aula. Eram milhares de hora não estou lembrado quanto era a carga horária de todo magistério. Durou uns 4-5 anos, mas não em tempo integral. Em tempo fracionado.

E... conseguimos no final formamos 14 professores, teve desistência mínima: uma pessoa ou duas mesmo por trabalho, os outros se formou. Isto foi um acontecimento porque repercutiu primeiro na área indígena, isso aqui não vai dar ainda mais magistério. Mas nós fomos para frente, então na área indígena o curso de magistério ainda não tinha conseguido lá, e em nível de governo coincidiu com o Capiberibe com a vitória dele. Não era o

João Neves, não, foi a Maria Bezerra que presenciou estava todo mundo elogiando o máximo, teve uma grande festa em Oiapoque – O Turé, a recepção do pessoal, veio todo mundo para festejar, todo mundo comeu e bebeu, dançou, então foi um acontecimento. A partir daí o pessoal foi contratado aí aconteceu a mesma coisa, o NEI se mancou e quis fazer curso acelerado³⁶, no Manga, em pouco tempo formou mais de 100 professores. (RUFFALDI: 15-16)



Fonte: CIMI

Imagem 2: Formatura de 14 professores indígenas em magistério pelo CIMI, no município de Oiapoque (Fevereiro/1995)

Segundo a informação do professor indígena Estácio dos Santos, o Curso de Formação de Professores Específico funcionava de forma modular, ou seja, nas férias, tendo em vista que os alunos eram monitores bilíngues, na sua maioria. Portanto, atuavam principalmente na alfabetização das crianças. Deste modo, a modalidade de curso modular foi a melhor maneira de conciliar trabalho e formação.

É importante ressaltar, que o curso começou em 1990, já influenciado pelas conquistas da Constituição de 1988, que consagrava os direitos indígenas nos artigos: 210, 231 e 232. Na análise do professor Estácio dos Santos, essas conquistas estimularam as organizações indígenas a auxiliar as comunidades em todo o país a desenvolver projetos de educação escolar indígena autônomo, que

³⁶ O padre Nello Ruffaldi está se referindo ao Curso de Complementação Pedagógica (2004), organizado pelo Núcleo de Educação Indígena (SEED), para qualificar 100 alunos índios que já tinham o ensino médio em professores indígenas, com uma duração mínima de três meses, formação esta questionada por muitos na comunidade, principalmente o CIMI, que realizou um curso em cinco anos dos primeiros professores indígenas no Uaçá.

atendessem suas realidades culturais, linguísticas e históricas, o que já estava ocorrendo no Uaçá desde a década de 80. Em seguida, a aprovação da lei 9.394/96 (LDB) e as outras legislações citadas que citaremos posteriormente darão novo ânimo às comunidades indígenas. Como a formação específica e diferenciada e a elaboração de currículos específicos.

Pergunto como essas ideias de escola diferenciada chegaram no Uaçá? E o aludido professor comenta:

(...) ela chegou através de um curso que nós tivemos no Maranhão, o pessoal do Acre, que ano foi, foi pós 88. (...) não me lembro, sei que foi em 85... 83, não me lembro em que ano, mas foi nesse período em que veio um pedagogo do Equador, Burbano, se não me engano, depois veio um do México, outro era Nicanor, era dois pedagogos que veio diferente, aí onde tu falava da escola ativa e dava um modelo de uma escola indígena, e uma escola seriada, eu sei que tinha várias técnicas lá, e de lá nós adaptamos mais pra trabalhar com a escola em ciclo, porque chegava mais próximo de uma escola indígena, porque a escola indígena a gente estava desenhando ela, até hoje estamos desenhando; aí começamos a trabalhar a partir desses princípios; já vínhamos organizando a escola (...) (Entrevista com o professor KARIPUNA ESTÁCIO DOS SANTOS, em 15/07/2011, p. 5)

Essa ideia de *desenhar a escola indígena* é muito interessante, pois passa a impressão de escola em permanente construção e (re) atualização, de processo dinâmico com suas dificuldades inerentes ao processo criativo constitutivo.

Há outra discussão nesse processo assim como ocorreu no passado, na entrevista com o professor Robersoni Anicá. Ele comenta que havia discordância quanto à formação do curso de magistério específico. Algumas lideranças acreditavam que o curso deveria ter um perfil mais próximo aos cursos de magistério ofertados pelas escolas da sociedade envolvente. Tendo em vista que, o convênio foi firmado com o antigo IETA (Instituto de Educação do Território do Amapá), referência em formação de magistério no Amapá. No entanto, comenta Estácio, a grande maioria dos professores era de fora, no relato dele apenas dois eram do Amapá, o restante era de outras regiões, principalmente do sudeste.

Iniciaram uma faixa de 35 a 40 pessoas, aí no final só 14 conseguiram; aí foi aquela coisa, era um curso voltado para a questão indígena, mas as pessoas, que eles trouxeram pra ensinar, elas não tinham muito contato, eram pessoas de São Paulo, Fortaleza, elas não tinham tanto contato com a questão indígena mesmo, eles procuravam a ajuda do padre Nello e da Ir. Rebeca, eles diziam tem que fazer isso, isso, isso... Tem que ir por aqui, mas com isso a gente foi se dedicando a questão, aí tinha certas coisas que a gente assim como os caciques falavam: a gente queria buscar uma coisa assim mais adiante e não só tá preso aquela questão da língua, as partes

culturais, que era voltada para a comunidade indígena, mas sim a gente queria aprender alguma coisa do “mundo do branco”, do “mundo ocidental”, então isso aí às vezes a gente tinha o confronto mesmo, dentro lá da escola a gente, alguns alunos – o Walter por exemplo, o Estácio, que tinha aquela visão mais crítica, a gente precisa caminhar por um caminho, porque senão a gente vai se formar, a gente não vai conhecer nada da sociedade envolvente, vamos tá muito preso na questão indígena, é importante é, mas precisamos também das outras coisas, que por sinal depois da nossa formação, a gente conseguiu fazer um concurso público, conseguiu disputar vagas com as pessoas, conseguimos passar no concurso; então isso fortaleceu muito e abriu um outro leque, pra outros alunos se formarem na questão da educação escolar indígena. A outra questão importante era que os caciques na época começando a participar das Assembleias, a gente via a preocupação deles, com a escola do CIMI, o CIMI dizia a gente quer formar o professor assim, assim, assim, mas os caciques diziam não, a gente quer um aluno que um dia ele possa competir lá fora, possa prestar um vestibular, passar no vestibular, a gente não quer só pra está preso na questão indígena, a gente quer concorrer como as outras pessoas lá fora, então isso já começou a mudar um pouco, começou a mudar até mesmo quando começou a surgir a questão da proposta, na época era proposta curricular, os caciques participavam, no primeiro momento eles não entendiam muito da questão, eles iam lá concordavam com tudo, porque o CIMI que estava na frente, organizando juntamente com os professores, e na época a gente não estava muito ... Não sabia muito da legislação (...) (Entrevista com o professor Indígena ROBERSONI ANICÁ DOS SANTOS, em 15/07/2011, p. 1-2)

É interessante essa questão abordada na fala do professor Robersoni Anicá, quando ele diz que durante o curso de magistério específico, havia questionamentos tanto por parte dos alunos, como também de algumas lideranças nas assembleias. A grande questão era a desconfiança que a escola diferenciada não tivesse a ‘qualidade’ necessária para colocar os indígenas em condições de igualdade de oportunidade em relação aos não índios.

Destarte, com a aprovação de alguns índios em concurso público para professor do governo do Estado do Amapá diminuiu a resistência e a desconfiança em relação à formação realizada pelo CIMI. Importante à ênfase dada pelo professor Estácio quando na entrevista pergunto se o curso privilegiava somente a questão cultural, e o mesmo comenta:

A questão cultural, e trabalhar também na cidade, nós não estudamos só a questão específica, nós estudamos também a questão do magistério normal, nós estagiávamos na cidade, dava aula na cidade, então esse processo por reconhecimento do Conselho, aí eles disseram que estava muito curto, enquanto a gente tinha carga horária ultrapassada já, estava com seis anos e pouco, aí reconheceram o curso – o Conselho reconheceu e pronto, aí fomos diplomados. (Entrevista com o Professor INDÍGENA ESTÁCIO DOS SANTOS, p. 5).

Na fala do professor transparece uma necessidade de se auto afirmar em relação à sociedade envolvente, como se o estágio na escola do não índio fosse a chancela de qualidade perseguida pelos indígenas, na essência ávidos por *reconhecimento*, numa tentativa de equiparação de saber, quando na realidade, são paradigmas de conhecimento completamente diferentes, que não devem ser concorrentes, mas sim, complementares, dentro de uma perspectiva que é a interculturalidade, isto é, um diálogo respeitoso entre formas de conhecer diversos e diferentes, senão corremos o risco de incorporar valores hegemônicos da cultura ocidental como sendo referenciais. Sem perceber continuam sendo afetados por uma estrutura de pensamento colonialista.

A descolonização do conhecimento inclui a tarefa de chegar a compreender os caminhos pelos quais o Ocidente constrói seu conhecimento no mundo, alinhando às suas ambições econômicas e políticas (b) subjuga e absorve os conhecimentos e as capacidades de produção de conhecimento de outros (PRATT, 2004: 15).

Ainda na mesma lógica dentro do pensamento pós-colonial:

El pensamiento descolonial, se constituye pensándose en variadas formas semióticas, paralelas y complementarias a movimientos sociales que se mueven en los bordes y en los márgenes de las estructuras políticas (estado, partidos) y económicas (explotación, acumulación, opresión) pensándose en desprendimiento de la imagen de una totalidad que, como el mundo de *The Truman Show*, nos hace creer que no hay, literalmente, salida. El desprendimiento que promueve el pensamiento descolonial conlleva la confianza en que otros mundos son posibles (no uno nuevo y único que creemos que puede ser el mejor, sino otros, diversos) y que están en proceso de construcción planetariamente. (MIGNOLO, 2006: 8)

Por outro, depois de passado algum tempo, os professores na maioria, assim como parte expressiva das lideranças que questionaram o trabalho do CIMI alhures são uníssonos em corroborar com o pensamento do professor Walter Vasconcelos dos Santos, um dos filhos do cacique Manoel Primo dos Santos (Côco), que no passado se opôs veementemente às ideias trazidas pelos missionários para o Uaçá, comenta sobre a formação que receberam:

(...) isso foi um passo que nós demos que serviu de exemplo, mas sempre respeitando a especificidade de cada povo Galibi-Marworno e Karipuna; então as duas etnias foram formadas e... esse apoio do CIMI foi fundamental pra que a gente é... continuasse valorizando a nossa cultura, porque se o CIMI não entrasse dentro das comunidades eu acho que agora

nós tinha bem pouca coisa preservada da nossa cultura, principalmente a língua tinha perdido com o contato direto, nós tínhamos perdido também a dança do Turé que ele incentivava muito, e outras coisas na própria culinária, o caxixi eles sempre valorizaram; falavam pra gente valorizar, a fazer, a ensinar, então tudo isso são é... como que se diz são exemplos que eles deram de como se valorizar a sua cultura, não impondo pra gente, mas dizendo que é importante, que a gente que tinha que está fazendo isso porque a cultura era nossa; eles não, eles eram professores e iam embora, e depois, mas sim pra a gente colocar na nossa consciência do que era importante pra gente. Pra manter nossa identidade como povo Karipuna, então eles sempre repassavam os professores do CIMI (...)

(...) então a escola não adianta ela ter só o nome de Escola Indígena se ela todinha um padrão das escolas de *fora*, eu acho que ela não deve ter só o nome, mas ela deve ter uma cara de escola indígena, uma coisa que seja diferenciado, pra se diferenciar das outras, e pra isso tem que partir da gente, nós professores indígenas nós temos que fazer essa diferença, porque se nós seguirmos o padrão todinho, os conteúdos lá de *fora* não adianta ter o nome de escola indígenas; pra isso nós temos que ter o *nosso material* específico, nós temos que ter o *nosso calendário* específico, nós temos que ter o *nosso Projeto Político Pedagógico* e, o mais importante que eu acho dentro de uma escola é ter o teu material específico e ter esse calendário que respeite os períodos de plantio, que respeite o período que as pessoas estão em dança, então esse calendário é a base (...)

(...) eu acho que o CIMI contribuiu muito nessa linha, assim... eu sempre digo que '*eu sou cria do CIMI*', porque aprendi muito com eles, mas não quer dizer que eu vou seguir todas as coisas, que nós temos algumas *normas que são nossas* mesmo, *nós temos diretrizes*, *nós temos outras coisas*, então eu digo assim: eu vou seguir o que é bom, o que não é bom eu vou colocar ele num buraco e enterrar né! (...) (Entrevista WALTER VASCONCELOS DOS SANTOS, p. 9).

A entrevista do professor indica a noção de '*dentro*' e o '*fora*' essa separação é muito interessante para estabelecer as diferenças entre o jeito indígena de pensar e fazer da de *fora*, da sociedade envolvente, onde o mesmo define escola indígena com calendário, material e projeto específicos e diferenciados, numa tentativa de estabelece diferenças bem acentuadas entre os valores da sociedade indígena e o da sociedade envolvente.

O Grupo Fronteira da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em sua obra História e Memória das Três fronteiras: Brasil, Peru e Bolívia, no primeiro capítulo, onde trata das aproximações sobre noção de fronteira traz algumas definições de fronteira muito interessantes, que nos ajudam a compreender a fala do professor quando o mesmo fala de "dentro" e "fora":

Existimos porque existem outros, somos porque nos projetamos em outros olhares, pensamos porque nossos diálogos têm um interlocutor. Aquele ao qual estamos indissociavelmente unidos e do qual estamos separados a um só tempo. Para Todorov "o eu é o outro, mas cada um dos outros é também um eu" (1982, p. 3). Dessa forma a proximidade e a distância são parte de um jogo de unidade e alteridade que estrutura limites e fronteiras.

A fronteira é sempre princípio e final, ponto de chegada e de partida, âmbito do cotidiano e do desconhecido, geradora de medos e desconfianças, espelho e escudo, eterna contradição de um ser que necessita dos outros, ao mesmo tempo em que necessita se diferenciar para continuar sendo esse, essencialmente humano. (LUCENA, CÉLIA et al.; 2009: 19)

Tanto durante a formação quanto depois os assessores e os indígenas já iniciaram a discussão da PCKGM (Proposta Curricular de Ensino Fundamental Karipuna e Galibi-Marworno) para consolidar na prática a educação escolar indígena dessas etnias, teórica e metodologicamente como vinha ocorrendo em vários lugares do país, como no Mato Grosso, Maranhão, Acre, São Paulo, no Amazonas etc. Já que essa discussão sobre currículo indígena estava sendo acompanhada pelos diversos setores que militam com as organizações indígenas e do indigenismo no Brasil.

Assim diante dessa conjuntura favorável aos indígenas (demarcação das terras, saúde, educação, vigilância, auto sustentação), no que diz respeito às conquistas históricas alcançadas pelo movimento indígena e seus parceiros, principalmente no processo constituinte (1987), os Karipuna e Galibi-Marworno caminham para a elaboração de seu currículo.

3.6 Elaboração do Currículo Karipuna e Galibi-Marworno

A discussão sobre a necessidade de elaborar um currículo específico e diferenciado, de acordo com as necessidades de Karipuna e Galibi-Marworno, falantes da língua indígena kheuól (patuá), ocorreu concomitantemente a sua formação e, posteriormente, após a formação dos 14 professores indígenas em Magistério, curso este oferecido pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, começaram a participar de encontros nacionais de educação indígena, onde havia toda uma discussão em torno da necessidade dos povos indígenas de construírem escolas diferenciadas, respeitando suas especificidades étnica, linguística e cultural.

Nesse sentido, consoante ao movimento nacional, os professores de Oiapoque passaram a discutir em suas assembleias anuais a possibilidade de construir uma escola pensada por índios, com materiais didáticos específicos elaborados por seu povo e, principalmente, gestada também por eles, caminhando, assim, rumo à autonomia desses povos. Ou seja, a elaboração de um projeto político pedagógico (PPP)

Já que historicamente receberam da sociedade envolvente uma “*educação escolar para o indígena*”, e não uma educação voltada para suas expectativas e necessidades, ferindo frontalmente sua cosmovisão, seus processos próprios de ensino-aprendizagem, suas memórias histórias, ciências, filosofias, formas de organização social, costumes e, principalmente, sua língua materna, enfim, uma educação escolar que nunca respeitou o direito a autodeterminação desses povos. Os professores não índios ministravam aulas conteudistas que tinham mais haver com sua cultura e realidade, do que a realidade das terras indígenas, informações completamente deslocadas da realidade desses alunos(as).

Quanto ao funcionamento prático dessa escola se pode dizer que “todas as unidades escolares funcionam com vistas ao cumprimento de uma programação escolar exclusivamente teórica, confinada ao ambiente interno do prédio escolar e a um calendário e horários burocraticamente fixados. As férias escolares são cumpridas rigidamente, embora a legislação permita sua localização coincidente com os períodos em que os alunos são absorvidos pelas atividades econômicas mais importantes, como plantio ou colheita” (MELIÀ, 1979:49).

O que se pode aferir nesse caso, é que a escola é uma obrigação enfadonha para os professores não índios, pois se têm a impressão de que é um trabalho que não traz resultados satisfatórios, pois dependendo da realidade, os alunos têm muitas dificuldades de compreender os professores em Língua Portuguesa, e como a maioria dos professores das secretarias estaduais e/ou municipais são monolíngues, pois não falam a língua materna das comunidades indígenas, fica comprometida a comunicação entre professor(a) e alunos(as), dificultando o sucesso no processo ensino-aprendizagem, impossibilitando a construção de um conhecimento significativos para os índios.

(...) Não há, assim, qualquer programação voltada para inclusão de conteúdos práticos aos alunos. As escolas são, assim, ambientes onde os alunos-índios permanecem durante certo período do dia, cumprindo tarefas quase sempre totalmente desconectadas de seus interesses e de sua vida. (op. cit., 1979: 49)

Melià ainda faz um quadro comparativo entre a Educação Indígena e a Educação para o Indígena, onde caracteriza a educação para o indígena como, segundo os processos e meios de transmissão:

(...) formal e sistemática; alfabetização com livros didáticos e cartilhas; provocação de situações artificiais de ensino; com escola, especialistas em educação, valorização da escrita; deslocamento para a aula, diferentemente da concepção de educação indígena, baseados na: educação informal e assistemática; transmissão oral; rotina da vida diária, inserção na família, sem escola e comunidade educativa (...) (op. cit.,: 52).

Portanto, são concepções de educação bastante distintas ideológica e programaticamente. Tornando, praticamente impossível, que esses dois processos tão antagônicos possam conviver no mesmo espaço. Pois foram pensados e elaborados por culturas muito diferentes entre si.

A partir dessa realidade, os professores recém-formados decidiram pela discussão e elaboração de um currículo específico e diferenciado, que teve uma primeira versão aprovada em assembleia em 1997, e no ano seguinte foi protocolado na Secretaria de Estado da Educação, através do Núcleo de Educação Indígena.

Segundo informação dos professores mais antigos como Estácio dos Santos e Walter dos Santos, assim como os assessores/parceiros do currículo ligados ao CIMI, Pe. Nello Rufaldi, Ir. Rebeca Spires, Antonella Tassinari, que em uníssono afirmaram haver um verdadeiro descaso por parte da chefia do NEI à época, já que os técnicos das divisões da SEED deram parecer favorável a aprovação da Proposta Curricular Karipuna e Galibi-Marworno (PCKGM), portanto, não havia razões aparentes para o engavetamento da proposta durante quatro anos.

De acordo Nello Rufaldi, a questão era política, pois a proposta tinha sido encaminhada pelo CIMI, o governo por seu turno gostaria que a mesma tivesse sido protocolada pelo Núcleo de Educação Indígena (NEI-AP), o que causou descontentamento entre os órgãos indigenistas (CIMI e APIO) com o então governador João Alberto Capiberibe, gestão de 1998-2002, gerando uma queda de braço que atingiu os anseios daqueles que queriam ver a PCKGM aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

Esse ofício encaminhando a Proposta Curricular Karipuna e Galibi-Marworno ao Conselho Estadual de Educação, em 20 de janeiro de 1998, nos dá algumas indicações importantes acerca dos fatos expostos anteriormente, e que redundará em disputas de protagonismos entre o Cimi e o Governo do Amapá e Núcleo de Educação Indígena (NEI). Se olharmos atentamente para a composição da redação do referido documento, percebemos uma hierarquia de importância na condução de

todo o processo. Quem encaminha o ofício? (CIMI); segundo fato: a PCKGM foi coordenada e incentivada pelo (CIMI); terceiro: existe uma hierarquia institucional no encaminhamento, consequentemente de participação e envolvimento na elaboração da mesma, o que denota poder nessa relação: CIMI, APIO e por último a FUNAI. E o Estado como aparece? E os técnicos do NEI, responsáveis pela coordenação das políticas da educação escolar indígena no âmbito estadual? Essa disputa de protagonismo deixará no meio do fogo cruzado os principais interessados: os índios das comunidades Karipuna e Galibi-Marworno (**ver no anexo 10**: Ofício de encaminhamento da PCKGM ao Conselho de Educação do Amapá).

Essa disposição na redação do ofício nos proporciona elementos para compreender os conflitos que envolvem o CIMI-GEA-NEI, disputando o protagonismo em relação à elaboração da PCKGM. Que ficam mais evidentes com a contra capa do currículo, onde o CIMI aparece como responsável pela coordenação na elaboração da PCKGM: pe. Nello Ruffaldi e ir. Rebecca Spires, como coordenadores: o NEI aparece no fim da relação, estando acima dele técnicos da Itália e do Equador e como realização: CIMI e Mensageiro, o que faz com que tanto os técnicos do NEI como o governador fiquem irados, por se tratar de um grupo de colaboradores que são todos de fora (USP-MARI, UNICAMP), o que denota suposta incompetência dos técnicos locais para realizar tal empreitada. (**ver no anexo 11**: Quem assina como coordenação e realização da PCKGM? Protagonistas do processo). Neste caso, a participação dos técnicos do NEI foi secundarizada, o que causou a animosidade e, consequentemente o ostracismo da análise da Proposta Curricular.

Na entrevista com o padre Nello Ruffaldi compreendemos as razões do CIMI reivindicar o protagonismo na elaboração da PCKGM na sua fala, quando relembra todo o processo de escolarização das comunidades caripuna e Galibi-Marworno nos anos 80/90 principalmente, e que a PCKGM era o fechamento de um processo que iniciou com o trabalho com a língua, elaboração e publicação de materiais como: o dicionário em kheuól, as cartilhas, livros, investimento em pessoal, os cursos, seminários, oficinas, o supletivo, o magistério indígena. Então nada mais justo, na avaliação de Ruffaldi, que o fechamento dessa Gestalt³⁷ fosse feita pelo CIMI, até

³⁷ Para o princípio básico da teoria gestaltista o inteiro é interpretado de maneira diferente que a soma de suas partes. Ver o Currículo pronto não dá a dimensão exata do que foi preciso para chegar

mesmo por uma atitude de reconhecimento, que não houve por parte do Estado do Amapá, através do governo do senhor João Alberto Capiberibe.

O impasse só cessou após o CIMI impetrar ação judicial (mandato de segurança) contra o Conselho Estadual de Educação, a Secretaria de Estado da Educação e o Núcleo de Educação Indígena, por atrasar o processo de aprovação da PCKGM, acarretando prejuízo irreparável aos povos indígenas de Oiapoque, tendo a justiça decidido por parecer favorável aos tuxauas e professores, desse modo, o pleito dos povos indígenas pôs fim ao descaso, arbitrando para a solução do impasse, o que permitiu a continuidade ao processo de aprovação da proposta, o que ocorreu no final de 2002, com a atualização da PCKGM pela antropóloga Antonella Tassinari contratada como consultora pelo NEI/SEED, realizando, assim, a atualização da PCKGM, tendo como diferencial basicamente a parte introdutória que tange ao marco legal, isto é, a legislação indígena especificamente, essa talvez seja a única diferença da proposta encaminhada ao conselho em 1998, pelo CIMI e a de 2002. Já que a aludida consultora participou ativamente tanto na discussão, quanto na elaboração da primeira versão da PCKGM/1998, como podemos constatar de acordo com comentário realizado pela própria consultora:

Consideramos que o trabalho está muito bom. Também consideramos todo esforço que vocês fizeram para a elaboração deste currículo, em diálogo com as famílias, e também ouvindo um número considerável de assessores e inclusive nós mesmos. Foi um trabalho que merece todo o nosso respeito. De minha parte, acho que já está uma proposta madura. Não é necessário mudar nada mais, a não ser que os índios vejam alguns detalhes que queiram modificar. Gostei muito dos esclarecimentos sobre formação de professores, calendários, avaliação, organização da escola (CURRÍCULO DE ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS KARIPUNA e GALIBI-MARWORNÓ, 2004: 4).

Esse comentário é coerente, pois Antonella Tassinari ajudou a elaborar o currículo, participando de encontros de capacitação de professores índios, colaborando com o CIMI e a comunidade indígena do Uaçá. Tanto é verdade que, na Assembleia realizada no período de 2 a 5 de julho de 2002, em Oiapoque, diante da pergunta: Como implantar a proposta curricular e que tipo de ajuda precisamos? as respostas foram a seguinte: “a) *Cursos de acompanhamento*; b) *apoio pedagógico*; c) *Apoio técnico (Antonella Tassinari)*; d) *Oficinas duas vezes ao ano* e)

ao formato final. Para tanto, várias etapas foram realizadas. Sendo que esse percurso dificilmente pode ser observado e compreendido, a não ser pelos que fizeram parte desse processo.

Apoio do NEI e do CIMI na realização de encontros para melhor entender a proposta curricular”. Sendo que em janeiro de 2003 a proposta fora aprovada pelo CEE/AP, ficando caracterizado como questão política. Como argumenta Ruffaldi:

Agora tenho que dizer duas coisas: primeiro esse processo foi preparado com tempo, procurando ouvir as comunidades, mas o NEI nunca entrou nisso. O Davi com a Janete, depois foi o Dionísio. A gente encontrou um entrave na própria secretaria dificultava, o MEC tinha aprovado e a própria secretaria dificultava a execução dessa proposta curricular, e depois o Dionísio falou claro que a própria Janete tinha dado ordem para não fazer guerra, mas para desconsiderar esse negócio, estava entravado.

- Era uma disputa entre o governo e o CIMI para aprovação da proposta?

- Nello: sim, estavam atrapalhando.

- Quem encaminhou a proposta foi o CIMI, eu acredito que eles queriam que o a proposta do currículo fosse encaminhada pelo NEI.

- Nello: A gente disse até para o Capi, para a Janete e para o NEI: - olha gente essa proposta nós preparamos. Olha essa proposta quando surgiu, não foi do CIMI, foi uma aliança, o NEI fazia parte, nós convidamos, a secretaria fazia parte, a universidade fazia parte, só que o NEI nunca entrou, efetivamente ficou por fora.

- quando eu falo proposta do CIMI, assim eu tô levando em consideração todo o processo desde o fim dos anos 70, 80 e 90 que vocês foram construindo (formação de monitores, supletivo, magistério), e isso culminou com a proposta.

- Nello: eles queriam que quem assinassem este currículo fosse o governo, a secretaria de educação e o nome do Capi com a Janete, e depois nesse currículo, eu pegando a avaliação (atualização) da Antonella tinha um pouco o histórico, e nesse histórico tinha a atuação do CIMI, pouco se falava do governo, e lá vai outra coisa: eles não queriam por causa política. Então bloquearam mesmo esse negócio e no final para se sair sabe o que aconteceu, eu denunciei ao juiz, não coloquei o governador só por respeito, mas coloquei a secretaria de educação, denunciei o NEI e o Conselho de Educação por obstacular essa proposta curricular que era uma exigência que o MEC queria; não tinha nada, não dizia que não prestava, simplesmente não implementava. E o juiz condenou todos três até com uma multa diária, e mandou que a proposta fosse implementada, mandou. Obrigou a justiça, então ele para se salvar, pegou a nossa proposta que já estava parada há vários anos, foi encaminhada em 1998, e foi aprovada em 2002; a Antonella foi contratada, ela se prestou a isto, eu não gostei, que não combinamos etc.; mas ela no final ajudou, colocou só mais um adendo, colocou uma coisinha aí e esta proposta foi aprovada. Daí não quer dizer nada. Esta proposta foi aprovada, mas nunca foi implementada, até hoje, nem a Eclêmilda, nem ninguém, os próprios professores não estão entendendo isto, eu digo para eles.

Após a homologação da proposta o currículo foi oficialmente implantado pelo NEI em maio de 2003, já na gestão seguinte do governo do estado. O que não impediu alguns professores de trabalharem com os princípios da PCKGM desde 2002, como é caso dos docentes da aldeia Manga, mesmo antes de sua homologação pelo Conselho de Educação, porém de forma experimental e extraoficial (**ver no anexo 12:** a Homologação da PCKGM).

Diante de toda essa tensão em torno das disputas dos diferentes grupos em torno do protagonismo da elaboração da PCKGM e sua aprovação, passaremos a discutir a sua estrutura e funcionamento (marco teórico), assim como seus pressupostos teórico e metodológico, bem como sua utilização no dia a dia dos professores, refletindo em cima de suas fragilidades e potencialidades para a construção da educação escolar indígena no município do Oiapoque.

CAPÍTULO IV

4 PROPOSTA CURRICULAR KARIPUNA E GALIBI- MARWORNO: UM MARCO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ

“Há bastante tempo que se tem estudado que equívoco rachava, por dentro, o “sucesso” dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas: submetidos e mesmo consentindo a dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas ou outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas”.

Michel de Certeau

Nos capítulos anteriores, expusemos algumas lutas e conquistas dos Povos Indígenas do Oiapoque, entre elas: a participação e organização das assembleias regionais e nacionais, a conquista da escrita em kheuól, a formação de 14 (quatorze) professores indígenas no Curso Pedagógico em 1995, a homologação de suas terras, a criação da APIO (Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque), em 1992, eleição de vereadores e prefeito índios em 1996, e na esteira dessas lutas e conquistas, o amadurecimento do movimento indígena.

A partir da década de 1980, começa a defender uma escola bilíngue, específica, intercultural e diferenciada, tendo sua realidade como ponto de partida para construir uma educação onde o respeito e a valorização da cultura estejam em consonância com seu projeto de futuro, e isso deve estar devidamente organizado e planejado no seu currículo, desde a estrutura da escola, prática pedagógica, metodologias e sistemática de avaliação próprias, pensada e elaborada pela comunidade, professores, lideranças, assessores etc..

O *Marco Legal* para discussão sobre uma educação específica e diferenciada ocorreu com o fracasso da sociedade nacional de ‘escolarizar’ os povos indígenas, seja através das missões-escolas, das escolas do SPI ou da FUNAI, afinal, foram mais de quatrocentos anos de negação das diferenças linguísticas e culturais dos mais de 1200 etnias que foram reduzidas no contato a não mais que 210 aproximadamente. Desse modo, a partir da abertura política no Brasil pós-79, o

movimento indigenista levantou a bandeira de luta da educação escolar indígena bilíngue, diferenciada e intercultural, pois é de consenso tanto dos povos indígenas quanto dos assessores desses povos, que as experiências passadas de educação para povos indígenas não poderiam repetir seus sucessivos fracassos.

Nesse sentido, houve um esforço concentrado e incansável daqueles que defendiam essa bandeira. Os povos do Oiapoque se mobilizaram, assim como os povos indígenas de todo o país para aprovar no texto constitucional de 1988, seus direitos, e é a partir daí que os povos indígenas conseguem muitas conquistas na constituição.

Com a constituição de 1988, assegurou-se aos índios do Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, institui-se a possibilidade de a escola contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

A constituição garante ainda em seus artigos 210, 2º parágrafo, 215:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

[...]

Artigo 215: "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais".

Parágrafo primeiro: "O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional".

[...]

Artigo 231: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários às terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens". (CF: 1988)

A partir de então, o Brasil se reconhece como um país pluriétnico, garantindo o direito a diferença, o que possibilitou às populações indígenas serem protagonistas de várias lutas, entre elas: o direito de estudar e ver valorizadas suas línguas maternas.

A mudança para uma educação escolar diferenciada e intercultural, uma escola que se pretende era necessário pensar outros instrumentos para viabilizá-la:

como o currículo, um calendário específico, respeitando as ‘sazonalidades’³⁸ das atividades cotidianas das comunidades.

Em consequência disso, o CIMI, juntamente com outros protagonistas importantes passaram a discutir nos cursos de formação os conceitos e princípios da educação diferenciada, todavia, após a formação dos 14 professores e a criação do dicionário português/kheuól e a elaboração de material didático e textos bilíngues, elaborados pelos professores indígenas e assessorados por especialistas convidados pelo CIMI, ajudaram a sistematizar e organizar o dicionário, assim como cartilhas e textos didáticos para apoiar o trabalho dos monitores/professores indígenas, injetando, assim, ânimo novo nessas novas lideranças/professores(as) que passaram a ser os principais arautos desse novo paradigma de educação escolar no Uaçá.

Outro fato importante de impacto para as comunidades indígenas foi o **Decreto Presidencial nº 26 de 1991 que:**

- Atribuiu ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular e para coordenar as ações referentes às escolas indígenas;
- Atribuiu a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação³⁹.

Portaria Interministerial nº 559 de 1991:

- Define as ações e formas de como o MEC irá assumir as novas funções;
- Prevê a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos:

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

³⁸ Característica das atividades diárias de grande parte das populações indígenas que pressupõe determinadas tarefas de acordo com o ciclo da natureza, como por exemplo: o tempo de abrir as roças, o tempo para plantar e colher, o tempo da caça e da pesca, o tempo do açaí, o tempo do artesanato, permitindo assim, a recuperação dos espaços explorados na natureza, utilizando de forma racional os recursos da floresta, como pressupõe a ideia de sustentabilidade.

³⁹ Com o decreto nº 26/91, a responsabilidade da Educação Escolar Indígena passou da FUNAI para o Ministério da Educação, e executadas pelos Sistemas Estaduais de Educação, e quando se manifestarem condições propícias, podem ser desenvolvidas pelos municípios, em colaboração com os estados.

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

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

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

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

Parágrafo 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

- Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A garantia desses direitos oxigenou os militantes e simpatizantes da educação escolar indígena, dentre eles universidades, ONGs nacionais e internacionais passaram a trabalhar para conquistar uma educação escolar autônoma. Assim, o MEC passou a estimular, e às vezes financiar programas de formação de professores, publicação de material didático específico e elaboração de propostas curriculares com anuência das comunidades, como foi o caso de Karipuna e Galibi-Marworno, no município de Oiapoque. A LDB prevê ainda em seu art. 26:

(...) a importância da consideração das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do Ensino Fundamental. (...) Mais do que isso é imprescindível que a elaboração dos currículos entendidos como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena (...) é imperativo que os sistemas estaduais propiciem os meios necessários para que os professores índios, juntamente com as suas comunidades, formulem os currículos de suas escolas. (BRASIL, MEC, 2002: 52).

É interessante mencionar outras legislações importantes como:

O **Parecer nº 14/99 de 14 de setembro de 1999**, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais;

A **Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação**, preparada pela Câmara Básica, que fixa diretriz nacional para o funcionamento das escolas indígenas.

Em 9 de janeiro de 2001, foi promulgada a Lei 10.172 – Plano Nacional de Educação (PNE). Entre os objetivos e metas previstos no PNE destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros.

Ainda na *década da educação*⁴⁰, outras conquistas significativas podem ser elencadas: a) os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) em 1997, e no ano seguinte o *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* (RCNEI). Assim quando o CIMI apresentou a Proposta Curricular e Pedagógica para as Escolas Karipuna e Galibi-Marworno em 1998, a mesma estava em consonância com a legislação que trata sobre educação escolar indígena no país.

Mas o que nos interessa nesse momento é a partir de agora analisarmos a primeira proposta curricular elaborada por uma comunidade indígena, assim como tuxauas, professores, CIMI e assessores, dentre eles: a antropóloga Antonella Tassinari, que desenvolveu sua pesquisa do doutorado em antropologia social entre os Karipuna, na Terra Indígena Uaçá, iniciando seu trabalho de pesquisa em 1990, sob orientação da prof^a Dr^a Lux Vidal, que orientou/orienta vários trabalhos na aludida comunidade, contribuindo⁴¹, assim, com assessoramento aos professores e ao CIMI. Antonella Tassinari participou ativamente desse processo de elaboração do Currículo Karipuna e Galibi-Marworno.

Com base nas legislações supramencionadas, o Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE), aprovou a Resolução 068/2002, que fixa normas para a criação e funcionamento das escolas indígenas, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica, em seu artigo 12 dispõe:

As escolas indígenas desenvolverão suas atividades de acordo com o seu projeto pedagógico, formulado por escola e etnia, tendo por base:

- I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
- II – o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas;

⁴⁰ O MEC considerou a década 1996/2006, como a década da educação.

⁴¹ Antonella Tassinari, assim como outros pesquisadores deram significativa contribuição no estudo dos Povos Indígenas do Oiapoque, sua tese de doutorado foi publicada pela Edusp, com o título: No Bom da Festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá, sendo referencial quando se fala em povos indígenas do Oiapoque, além de outros artigos também sobre indígenas do Oiapoque. A autora dedicou parte de sua pesquisa para analisar o processo de escolarização do Uaçá.

- III – as propostas curriculares de cada etnia;
 - IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
 - V – a participação efetiva da respectiva comunidade ou povo indígena e suas organizações;
 - VI – o uso de metodologias que privilegiem a concepção e o uso de práticas pedagógicas específicas de cada grupo indígena, valorizando a oralidade no processo de ensino e aprendizagem e as alternâncias de espaço na educação escolar.
- § 2º - O Plano Pedagógico deve conter a matriz curricular definida em critérios próprios e que possam estabelecer uma educação escolar indígena, não permitindo uma estrutura educacional diferente da desejada e necessária à população indígena. Nesse contexto, inclui-se o calendário, os conteúdos e a metodologia.
- § 3º - As atividades socioculturais desenvolvidas no âmbito familiar e coletivo, incluídas no Plano Pedagógico, sujeitas à avaliação, serão consideradas como letivas e de caráter presencial, como a ida da escola à comunidade e/ou residência. (...).

4.1 Apresentação dos marcos teóricos e metodológicos que fundamentam o currículo de ensino fundamental nas escolas indígenas karipuna e galibi-marworno.

Cultura: “Entender a cultura no seu sentido global como um processo de manutenção e recriação da realidade produzida a partir do pensamento simbólico coletivo pelo qual um povo estabelece um relacionamento peculiar com a natureza, define a organização social interna e o relacionamento com outros povos e a relação com o sobrenatural. Deste processo nasce um projeto de vida específico e próprio. (...) A nós interessa entender a cultura em seu aspecto dinâmico e transformador (...)” (AMAPÁ, PCKGM, 1998: 8).

O conceito de cultura da PCKGM escolhido pelos professores e assessores que elaboraram a proposta trabalha com a ideia de que as mudanças e transformações decorrentes do processo histórico de contato devem ser levadas em consideração para a recriação das suas formas de organização social e cultural, visando se relacionar com os ‘*outros*’, como ocorre na região do Uaçá, tendo em vista que os povos que se concentraram ali têm histórias e processos de formação diferenciados, mas com o contato com a sociedade mais ampla criaram uma identidade comum – povos indígenas do Oiapoque param se relacionar com o município, o estado, o país e o mundo, e suas novas demandas. Tanto isso é verdade que as assembleias são comuns: participam Karipuna, Galibi Kalin’na, Palikur e Galibi-Marworno, e falam em nome dos povos indígenas de Oiapoque apesar de terem culturas diferenciadas.

A Cultura como Sistema: “A cultura entendida como totalidade é um sistema de representações simbólicas e de suas manifestações, sendo as representações os aspectos ocultos, incluindo o imaginário, a nacionalidade, a cosmovisão, a mentalidade, os sistemas de crenças e valores, ideias e sentimentos; as manifestações se dão através da prática: relações sociais, comportamento, atitudes, atividades etc. a cultura se constitui como uma globalidade, porque os elementos que a compõe estão interligados e interdependentes. As manifestações são as que rapidamente sofrem as mudanças, mas que não afetam o significante, isto é, as representações simbólicas” (AMAPÁ, PCKGM, 1998: 9).

Por mais que o contato seja danoso, pois segundo Roque Laraia, quanto mais contato entre culturas, maior a possibilidade de haver mudança, inversamente, quanto menor for o contato, também menor a possibilidade de grandes mudanças na cultura (LARAIRA, 1996: 109). Destarte, os povos do Oiapoque que desde o século XVI foram contactados por motivos dos mais variados alhures, sofreram mudanças expressivas, que vão da língua até a forma de organização, suas relações de parentescos etc. A partir daí, recriaram suas estruturas, mas sem perder sua memória coletiva, que são as manifestações culturais, pois segundo a PCKGM o material pode ser representações simbólicas, que são aquelas que mudam num ritmo muito menor alterado/modificado, mas a memória permite a reconstrução e a atualização da mesma. Assim, o seu projeto histórico enquanto povo deve sempre ser levado em consideração, e mesmo passando por transformações em sua realidade a sua cultura é o sinalizador entre ser Karipuna, a sua identidade e o que os diferencia dos ‘outros’, sejam esses outros, povos indígenas, ou a sociedade nacional.

A Cultura como resposta Contraegemônica: “A cultura é a produção contínua de seres humanos em respostas a uma realidade em contínua transformação. (...) A cultura é o equilíbrio resultante entre a mudança e a permanência de suas raízes...” (Op. Cit, 1998: 9).

Dimensão Política da Cultura: “(...) a cultura torna viável não somente enfrentar a situação de dominação atual, mas fornece os meios para potencializar o projeto de vida futuro. (...) A escola indígena bilíngue e intercultural deve proporcionar tomada de consciência destes símbolos, resgatar e explicitar a memória coletiva para que, a partir do reforço da identidade, as pessoas se tornem

aptas a se relacionar em condições de igualdade com a sociedade maior” (op. cit. 1998, p. 10).

Esse quiçá seja um dos pontos mais importantes da fundamentação teórica, a cultura como elemento de resistência e reafirmação de sua identidade para que após consciente e fortalecido possa pensar num projeto futuro sem perder de vista seus próprios interesses no contato com as instituições exógenas.

Instrumentalizar a comunidade de conhecimentos primeiro de sua cultura, para depois apreender elementos da cultura envolvente, sabendo utilizá-la em favor de seu projeto, colando, assim, os povos indígenas em situação estratégica e privilegiada nas relações interculturais (Idem.1998).

Há mais cinco décadas, os povos do Oiapoque têm se relacionado com agências ligadas aos setores público e privado, tais como: SEED, FUNASA, SPI, CIMI, prefeitura, ONG's nacionais e internacionais, daí a necessidade de fortalecer a cultura e entendê-la como um marco de resistência e identidade, pois é através dela que marcam as diferenças e semelhanças de acordo com os interesses de seu povo.

Tradição e Modernidade: “Na tradição indígena o passado (tradição) é o ponto de referência para o presente (modernidade) (...) A escola, como sistema de educação pode ser tanto um modelo da chamada ‘*modernidade*’ em conflito com a tradição quanto um instrumento para fortalecimento e recuperação da cultura em harmonia com o moderno, isto é, uma resposta ao momento atual” (op. cit., 1998: 10).

A introdução da escola em comunidades indígenas, via de regra, coloca em confronto concepções diametralmente de educação: uma baseada na tradição, na oralidade, nos mitos de origem; a outra focada no espaço da sala de aula, supervalorização da palavra escrita, onde as situações são simuladas e geralmente estão deslocadas da realidade, ou seja, da vivência das pessoas.

Entretanto, após o contato dessas comunidades com a sociedade envolvente, a escola se tornou uma necessidade, possibilitando às comunidades a criação de ferramentas que possam dar respostas às novas demandas de um mundo cada vez mais integrado. Nesse sentido, as populações indígenas precisam estar voltadas para as relações externas, sem perder de vista, a sua cultura e identidade, pois são esses elementos que os fortalece enquanto grupo.

No Oiapoque os índios ocupam quase 90% dos cargos dentro da FUNAI, podemos até afirmar que a fundação é um órgão gerido por indígenas, o administrador regional de Oiapoque é índio Galibi-Marworno, o senhor Romildo dos Santos. Em contrapartida, encontramos realidade diferente em outras regiões do país, onde os índios são maltratados no órgão indigenista.

Somente assim, os índios estarão aptos para ocupar os espaços que alhures são ocupados por não índios; assim como na educação: os professores devem ocupar as funções que historicamente eram ocupadas por não índios que sequer interessava-se em aprender a língua daquele povo, alguns conviveram vários anos, sem, contudo, terem a humildade e inteligência de saber que este ato seria imprescindível para a realização de seu trabalho, daí a reivindicação de uma escola bilíngue, com materiais específicos, metodologia e processos próprios de aprendizagem não são reivindicações incoerentes. Passando os professores(as) e a comunidade educativa a serem os verdadeiros protagonistas por todo o processo, desde a construção da escola, que pode ser numa casa qualquer, até a elaboração do material didático e a gestão escolar.

Marco Teórico: Educação: A proposta curricular Karipuna e Galibi-Marworno compreende escola indígena como espaço:

- de apropriação pelos índios dos conhecimentos da cultura oficial dominante necessários a sua sobrevivência sócio-econômica-cultural na busca de um projeto de vida;
- de transmissão e reflexão dos etnoconhecimentos, sempre respeitando e valorizando os espaços tradicionais da educação;
- de diálogo intercultural, onde a cultura indígena e o saber não-índio sejam ambos valorizados igualmente.

A PCKGM encaminhada pelo CIMI ao CEE/AP apresenta, ainda, como definição de educação:

Entendemos educação indígena, informal ou formal, como processo global de construção e transmissão de conhecimentos, valores, visão do mundo. Aprendizagem que um povo vivencia a partir de seu projeto histórico e em vista do relacionamento com a sociedade mais ampla. (...)

Entendemos a escola como instrumental de educação formal e sistematizada para os povos indígenas, como necessidade oriunda do contato e relacionamento com a sociedade nacional (...) (Idem. 1998: 11)

A PCKGM apresenta coerência nas definições de cultura e educação, quando definem a escola, assim:

Entendemos que a escola não é uma entidade autônoma, mas sim uma parte do sistema educativo do povo, uma parte que se torna necessária para os povos indígenas depois do contato com a sociedade envolvente, que traz novas dificuldades e situações para as quais o sistema '*tradicional*' de educação nem sempre tem respostas. (...) Para a escola ser indígena, ela tem que levar a marca do povo, falar sua língua, usar sua linguagem, seguir suas normas, pedagogia, estilo e maneira de passar seus conhecimentos. O jeito do povo é participativo, coletivo e colaborativo. A escola, então, deve ser feita em mutirão, com ajuda mútua entre alunos, com professores e incluindo a comunidade nas decisões, elaboração de programas e material didático. O protagonismo do povo, mesmo com assessoria de fora, é essencial para que a escola seja mesma indígena. A maneira de como ela trabalha, a sua metodologia, é tão importante, ou mais, do que o conteúdo que ela passa. (...) Os conteúdos devem dar acesso ao mundo dos brancos, mas a partir da cultura do povo. A história do povo, suas tradições, sua compreensão do cosmos, da sociedade, são os parâmetros e referências para analisar o que vem de fora (...) (Idem.: 11-12).

Desse modo, a educação escolar construída pelos povos Karipuna e Galibi-Marworno, com assessoria do CIMI, a partir da elaboração da proposta curricular, está fundamentada nos princípios e fundamentos da educação indígena, ou seja, ser: a) bilíngue, b) específica, c) comunitária, d) diferenciada e) intercultural. Permitindo, conseqüentemente, que esses alunos (as) possam ter autoestima suficiente para se orgulharem de sua história, tradições, língua, ciências, enfim, que possam dialogar com a sociedade maior com um cabedal de conhecimentos suficientes que possa incluí-los no mundo e mercado em condições iguais; que tradição e modernidade possam se complementar, sem, contudo perderem sua identidade; que os faça perceber que podem conhecer o outro partindo dos seus próprios valores e conhecimentos. Que os conhecimentos apreendidos possam contribuir para ocuparem espaços indeterminados, mas que as informações recebidas possam ajudar, acima de tudo, a dar respostas aos problemas das comunidades de hoje, no aqui-e-agora, ou quiçá, no médio e longo prazo, sem, contudo, perder de vista o projeto futuro de seu povo.

Porém, as comunidades indígenas, através de suas sábias lideranças desejam apreender as informações e novas formas de conhecimento técnico-científicos dos não-índios, todavia, têm a consciência das vantagens que a modernidade proporciona, entretanto, não abrem mão das suas tradições, desse conhecimento milenar, possibilitando, a seu povo, não a perda de sua cultura, mas a

absorção de outras formas de conhecimentos que possam incluí-los nesse processo de contato irreversível, e se tem que conviver procura aproveitar tudo aquilo que a sociedade envolvente pode oferecer-lhes.

Um exemplo disso foi à instalação de grupos-geradores, para produção de energia em várias aldeias de Oiapoque nas eleições para governo do Estado em 2002; bem como o fato de algumas lideranças indígenas ocuparem cargos na política municipal ou estadual em decorrência de seu peso político nas eleições, sejam elas municipais ou estaduais.

Currículo: A PCKGM pressupõe como currículo:

O currículo não deve ser apenas uma grade de matérias... mas tudo aquilo que envolve a vida da criança, dentro e fora da sala de aula e que envolve o seu desenvolvimento. Por isso, as festas, as caçadas, as pescarias, os jogos, as brincadeiras fazem parte da vida da criança e podem ajudá-las na aprendizagem, devem fazer parte do currículo” (Op. Cit:12)

A PCKGM apresenta alguns princípios norteadores, baseados nos fundamentos da educação escolar indígena, tais como:

Partir da realidade do povo: “(...) A escola pode ser espaço que permita a tomada de consciência da própria cultura e proporcione a aquisição crítica de conhecimentos das outras culturas, de maneira a se tornar lugar de valorização, redescoberta do projeto de vida coletivo e definição de sua identidade. A partir desse fato é que o aluno poderá se relacionar com a sociedade maior”.

Ser bilíngue: “Entendemos por escola bilíngue aquela em que professores e alunos expressam e transmitam seus conhecimentos com competência comunicativa em duas línguas. A escola pode inclusive ser local de incentivo do uso da língua materna, naquelas aldeias aonde esta vem sendo substituída pelo português” (Idem, 1998: 12)

Desenvolver habilidades e estratégias mais do que transmitir conteúdos: segundo a PCKGM o desenvolvimento de habilidades como: ler, escrever, interpretar, se expressar, ser crítico, saber ouvir, dialogar, trabalhar em conjunto são habilidades essenciais para o desenvolvimento individual e social. Portanto, os conteúdos não são avaliados como fim, mas sim como meio para o desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento humano, isso em qualquer faixa-etária. “(...) os conteúdos são *acrescidos gradativamente ao ganho das habilidades*” (Idem, 1998:12).

Trabalhar globalmente os diversos conteúdos: a PCKGM escolheu trabalhar com temas, sejam eles: transversais ou geradores, mas sem perder de vista que o aluno deve partir sempre do mundo conhecido, isto é, sua realidade, seu cotidiano, para então conhecer o mais amplo.

Partir do conhecido para chegar ao desconhecido: O conteúdo será transmitido de forma dialogal e comparativa, de maneira que a aprendizagem se torne mais fácil e lógica. É importante levar em conta situações e/ou problemas concretos, e que as novidades sejam introduzidas de forma que os alunos conheçam e possam observar *”só reconheço aquilo que eu conheço”*, dessa forma, os conteúdos são introduzidos de forma planejada, com objetivo a desenvolver determinada habilidade.

Integrar-se e participar da vida da comunidade: Todos os membros da comunidade devem somar esforços no intuito de resolver os problemas enfrentados pela comunidade, incluindo, os não índios que moram e/ou trabalham na mesma.

Considerar o currículo um processo dinâmico: o currículo deve estar passível de mudanças, para que possa ser avaliado e discutido pela comunidade educativa permanentemente, permitindo fazer as correções/ajuste necessárias durante sua execução. Acredita-se que a cultura modifica de acordo com as transformações vivenciadas pela realidade, portanto, não só a educação, mas também a escola e o currículo podem ser flexíveis.

Enfatizar a reciprocidade na relação professor (a)/aluno (a): estabelecendo uma relação mais dialogal do que informativa e unidirecional entre professor/aluno, proporcionando um lugar de possibilidades múltiplas e plural, onde todos estão predispostos a ensinar e aprender, contribuindo, dessa forma, para o processo educacional/educativo.

Conceber e organizar a escola e o currículo em Ciclos: ajuda a definir melhor os objetivos mais globais/gerais, proporcionando aos alunos e professores uma metodologia e avaliação mais eficaz, o que possibilita um acompanhamento mais personalizado (permitindo ao professor (a) perceber o desenvolvimento no dia-a-dia de cada aluno(a), avaliando se a habilidade planejada foi desenvolvida/alcançada na atividade proposta).

Proporcionar uma educação contínua e que atenda as necessidades da comunidade: a PCKGM incluiu um módulo-livre, que permite a participarem da

comunidade em: curso, palestra, oficina, treinamento, seminário etc. que atenda suas necessidades e expectativas, independentemente de faixa-etária.

Organização e Funcionamento dos CICLOS/ETAPAS segundo a PCKGM:

A educação escolar oferecida pelo Estado brasileiro aos povos indígenas, dos religiosos passando pelo SPI até a FUNAI, historicamente sempre trabalhou com objetivo de: a) civilizar as populações indígenas; b) homogeneizar a diversidade cultural, étnica e linguística do país. As Secretarias de Educação, através de seus profissionais transferiam para as comunidades indígenas o modelo de educação escolar oferecida aos não índios, utilizando uma pedagogia tradicional, segundo Paulo Freire, baseada na transmissão-recepção de informações. Adotando uma prática de depositar informações sobre os alunos, sem nenhuma possibilidade de interação, o que alguns autores da educação definem como '*educação bancária*'⁴². Desprezando completamente a experiência de vida dos alunos (as) (FREIRE, 1987).

O Currículo procurando fugir desde modelo '*transmissivo*', escolhe para a proposta uma tendência mais adequada para a realidade dos *Povos Indígenas do Oiapoque*, onde as pessoas possam participar do processo de produção e construção do conhecimento a partir de sua língua, de seus valores, mitos de origem, enfim de sua cultura.

Discutiu-se ainda, a possibilidade de se adotar os ciclos em detrimento do sistema seriado, o modelo adotado, em grande parte do sistema educacional brasileiro. Isso para tentar resolver problemas crônicos da educação nacional, e nas comunidades indígenas o problema se agrava mais ainda, tendo em vista sua especificidade, que são: evasão e retenção.

Dessa forma, a escola e o currículo pensados em ciclos atende melhor a especificidade da escola indígena, isso de acordo com a avaliação feita pelo CIMI, assessores, professores e as comunidades Karipuna e Galibi-Marworno.

O currículo não foca seus objetivos no conjunto de conteúdos predefinidos para aquela disciplina/série/ano, naquele espaço de tempo, mas sim, no desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes. É claro que, o

⁴² O educador assume uma atitude de narrador e não o de comunicar, interagir, passando o aluno a condição de mero memorizador de informações que são depositadas sobre o educando, esperando deles, atitude passiva e não reflexiva.

currículo não ignora a importância dos conteúdos, porque entende que são ‘*meios*’ e não ‘*fim*’ do novo modelo de educação escolar desses povos.

Agora, apresentaremos a estrutura dos ciclos após atualização feita na PCKGM em 2001/2002, pela consultora Antonella Maria Imperatriz Tassinari, contratada pelo Núcleo de Educação Indígena/SEED-AP, com base nos PCN's, idade inicial e equivalência do sistema seriado. Essa atualização atende a exigência do CEE/AP, principalmente, no que diz respeito ao avanço da legislação da educação escolar indígena no país, na segunda metade da década de 1990.

ESTRUTURA DOS CICLOS

IDADE INICIAL	ESCOLA SERIADA	PCN	PCKGM
4 anos	1º ano bilíngue	Educação infantil	1º Ciclo: 1ª etapa
5 anos	2º ano bilíngue		
6 anos	3º ano bilíngue		
7 anos	1ª série	1º Ciclo	1º Ciclo: 2ª etapa
8 anos	2ª série		
9 anos	3ª série		
10 anos	4ª série	2º Ciclo	2º Ciclo: 1ª etapa
11 anos	5ª série		
12 anos	6ª série		
13 anos	7ª série	3º Ciclo	2º Ciclo: 2ª etapa
14 anos	8ª série		
Qualquer idade		4º Ciclo	3º Ciclo
			Módulo livre

Tabela 1 – Estrutura da organização da escola em Ciclo de acordo idade inicial, o equivalente na escola seriada, o que estabelece os PCN's e a Proposta Curricular Karipuna e Galibi-Marworno.

O objetivo deste quadro comparativo é facilitar a transferência de alunos de escolas seriadas para as escolas das aldeias Karipuna e Galibi-Marworno, onde o oposto também se aplica.

Organização das turmas: Há duas maneiras de se organizar as turmas: com mesma idade ou com idades diferentes.

Ciclos com crianças da mesma idade: esse modelo se aplica para as aldeias maiores onde há possibilidade de formar turmas com alunos na mesma

faixa-etária, já que como vimos acima, os alunos(as) devem ingressar na escola com 4 anos completos, devendo os mesmos permanecer até o final da etapa ou do ciclo. Ex: o 1º ciclo compreende duas etapas, sendo que a primeira corresponde à educação infantil (alfabetização em língua materna), enquanto a segunda etapa o aluno começa o equivalente à 1ª e 2ª séries. A dificuldade desta forma de organizar as turmas está no fato de que: se um aluno ficar retido no ciclo e os colegas avançarem isso pode gerar desânimo; outra desvantagem é que alunos de mesma idade tendem a competir entre si.

Ciclos com crianças com idade diferente: esse modelo é mais indicado para aldeias menores, onde dificilmente uma classe poderá ser formada por alunos da mesma idade. Desse modo, o professor(a) poderá organizar uma turma com alunos com idades diferentes. Sendo que os mesmos podem está cursando ciclos e etapas diferentes no mesmo espaço. Essa forma exige mais do professor, pois terá que planejar atividades diversas de acordo com o ciclo de cada um. Em contrapartida, essa forma de organizar diminui a competição entre os alunos(as), pois segundo Tassinari os alunos mais velhos colaboram/ajudam os mais novos, pois têm mais maturidade e conhecimento da realidade vivida, ajudando, conseqüentemente, ao professor(a). Sendo assim, gostaria de ressaltar que, na aldeia onde foi realizada a pesquisa de campo, as atividades de classe são conduzidas/ministradas por dois (duas) professores(as), e as turmas não ultrapassam de 15 (quinze) alunos.

Mudando de Ciclo ou etapa: a mudança de ciclo ocorre quando o aluno desenvolve todas as habilidades daquele ciclo/etapa, mas o aluno(a) pode ser mantido no mesmo ciclo. Quando isso ocorre em turmas com alunos de idades diferentes não há tanto problema, mas quando são de mesma idade, a criança passará a frequentar outra classe com alunos mais novos o que pode ser um fator desestimulante por um lado, pode incentivar por outro, se o aluno desenvolver as habilidades do ciclo os professores deverão oportunizá-lo mudar de ciclo para sua antiga turma.

A PCKGM trabalha com a concepção de maturação/amadurecimento: a criança deve desenvolver determinadas atividades para avançar em seus estudos, sendo que cada criança tem o seu próprio ritmo, e isso deve ser respeitado pela

proposta curricular.⁴³ A diferença entre ciclos e séries é que os alunos são avaliados mais vezes durante o ciclo, e se o professor percebe que o aluno não desenvolveu determinada habilidade, pode planejar outras estratégias para alcançar o objetivo proposto no ciclo, dessa forma, tirando stress que é peculiar das provas bimestrais e final, onde família, alunos e professores vivenciam um clima de insegurança e instabilidade emocionais.

Dessa forma a PCKGM organizada em ciclo permite o acompanhamento individual, onde o docente dispensa maior atenção aos alunos (as), acompanhando, consequentemente, seu desenvolvimento como um todo.

Avaliação segundo a PCKGM: os alunos não devem ser avaliados de forma pontual, esporádica, em instrumentos como prova, chamada oral, etc. mas sim, associada às atividades diárias/cotidianas, às produções individuais ou coletivas. A PCKGM entende a avaliação como um processo permanente e constante, que ocorre durante todo o ciclo. Existem alguns princípios para a avaliação, tais como:

Avaliação diagnóstica: esta avaliação geralmente ocorre no início de um ciclo ou etapa para avaliar se os estudantes conseguiram desenvolver as habilidades do ciclo anterior, o que precisa ser reforçado no ciclo que estão cursando, permitindo aos professores planejar as atividades de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno, ou da turma como um todo.

Avaliação contínua: a avaliação no processo é uma estratégia e método imprescindível para acompanhar cotidianamente o nível de desenvolvimento de cada aluno(a), percebendo as dificuldades e os avanços/conquistas dos discentes. É interessante ressaltar que os registros diários dos professores são essenciais para acompanhar individualmente a construção do conhecimento por parte dos alunos, sejam nas atividades individuais ou coletivas, dentro ou fora do espaço da escola. A PCKGM prevê além dos diários o registro contínuo na caderneta individual de cada aluno, registrando, então, o aproveitamento de cada aluno no dia-a-dia após cada atividade planejada e executada pelos alunos(as), observando as dificuldades e avanços.

A caderneta individual ou ficha acompanha o aluno do 1º ou 3º ciclo, conforme ficou acordando pelos professores que os registros diários são

⁴³ Conceito de construtivismo e maturação de Piaget.

fundamentais para o desenvolvimento da PCKGM. E que as habilidades desenvolvidas sejam mais valorizadas do que os fracassos.

Avaliação Final: é o momento de o professor avaliar a aprendizagem de modo mais geral daquele ciclo/etapa, baseado nos objetivos estabelecidos para aquele ciclo. Nesse momento deve ser levado em consideração toda a produção realizada pelo o aluno, daí a importância do registro diário, sejam nas fichas individuais ou no diário do professor(a). Na oportunidade o educador deverá indicar quais os avanços (habilidades desenvolvidas e o que precisa desenvolver/avançar). Um balanço geral, mas com um ganho qualitativo: o fim do desgaste das provas finais, reavaliações, etc.

Parecer Semestral: a avaliação acontecerá no término de cada semestre, em caso de transferência do aluno, o parecer substitui o boletim escolar (histórico do aluno), quando for o último do ciclo deverá indicar se o aluno muda para o ciclo seguinte ou fica no mesmo ciclo. Em seguida segue modelo de parecer semestral.

NOME DA ESCOLA:

NOME DA ALDEIA:

ETNIA:

NOME DO ALUNO(A):

FILIAÇÃO:

CICLO/ETAPA

PARECER SEMESTRAL

Período avaliado: ex: 1º semestre de 2002

Recursos de Avaliação: A PCKGM sugere alguns recursos de avaliação, tais como:

A produção de trabalhos pelos alunos: segundo o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas), os trabalhos podem ser individuais ou coletivos, sendo que o professor deve acompanhar toda a preparação, pois o processo segundo a proposta é mais importante do que o resultado final em si, que redundaria na apresentação do mesmo. Ainda neste trabalho, podem estar sendo desenvolvidas várias habilidades e competências.

A correção coletiva: essa modalidade substitui a correção tradicional das provas exercícios e atividades, permitindo aos alunos perceberem os seus erros e

acertos, onde todos aprendem, sendo desafiados a corrigir os erros e valorizar os acertos dos colegas. Na educação seriada das escolas não índias, os alunos não gostam de mostrar suas notas, principalmente se for resultado de fracasso momentâneo, os alunos ficam extremamente constrangidos se o professor(a) divulgar a sua nota aos demais colegas.

A PCKGM propõe algumas atividades que podem fazer avaliação coletiva:

- Os alunos podem ser estimulados a apresentar seus trabalhos aos colegas para ser discutidos por todos. Segundo a PCKGM isso funciona com a resolução de exercícios matemáticos, ditado, produção de textos. É interessante ressaltar os pontos positivos do trabalho e não só as falhas para não desanimar o aluno;
- Os alunos podem trocar os trabalhos com os colegas, para que uns corrijam os exercícios dos outros. E depois podem mostrar para a turma que deverá avaliar a correção;
- Os trabalhos individuais são apresentados para a turma, que escolhe alguns para aperfeiçoar. Os trabalhos escolhidos serão corrigidos e desenvolvidos por todo o grupo;
- As turmas podem escrever cartas umas para as outras, procurando a melhor maneira de transmitir ideias para outras turmas ou escolas. Esta é também chamada de correspondência interescolar.

Os teatros: os alunos podem se expressar de forma a desenvolver a oralidade, em situações criadas pelo professor (a) estando relacionadas com os conteúdos que estão sendo trabalhados ou com assuntos do dia-a-dia desses alunos, como por exemplo: as festas, fazer compras no Oiapoque, as eleições municipais, a copa do mundo etc. Ao fazer isso o aluno(a) se expressa de uma forma diferente que a escrita, desenvolvendo, assim, outras habilidades importantes enquanto indivíduo que vivencia e representa múltiplos papéis tanto dentro da sua comunidade/aldeia, quanto fora dela, com a sociedade envolvente.

A Auto Avaliação: os alunos precisam pensar na própria aprendizagem e tenham maturidade e consciência para avaliar seu progresso e suas dificuldades. Na verdade, esse processo só é possível com alunos com mais idade e maturidade, dificilmente uma criança de 6 ou 7 anos terá critérios para se auto avaliar. A PCKGM sugere que os professores(as) elaborem critérios, como por exemplo: frequência, comportamento com os colegas. Os alunos e professores podem fazer gráficos e

tabelas, desenhos, para pensar sobre o que já aprenderam e o que precisam aprender.

Nesse sentido, sabemos que existem muitas dúvidas e inquietações dos professores índios quanto à execução do **Currículo de Ensino Fundamental das Escolas Indígenas Karipuna e Galibi-Marworno**⁴⁴, pois ‘discutiram e teorizaram’ um documento, que está vivendo sua prática no dia a dia das escolas, e o presente trabalho de pesquisa deseja investigar se há coerência no que os assessores propuseram e o que está ocorrendo como prática pedagógica dos professores índios? Queremos saber qual o nível de atuação do NEI – Núcleo de Educação Indígena, no que diz respeito a acompanhamento da proposta e assessoramento: linguístico, pedagógico e antropológico? Além é claro do CIMI, como principal orientador e incentivador do currículo.

Em seguida, analisaremos a discussão sobre a fundamentação teórica da proposta; as metodologias, a avaliação, a opção pelos ciclos e a coerência na fundamentação teórica do currículo.

4.2. A participação dos colaboradores na elaboração do currículo

O CIMI investiu em duas frentes: proporcionando aos professores indígenas qualificação, através de cursos dentro e fora do Estado do Amapá, e na parceria com grupos de pesquisadores pós-graduandos, principalmente ligados ao MARI (Grupo de Educação Escolar Indígena da Universidade de São Paulo), sob a orientação da professora Dr^a Lux Vidal, na grande maioria.

No entanto, alguns problemas surgiram no decorrer do percurso: o primeiro deles a falta de fundamentação teórica para compreensão de princípios inovadores, tendo em vista que, essa discussão está acontecendo no calor da hora, isto é, vários indigenistas ligados principalmente aos programas de pós-graduação estão discutindo para encontrar alternativas curriculares para as diferentes realidades, haja vista que, cada etnia e cada comunidade possuem especificidades linguísticas, culturais, religiosas etc. Como ocorre no Uaçá entre os Karipuna e Galibi-Marworno. Existem aldeias que o kheuól é primeira língua, outras o português se impõe,

⁴⁴ A partir de agora não trataremos mais de PCKGM (Proposta Curricular Karipuna e Galibi-Marworno), pois já foi homologada pelo CEE/AP deixando de ser proposta para se transformar no primeiro currículo implementado em escolas indígenas do estado do Amapá.

algumas aldeias há predominância do catolicismo, em outras há presença hegemônica de grupos evangélicos, só para ilustrar a diversidade e pluralidade das escolas indígenas.

Durante a elaboração do currículo, o cenário que se apresentava era desfavorável em virtude da formação/escolarização dos professores indígenas, pois tinham acabado de concluir o ensino médio, na modalidade magistério. E a grande maioria ainda cursavam o ensino fundamental, portanto sem condições de elaborar e acompanhar uma discussão epistemológica de teoria do currículo. É interessante ressaltar que esse problema não é exclusivo dos Karipuna e Galibi-Marworno do Uaçá. Nas correspondências trocadas entre o CIMI e alguns assessores/colaboradores na elaboração do currículo, podemos perceber que as incertezas do *saber fazer* partia de todos os lados: dos assessores, do CIMI (que estava solicitando auxílio), e principalmente dos professores. Que estavam sendo conduzidos no processo. Na verdade era novidade para todas as comunidades indígenas, e no Uaçá não era diferente (**ver no anexo 13**: Correspondências entre o CIMI e os assessores da PCKGM).

Vejamos como se dava a correspondência por e-mail entre o CIMI e seus assessores, no caso entre Caleb Faria Alves e a irmã Rebecca Spires, em 19/08/1997:

Prezada irmã Rebeca,
Estou com dificuldades para marcar nova reunião com o pessoal do MARI. Em julho não teve reunião do grupo e achei que iria reencontrá-los em agosto. Como o mês já está findando, achei melhor escrever logo minhas contribuições.
Estou enviando uma cópia do currículo com as mudanças que fiz. Tratei os seguintes pontos: fiz outras mudanças rápidas nos itens 4.1.2. Cultura como sistema, 4.1.7. Cultura Local e Global. Acho que desta forma fica mais claro.
Gostei das mudanças feitas no marco teórico de educação: o que quer dizer “quebra de relação entre os diferentes níveis de educação” e “dicotomia entre as disciplinas”?
Infelizmente, minha contribuição nessa parte sobre os ciclos é muito limitada. Eu fico com a impressão que o programa está muito ‘aberto’, e que os professores terão que passar por um processo de formação e acompanhamento, provavelmente precisarão de material didático para conseguirem estabelecer um plano de aulas.
Vocês estão de fato considerando como estratégia a apresentação de um currículo “aberto”, para depois, com mais calma e discussão, estabelecer conteúdos mais precisos?
Se for assim, eu estou de acordo. Mas ainda espero conversar com as pessoas do MARI (...)⁴⁵

⁴⁵ Correspondência por e-mail entre pesquisador do MARI Caleb Farias Alves e o CIMI, em 19/08/1997.

Quando o pesquisador fala sobre as mudanças que fez no currículo, e explica as adequações que fez na parte mais teórica aponta para dois problemas: o primeiro diz respeito a quem está pensando e discutindo a teoria do currículo, a segunda é que aqueles que utilizarão o instrumento pedagógico (currículo) na prática desconhecem seus fundamentos epistemológicos. Em consequência disso, não conseguirão relacioná-lo com suas realidades e experiências na atividade escolar, mesmo havendo coerência no que está sendo proposto, mas é aquele velho dilema: o distanciamento entre teoria e práxis. Como veremos adiante.

O Currículo teve contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, como indica o próprio currículo: Eneida Assis – UFPA, Antonella Tassinari – UFSC, Orlando e Cristina Souza – UNICAMP, Enzo e Marzia Ruffaldi – Universidade de Florença, Equipe Pedagógica da Universidade Politécnica Salesiana de Quito e Nucleo de Educação Indígena/AP. Do ponto de vista teórico, como comentou Ruffaldi estava impecável, mas o batismo de fogo era a utilização desse currículo na prática.

Sabendo das dificuldades que os professores enfrentariam, o CIMI – coordenador da PCKGM e os assessores pensaram uma *roteiro* para facilitar a compreensão e utilização do mesmo no dia a dia da sala de aula. Mas, pela fala de Ruffaldi, e posteriormente, dos próprios professores veremos que só boa intenção não foi suficiente para salvar o trabalho de anos.

Cabe destacar nesse contexto o **Roteiro para entender e discutir a PKCGM: aos professores, tuxauas e comunidades** (Pe. Nello, Ir. Rebeca (CIMI) e Antonella Tassinari (UFSC):

“Vamos procurar explicar para vocês...” (p.1);

Por isso precisa falar sobre esse modo de vida e sobre a história dos povos indígenas do Oiapoque. Com isso quer mostrar que as famílias indígenas, do Oiapoque têm seu jeito próprio de produzir as coisas, de criar filhos, de organizar a vida. Jeito que é diferente das famílias que vivem nas cidades, das famílias não-indígenas e diferentes de outros povos indígenas. (p.1);

A Proposta também mostra à Secretaria de Educação que está de acordo com os ***Direitos dos Povos Indígenas***, garantidos na Constituição. Isso é importante para que ela seja aprovada, ***pois é uma forma de pressionar a Secretaria*** a garantir os direitos da população (p.1-2).

“(...) Isso é importante para mostrar à Secretaria o que ***pensamos*** sobre essas coisas, sobre esses conceitos: ***Educação, Cultura, Identidade, Tradição, Hegemonia e Contra-Hegemonia*** (...)” (p.2);

(...) ***tudo isso precisa ser bem explicado para a SEED entender o tipo de escola que as comunidades indígenas do Oiapoque estão querendo***. Não adianta nada falar dos Ciclos e do conteúdo do currículo se

isso não esteve bem explicado. ***Porque essas idéias mais atualizadas sobre “educação” e “cultura” estão na base da construção da escola indígena*** (p.3).

Agora vamos pegar a PCKGM e procurar entender e discutir cada item. Ficará mais fácil se vocês já tiverem discutido um texto escrito antes por Antonella: Escola Indígena – algumas ideias, sobre a diferença e a relação entre a educação para a vida e a educação escolar, e o objetivo que vocês querem dar à escola (p.3).

Alguns aspectos do roteiro devem ser destacados: a) “*Vamos procurar explicar para vocês...*”, denota incapacidade de compreensão por parte dos professores indígenas e, ao mesmo tempo, certo esforço de simplificação da linguagem, que soa sensação de superioridade; b) quando o texto da prof^a Antonella Tassinari sugere: “(...) Isso é importante para mostrar à Secretaria o que **pensamos** sobre essas coisas (categorias) presentes na formulação do currículo, pergunto pensamos quem? Os índios ou os antropólogos/pesquisadores?”

Quando a autora diz que tudo precisa ser bem explicado para a SEED (Secretaria de Educação), isso aponta outro problema/tensão: a possibilidade para a não aprovação da PCKGM, levando-se em consideração algumas questões relevantes: a) as disputas políticas entre o Núcleo de Educação Indígena e o Conselho Indigenista Missionário como protagonistas de um marco histórico na educação dos Povos Indígenas do Oiapoque, que era a aprovação do primeiro currículo indígena; b) nos bastidores havia problemas de relacionamento entre a equipe do MARI que desenvolvia pesquisas no Amapá com o NEI, e os pesquisadores do MARI estavam assessorando o CIMI na elaboração do currículo, ou seja, uma relação curto-circuitada, prestes a provocar um incêndio, e foi o que aconteceu como analisamos anteriormente. A correspondência trocada entre Tassinari e o CIMI apresenta as tensões entre ela enquanto pesquisadora e colaboradora do Cimi e a equipe do NEI-AP. (**ver no anexo 14**: Correspondência de TASSINARI com o CIMI).

A sugestão de um currículo « aberto » pelos assessores demonstra a dificuldade de elencar conteúdos específicos que possam atender as especificidades da escola indígena, principalmente sem tantos subsídios didáticos nas escolas.

Na correspondência acima, a Antonella Tassinari informa a desorganização do NEI para coordenar um evento para professores não-indígenas, onde estão participando pesquisadoras ligadas ao MARI, mas as animosidades entre esses grupos não se resumem a este fato somente:

Esse documento é bastante elucidador, pois permite confirmar as tensões na relação entre o NEI, os pesquisadores do grupo da USP e o CIMI, havendo uma espécie de « guerra fria » entre os sujeitos envolvidos diretamente no processo de constituição da Escola Indígena no Oiapoque.

4.3 Fundamentação teórica do currículo: uma perspectiva sociointeracionista

O Currículo Karipuna e Galibi-Marworno tem como fundamentos teóricos importantes: o *sociointeracionismo*, assim concebido por L.S. Vygotsky, apesar de não haver nenhuma indicação bibliográfica nem na primeira nem na segunda versão da proposta curricular, identificamos que a teoria pedagógica que dá maior sustentação e entendimento ao currículo Karipuna e Galibi-Marworno é concepção sócio histórica de L.S. Vygotsky.

A contribuição de Vygotsky vem imprimir uma dimensão histórico-cultural ao sujeito e ao objeto. Por seu turno, o objeto de conhecimento, na realidade, se apoia na teia das relações sociais, através dos símbolos e signos, sendo a palavra o seu signo principal.

Todo objeto é cultural e se apresenta na sociedade. E a maneira de captá-lo é o diálogo. Em *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire afirma: “*O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.* (FREIRE apud MATUI: 93).

A historicidade do sujeito consiste em que cada indivíduo é síntese das relações existentes e da história dessas relações; é o resumo de todo o passado. A realidade material (econômica) e social e a sua história ‘determinam’ não só a consciência, mas todo o ser humano. O sujeito e o seu pensamento são reflexos das múltiplas relações existentes na realidade.

O ser humano é o único animal que, além de usar instrumentos materiais – as mãos, uma vara, ferramentas e máquinas -, usa também a imaginação, o pensamento e a fala para dominar e manipular a realidade física e social. O homem é o único animal que projeta alguma coisa e a realiza. O resultado da atividade humana é a transformação da realidade. A história é a história dessa mudança (VYGOTSKY, 1998: 87).

Aprendizagem é um processo social que se realiza das possibilidades criadas pelas mediações do sujeito e dado contexto por intermédio da passagem do

processo interpessoal (processo social) para o intrapessoal (processo individual) ocorre através da internalização que é a reconstrução interna de uma operação externa.

Para Vygotsky os significados e sentidos construídos pelos alunos são resultados de uma interação de vários elementos, entre os quais o aluno, o conteúdo e o professor. Sendo que o aluno é elemento ativo na construção de seu conhecimento, através do contato com o conteúdo e a interação no grupo; o conteúdo favorece a reflexão do aluno, e o professor é o responsável pela orientação da construção de significados e sentidos.

O Currículo de Ensino Fundamenta das Escolas Indígenas Karipuna e Galibi-Marworno trabalha sempre a realidade conhecida pelo aluno (a), valorizando sua língua, cultura, festas, organização social e política para depois dominar a inter-relação do seu mundo, conhecimento local para conhecer o que extrapola os limites de sua comunidade/aldeia, percorrendo, assim, o caminho inverso da educação oferecida pela sociedade envolvente para os povos indígenas.

Além dos conceitos acima citados na obra de Vygotsky de '*Mediação*' e '*Interação*', '*Internalização*' utilizamos, ainda, o conceito de '*Zona de Desenvolvimento Proximal*', pois compreendemos que esses conceitos se aplicam não só na análise do currículo e suas nuances, mas também para entender a prática pedagógica dos professores.

A ideia de *Mediação*, segundo Vygotsky desempenha o papel equilibrador, porque vem contrabalançar a ação pedagógica e a interação dialógica entre o aluno e o objeto do conhecimento, portanto mediação é: "(...) o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento; e a relação direta é a do sujeito com o objeto". (OLIVEIRA, 1993: 34).

Segundo Vygotsky o homem é o único animal que internaliza objetos e conhecimentos externos, e a partir deles formar representações mentais, denominando essa operação em estruturas mentais superiores. "Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa (...)" (VYGOTSKY, 1998: 63).

Em seguida, apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal definindo dois níveis de desenvolvimento: o *real* e o *potencial*. O nível de desenvolvimento real é a capacidade de as pessoas solucionarem problemas

sozinhas, onde de certa forma, define as funções que já amadureceram e o nível de desenvolvimento potencial define as funções que possuem as bases necessárias para serem desenvolvidas, isto é, o aluno já está prestes a conseguir desenvolver determinada habilidade:

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. E é por isso que Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984 apud REGO, 2003).

A noção de constituição do homem como ser histórico traz implícita a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável, pelo contrário, supõe um homem ativo no processo contínuo e infinito de construção de si mesmo. Da natureza e da história. Esse processo não é linear e unidimensional, pois está intimamente relacionado à evolução histórica das necessidades e dos interesses culturais. De acordo com esses postulados, deve-se partir da atividade real deste homem para estudar o processo de seu desenvolvimento intelectual. Marx e Engels propõem o método dialético-materialista para o qual o pensamento analítico deve tomar como ponto de partida, e de chegada, a prática dos homens historicamente situados.

O Currículo de Ensino Fundamental nas escolas Karipuna e Galibi-Marworno está organizado a partir de desenvolvimento de competências e habilidades, estando esses distribuídos no currículo em forma de objetivos, sendo assim, o histórico de uma escola e educação centrada no ensino seriado e conteudista já faz parte do passado desses povos, pois a partir da discussão e elaboração do currículo específico, fundamentado dentro de uma pedagogia sociointeracionista. O foco principal não é mais a simples apreensão de conteúdos predeterminados e, completamente deslocados da realidade desses povos, atividades que tenham relação direta com a sua realidade, dialogando sempre com os conhecimentos da sociedade envolvente.

A prática pedagógica dos professores deve a partir do novo currículo, mudar sua metodologia de trabalho de forma radical, pois não existem mais manuais

(livros, cartilhas) para seguirem obedientemente, onde no passado recente, o mais importante era *'fechar o programa'* a qualquer custo, devendo os alunos absorver/reter todos os *'conteúdos'* como única forma de conhecimento.

Essa nova concepção exige do professor maior habilidade e conhecimento, pois não terá mais uma lista de conteúdos a seguir, mas sim, pensar que estratégia elaborar, podendo usar qualquer conteúdo, a partir do que se pretende atingir, pois o foco está no desenvolvimento de habilidades e não na fixação de conteúdos. Por outro lado, essa nova concepção de currículo mexe com um ponto fundamental no processo ensino-aprendizagem, a competência e qualificação/capacitação desses professores, que devem refletir sobre essas mudanças significativas, porque modificarão significativamente suas práxis, pois o professor também fora educado e formado a partir de uma escola organizada e estruturada a partir de conteúdos deslocados de sua realidade, portanto como redimensionar essa nova atitude diante de sua nova prática.

É um desafio não só para os professores, mas também para as crianças, os pais e a comunidade inteira, pois preservam em sua memória social como os professores antigos trabalhavam, como as lendárias Doquinha e Verônica.

Dentro desse novo referencial o professor deve mergulhar no mundo das representações dos alunos o suficiente para desestabilizá-los momentaneamente e fazê-los perceber que sua representação é apenas uma parte do que deve ser percebido, e ao longo da vida, dentro e fora da escola, terão oportunidade de construir paulatinamente novas representações cognitivas no processo de interação e socialização no fazer cotidiano. Cabendo ao professor ter consciência de que o aluno (a) não construiu naquele momento aquele universo simbólico porque não estava pronto para tal.

Uma proposta pedagógica a partir do viés construtivista, como é o caso do Currículo Karipuna e Galibi-Marworno, que rompe drasticamente com a escola seriada homogeneizadora; que valoriza o desenvolvimento individual, onde o aluno não é visto como mais um rosto no coletivo da sala de aula, o trabalho a partir dos erros e dificuldades das aprendizagens possibilita valorizar a aprendizagem e não a coisa aprendida, como na escola seriada e seus sistemas que premiam a memorização mecânica em detrimento da aprendizagem consolidada, a partir de habilidades sedimentadas o suficiente que permitam preparar o aluno para o que vem depois. *"(...) aprender não é apenas memorizar, estocar informações, mas sim,*

reestruturar seu sistema de compreensão de mundo. (...)” (PERRENOUD, 2000: 30). Partindo dessa nova perspectiva didática, o foco do professor não está centrado somente nos acertos, mas se pode aprender bastante não só com os nossos erros e equívocos, mas também, com os erros dos colegas de classe, isso está explícito na atualização da PCKGM realizada pela antropóloga e consultora Antonella Tassinari, em 2001, enfatizando com muita propriedade que os erros devem ser igualmente valorizados pelo professor(a) e pelos alunos, assim, rompe-se com uma tradição brasileira: *‘louros para os que acertam e deboche para os que erram’*, comportamento típico de uma sociedade que só valoriza o primeiro lugar, não percebendo que a vitória é consequência de desenvolvimentos de habilidades e é claro, competência. Perrenoud afirma ainda:

A didática das disciplinas interessa-se cada vez mais pelos erros e tenta compreendê-los, antes de combatê-los. Astolfi (1997) propõe que se considere o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz. Para desenvolver essa competência, o professor deve, evidentemente, ter conhecimentos de didática e em psicologia cognitiva. De início, deve interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender, esforçar-se, não corrigi-los (“Não diga, mas diga!”), proporcionando ao aprendiz, porém, os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-lo (Op. Cit.: 32).

Desse modo, o professor tem um papel importantíssimo na utilização do Currículo Karipuna e Galibi-Marworno, pois a didática a partir de uma perspectiva construtivista, como esta, exige mudança de comportamento e capacitação profissional, tendo inclusive, que reconstruir valores, atitudes, teorias, metodologia, visão de mundo, homem, sociedade, educação e escola. Não é uma tarefa muito fácil, mesmo sendo sabedor que este novo currículo de ensino tem mais a ver com a concepção de educação das comunidades indígenas, mas no caso de Karipuna e Galibi-Marworno, que têm uma história de contato muito intensa com a sociedade nacional, com uma presença muito marcante pelas escolas do SPI; com uma *tradição de “índios avançados”*.

Tanto isso, é verdade que aqueles que estudaram foram das escolas indígenas, resistiram bastante à educação bilíngue, específica e diferenciada, pois entendiam que esse paradigma de educação excluiria os *‘parentes’* das oportunidades, principalmente, fora das aldeias. Por isso, mudar radicalmente uma concepção de educação e, por conseguinte, de escola passa por uma mudança de

mentalidade que não é fácil, por isso os professores querem e, solicitam apoio de todos os parceiros que possam vir somar com esse desafio rumo à autonomia de seu povo. O grande dilema dos professores hoje é: fortalecer-se tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico para implementarem o Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Karipuna e Galibi-Marworno.

Outro desafio a ser ultrapassado é como administrar a progressão das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, os professores ao invés de pensar atividades para seus alunos, devem jamais perder de vista que, seus níveis de aprendizagem são diferenciados, e uma atividade para todos pode não atingir o objetivo esperado, porque a aprendizagem, geralmente é individualizada, sendo assim, como perceber se seus alunos desenvolveram ou não tal habilidade? Na resolução de um exercício, numa resposta? E se copiou de alguém? E se permaneceu em silêncio durante a atividade? Como saberá se aprendeu ou não? Nesse sentido, a progressão da classe não é mais a única preocupação, mas a prática de uma pedagogia diferenciada possibilitará a individualização, pensando não a progressão da classe como um todo, mas a progressão de cada aluno (a), como pressupõe a ideia de ciclo. Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. Isso sim, é uma educação diferenciada, não é diferenciada porque é simplesmente indígena, mas porque propõe uma didática diferente de outros modelos de currículos e escolas.

4.4 A prática pedagógica dos professores indígenas Karipuna e Galibi-Marworno

A decisão sobre quais informantes entrevistar não foi aleatória, tendo em vista que, a Aldeia Manga foi escolhida por ser uma das únicas aldeias que os professores estão trabalhando com alguns princípios do currículo efetivamente. Por outro lado, não podemos entrevistar os professores do Kumarumã, da etnia Galibi-Marworno. Conversamos com eles fora de seu ambiente de trabalho (sala de aula).



Foto: Reginaldo Gomes

Imagem 1: Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá na aldeia Manga, em 17/11/2005.

Nesse sentido, entrevistamos 07 professores(as) no Manga, na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, 02 (dois) na aldeia Santa Isabel, na Escola Manoel Primo dos Santos e um na aldeia do Espírito Santo, da Escola João Teodoro Fortes; a diretora da escola Jorge Iaparrá, no Manga. Outro fator importante para a escolha da aldeia Manga foi o critério de acessibilidade mais fácil (mantém contato por estrada com o município de Oiapoque), diferentemente da aldeia do Kumarumã, que são necessárias 6 horas de lancha (voadeira com motor de popa de 40 HP), além de 300 litros de gasolina temperada para ter acesso a mesma (ida e volta); outro aspecto relevante reside no fato de que todos os professores que atuam com o currículo terem Ensino Médio (com Complementação Pedagógica), e outros já concluíram a Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Amapá. Além é claro, do bom relacionamento entre o pesquisador e a comunidade envolvida.⁴⁶

Sem essa conjunção de fatores esse trabalho não teria sido possível. Informamos ainda que, não entrevistamos os alunos por entendermos que o objeto dessa investigação é a prática pedagógica, portanto não seria necessário questioná-los, pois, a faixa etária desses alunos varia entre 4 a 10 anos. Sendo assim, limitamo-nos a observar a relação de ensino-aprendizagem *in loco*, isto é, dentro das

⁴⁶ Dependendo da realidade, existem escolas que os professores do bilíngue só têm o ensino fundamental, ou o ensino médio incompleto. Como podemos perceber são realidades que possuem educação escolar muito distinta.

salas de aula, realizando assim, as anotações que percebemos como relevantes para a pesquisa. É importante destacar que todos os professores(as) entrevistados são indígenas.

É importante informar que, a ensino fundamental II e o ensino médio é desenvolvido com os professores do SOMEI⁴⁷ fundamental e médio. Ficando os professores indígenas com a responsabilidade de ministrar geralmente: Língua Indígena e Cultura Indígena. Há algumas exceções, como por exemplo o professor Robersoni Anicá, que além dessas disciplinas específicas, ministra também Geografia, por ser formado pela UNIFAP.

Informantes Envolvidos:

- 01 Diretora da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá (Aldeia Manga);
- 07 Professores (Aldeia Manga);
- 02 Professores (Aldeia Santa Isabel);
- 01 Professor (Aldeia Espírito Santo);

Totalizando 11 (onze) informantes entre professores indígenas.

4.4.1 Desafios da prática pedagógica: impasses entre teoria e prática

Uma das dificuldades que percebemos em relação aos professores para não trabalhar com o currículo está no fato de que as ideias (conceitos) foram introduzidas por elementos exógenos aos povos indígenas, isto é, fora de suas realidades, o que impõe dificuldades quanto ao processo de internalização desses pressupostos teóricos.

Quando o CIMI se propôs a contribuir na formulação de uma proposta curricular específica e diferenciada, segundo os princípios norteadores da educação escolar indígena assumiu o risco de introduzir na mentalidade dos professores indígenas, conceitos alheios a seu universo cognitivo, não construído socialmente, portanto de difícil internalização, não possibilitando a transição dos conceitos

⁴⁷ Sistema Organizacional Modular Escolas Indígenas, criado pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá especificamente para atender minimamente as escolas indígenas, tendo recebido curso de qualificação específica para atuar com essa clientela. Hoje vários professores índios que estão cursando e os que já concluíram a Licenciatura Intercultural Indígena, ofertada pela Universidade Federal do Amapá, atuam no SOMEI, na sua grande maioria no fundamental, e os já graduados no ensino médio. Mas ainda há uma quantidade significativa de professores não índios atuando nas três terras indígenas do Amapá, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari e Parque Indígena do Tumucumaque.

interpessoais em intrapessoal, os professores mais antigos dominam bem o currículo, porque participaram de vários encontros, cursos, oficinas, capacitação etc., isto é, interagiram. Entretanto a maioria dos professores que trabalham hoje no dia-a-dia da sala de aula não participou das discussões, não tendo tempo para transformar aquilo que era externo (interações interpessoais) em interno (individual e intrapessoal), a internalização.

Para Vygotsky a ideia de que o homem enquanto sujeito do conhecimento não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real operado pelos sistemas simbólicos de que dispõe, enfatizando, assim, a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita por outros sujeitos, “o outro social”, que pode se apresentar por meio de objetos, a organização do ambiente e do mundo cultural que rodeia indivíduo.

(...) As investigações de Vygotsky tentaram descobrir como as pessoas, com ajuda de instrumentos e símbolos, direcionam sua atenção, organizam a memorização consciente e regulam sua conduta. A essência do comportamento humano reside em sua mediação por instrumentos e símbolos. Os instrumentos orientam-se para fora, em direção da transformação da realidade física e social. Os símbolos são orientados para dentro, em direção à auto regulação da própria conduta (MOLL, 2002: 44).

Segundo o autor em tela a essência do comportamento humano reside em sua mediação por instrumentos e símbolos, no caso da utilização do Currículo como instrumento capaz de mediar e romper com o paradigma da escola tradicional ainda não surtiu os efeitos desejados, pois, esse instrumental elaborado a partir de ideias não correntes entre os Karipuna e Galibi-Marworno está passando por um processo contínuo de resignificação.

As concepções anteriores de escola, série, avaliação, conteúdos estão ainda bastante arraigados nas práticas educativas escolares dos professores indígenas, o que impõe incompreensões e incoerências quanto ao que está instalado em suas concepções de educação escolar e o que pretendem transformar a partir de suas práticas docentes. Nas entrevistas é notória a vontade de respeitar a sua cultura, história, tradições e seus processos próprios de ensino-aprendizagem, todavia o como fazer é que angustia os professores e a comunidade.

Romper com uma tradição escolar de mais 50 anos não é uma tarefa fácil, principalmente se, esse desejo não está devidamente consolidado pelo grupo social. Há, portanto, incoerência entre o instrumento e os símbolos e significados construídos numa perspectiva sócio-histórica-cultural – o currículo. Algumas delas estão na compreensão do que venham ser: ciclo de formação, avaliação no processo, registros contínuos etc.

Passo a apresentar algumas perguntas feitas através de questionários:

Os professores conhecem os fundamentos filosóficos e sociológicos do novo currículo?

P1 e P2 responderam que não conheciam; P3 respondeu que não conhecia, somente por informação e P4 respondeu que só os professores antigos conhecem os fundamentos, pois foram eles que construíram. Já os novatos estão conhecendo aos poucos. Já P5 afirmou conhecer quase todos os fundamentos e P6 disse que conhecia. Trabalha o dia-a-dia da comunidade. Nenhum dos professores conseguiu conceituar do ponto de vista teórico os fundamentos do currículo que trabalham. Isso denota um afastamento diametral entre teoria e práxis. Mas por outro lado, percebemos que, os professores que são mais experientes, e que já atuam com o currículo há mais tempo, como é o caso de P5 e P6, dominam bem mais o currículo, mesmo havendo algumas dificuldades teóricas.

4.4.2 Dilemas entre o ciclo e a série no currículo Karipuna e Galibi-Marworno.

A maioria dos professores está com bastante dificuldade para compreender como se administra as progressões dos alunos numa escola organizada e concebida a partir de ciclos de formação, pois não estão respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. Nesse sentido, é interessante destacar as formas de progressão ao final de cada ano/ciclo:

- **Progressão Simples:** forma de progressão em que a criança não apresentou dificuldades durante o ano letivo que se encerra, quanto ao desenvolvimento das habilidades contidas dentro dos objetivos daquele ciclo/etapa do currículo.
- **Progressão com Plano Didático de Apoio:** forma de progressão que incluem algumas atividades extras a serem oportunizadas aos alunos (as) no próximo ano letivo, tendo em vista algumas dificuldades apresentadas.

Nesse sentido, é imprescindível a avaliação diagnóstica, e os registros avaliativos do(s) professores (as) anteriores se for o caso.

- **Progressão com Avaliação Especializada:** forma de progressão que inclui atendimentos especializados, inclusive, no contra turno.

A experiência com a escola cidadã da prefeitura municipal de Porto Alegre, que adotou a experiência de Ciclos de Formação, procura criar as condições necessárias para que haja apoio aos processos de dificuldades de aprendizagem, assumindo a escola a responsabilidade para que todos possam aprender. Tanto é verdade que, a avaliação se dá de forma diagnóstica, processual, investigativa, coletiva e cotidiana. Para tanto, foram criados Laboratórios de Aprendizagem que atendessem as crianças com dificuldades de aprendizagem maiores no turno inverso das aulas; por seu turno, os(as) professores(as) recebiam orientação na elaboração de um planejamento diferenciado, com intuito de diminuir os déficits de aprendizagem, com estratégias facilitadoras na aprendizagem.

Em entrevista a dois professores: P7 e P8, perguntamos se eles trabalhavam com o currículo que está organizado em ciclo ou se eles trabalham com séries?

P7: Não. Trabalho com série, ainda não trabalho dentro do currículo.

P8: Reiterou a resposta do colega. Em seguida, perguntei por que ainda não começaram a trabalhar com o currículo?

P7: A gente não sabia como era pra trabalhar com esse currículo.

P8: Também não sabia como é pra trabalhar. Agora este ano nós queremos trabalhar com o currículo.

Como podemos perceber, a realidade da implementação do currículo indígena karipuna e galibi-marworno ainda encontra dificuldades quanto ao seu entendimento. A prova disso está no depoimento dos professores das referidas aldeias que ainda trabalham com o formato de séries, sem ainda, compreender a lógica da escola organizada e concebida em ciclos de formação. Consequentemente, sua concepção de avaliação também obedece à lógica da escola seriada.

Por outro lado, perguntei aos professores (as) da aldeia Manga Como vocês avaliam para saber se os alunos podem mudar de ciclo ou etapa?

P6: Eu costumo sempre avaliar os meus alunos após cada atividade eu avalio; e também no dia a dia dele porque a gente tem que fazer uma avaliação

continua acompanhando o dia-a-dia do aluno, eu costumo fazer isso, após cada atividade eu avalio pra mim (sic) ter certeza que o aluno conseguiu ou não aquele trabalho, aquele objetivo daquela atividade.

Essa professora possui 6 anos de experiência e participou de vários cursos de capacitação para implementação do novo currículo. Diferente de P7 que sequer concluiu o ensino fundamental. A docente tem clareza da organização da escola em ciclo para a administração das aprendizagens no cotidiano, realizando avaliações processuais, e diagnosticando, ainda há tempo de recuperar aprendizagens. Já os professores P7 e P8 quando perguntado como vocês avaliam para saber se os alunos(as) aprenderam ou não?

P8: Através da aprendizagem do conhecimento dele. Se ele aprendeu a ler e a escrever.

Tem aluno que não consegue aprovação?

P7: tem sim, aí fica reprovado.

Quantos alunos ficaram reprovados?

P7: 4 ficaram reprovados e 3 passaram, num total de sete alunos na classe;

P8: Somente uma aluna ficou reprovada, pois tem problema mental, de um total de 15 alunos(as).

P9: Você tem que avaliar o dia-a-dia dele tem que avaliar ele no geral. Ele não pode ficar retido no ciclo, ele tem que passar, você tem que fazer um reforço pra aquele aluno que não está acompanhando a turma, pra que ele não falte, que ele frequente mais as aulas; procurar saber os motivos da falta dele; isso que é escola e comunidade, isso que é avaliação no nosso currículo.

Não podemos conceber a avaliação senão como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma do educador, do coletivo no Ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Segundo Andrea Krug (2002: 77-78):

O fundamental é ter clareza desta nova lógica de escola: organizada não para aprovar todos, mas para viabilizar a aprendizagem para todos, transformando em uma a escola que ensina e aprende com todos. A progressão que ocorre, ao final do ano letivo, com orientações individualizadas a cada aluno e aluna é expressão de um processo de democratização da escola e de construção da aprendizagem escolar

através de uma caminhada sem rupturas, onde é oportunizado a todos o acesso à sua escolaridade básica e o sucesso na mesma.

A organização das turmas em ciclo, não trabalha como eixo principal à absorção dos conteúdos num lapso de tempo determinado (ano letivo), ou um bimestre. Mas pensa na organização da seguinte forma:

(...) se submetermos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos(as). Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único – logo, uns dominam tudo e outros, menos. Caso se queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que lhe seja necessário... não basta dar ao aluno(a) todo tempo necessário: é preciso que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais diversificados, ajuda pontual, durante o processo de aprendizagem (...)) para tornar a diversificação de tempo eficaz – a existência de ‘apropriadas formas de ajuda’ para lidar com os diferentes alunos (FREITAS, 2003: 19-20).

Os ciclos devem planejar suas práticas pedagógicas em consonância com a realidade vivida pelos alunos(as). Não permitindo que as novas relações sejam construídas de forma vertical, e não baseadas na “aprendizagem da subordinação”. E acrescenta Freitas: isso pode ser conseguido num ambiente que o trabalho coletivo e solidário seja igualmente valorizados e colocados como condição essencial para a aprendizagem.

Os ciclos não podem constituir-se em uma mera ‘solução pedagógica’, visando superar a seriação – são instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismo com as relações sociais vigentes (...). Pais, professores e estudantes devem compreender adequadamente a função dos ciclos e deixar de vê-los de um ângulo exclusivamente metodológico-pedagógico. Devem vê-los como instância política de resistência à escola convencional (...). (Op. cit.: 68).

Para ilustrarmos a concepção de ciclo e o respeito ao ritmo de aprendizado diferenciado, contaremos uma fábula infantil intitulada: *Lilito, um amor de caracol*, de autoria de Sandra Diniz Costa⁴⁸:

Lilito era um caracol, daqueles que moram nos jardins e são chamados de caramujos.
Era um caracol muito bonito.
Dava até pra rimar... Lilito... Bonito...
Bonito ele era, mas tinha um problema: talvez por causa do peso da casa nas costas, Lilito fazia tudo devagar...
Bem devagarinho...
Andava devagar...

⁴⁸ COSTA, Sandra Diniz. **Lilito, um Amor de Caracol**. Coleção Novas Fábulas. Claranto Editora, s/d.

Pensava devagar...
 Dormia devagar...
 Vivia devagar...
 Bem devagarinho...
 Ele não sabia pular como grilo, nem voar rápido como a Joaninha.
 Na hora de brincar de esconde-esconde, até ele contar até dez, todos os bichinhos já estavam cansados de esperar. Demorava demais.
 Mas o pior era na escola. Como a sua casa ia junto com ele para todos os lugares, Lilito só não chegava atrasado porque morava bem pertinho, no jardim da escola.
 Mas o resto...
 A professora era dona Aranha, muito inteligente.
 Tinha curso de Especialização de Teias, feito nos Estados Unidos, e Mestrado em Armadilhas, na Europa.
 Além disso, era ótima em Matemática e Português.
 Uma boa professora.
 Mas, enquanto os colegas já estavam na multiplicação, Lilito começava a entender a adição...
 Seus colegas já liam e escreviam, Lilito ainda nem sabia a diferença entre o b e d!
 Escrevia dola quando era bola, e bebo quando era dedo!
 Dona Aranha não podia mais esperar, pois atrasaria a turma. Lilito foi ficando para trás... Para trás...
 Demorava para ler, demorava para copiar, demorava para entender!
 O que fazer com Lilito, um caracol tão devagar quanto bonito?
 Desesperada, Dona Aranha conversou com a diretora, e Lilito foi mandado para outra sala... Ficou junto com as lesmas e as tartarugas...
 Mas aquela sala era chamada por todos os meninos da escola como a sala dos pamonhas!
 Sala dos pamonhas!
 Sala dos melecas!
 Sala dos burros!
 Esta era a triste fama daquela classe, e nenhuma professora queria trabalhar com eles...
 Trabalhar com aquela classe dava fama ruim para as professoras!
 Isso era o que elas pensavam.
 Até que um dia, chegou àquela escola uma professora diferente.
 D-I-F-E-R-E-N-T-E?
 Diferente como?
 Diferente por quê?
 Bem... Diferente por várias razões.
 Primeiro porque era uma minhoca.
 E minhoca não tem cara de professora.
 Diferente, porque trazia no rosto um sorriso do tamanho do mundo.
 Maior que o mundo: um sorriso do tamanho do coração dela!
 Ela se chamava dona Lúcia e era a própria luz de alegria brilhando naquela escola.
 E ela acreditava que toda criança PODE aprender.
 É só ensinar do jeito certo.
 E é difícil descobrir esse jeito!
 Dona Lúcia fez questão de dar aulas para a SALA DOS PAMONHAS!
 Quando chegou lá, viu que todos estavam desanimados, com cara de sono, só pensava na merenda.
 Eles mesmos não acreditavam que podiam aprender!
 Sabem o que Dona Lúcia fez?
 Foi logo contando uma história!
 Histórias acendem olhinhos no mundo inteiro.
 E lá também! Os bichos ficaram fascinados, porque ela fazia gestos, imitava vozes, cantava!
 Que beleza!
 Era uma história de gente que queria encontrar um tesouro.

Ele estava escondido num lugar cheio de armadilhas, mas todos foram tentando, juntos, até conseguirem. Quando terminou a história, Dona Lúcia disse:

-E vocês? Gostariam de encontrar um tesouro também?

-Mas é claro que nós queremos! - responderam todos.

-Pois nós vamos procurar um tesouro: o tesouro é ler e escrever.

-Mas nós somos burros, pamonhas!

-Nós não conseguimos aprender!

-Foi fácil para os heróis da história a busca do tesouro?

-Não, foi muito difícil!

-E eles desistiram?

-Não! Eles continuaram procurando.

-E conseguiram, não foi? Pois nós – vocês e eu – vamos conseguir também! Eu garanto a vocês.

-Nós vamos conseguir!

E começou a batalha: Dona Lúcia foi estudar, foi fazer cursos, foi pesquisar... e descobriu uma verdade maravilhosa: seus alunos não eram pamonhas, eles eram apenas lentos!

Aprendiam mais devagar, cada um no seu próprio ritmo! E ela lhes contou o que havia descoberto.

-Tudo na natureza tem seu ritmo, isto é, sua maneira de ser...

Existem as águias, que voam alto e longe, em cima das montanhas... E os caracóis, devagar, na sua vidinha...

Quem é mais importante? Pergunte a Deus... E ele vai responder que, para ele, os dois são iguais, recebem o mesmo amor. Têm papéis diferentes na vida só isso.

Existem as árvores enormes, que vivem centenas de anos...

E a grama, pequena e macia. As duas são lindas!

Existe um sol iluminando tantos planetas... e o vaga-lume pequenino, iluminando um pedacinho de mato.

Existem os elefantes e os ratos, as onças e as formigas, as jibóias e as minhocas...

Todos no seu ritmo, no seu papel diante da vida!

Por isso, a partir de hoje, nesta sala, ninguém vai se comparar com alunos das outras classes nem das outras escolas.

Cada um vai se comparar consigo mesmo...

Cada dia, cada um vai perguntar:

-Eu melhorei? Em que?

Estou hoje melhor do que ontem?

Isto é que vai ser importante!

Se levar mais tempo, não tem importância.

Cada um faz seu tempo.

Mas todos aprenderam. Uns mais depressa.

Lilito, é claro, foi o último.

Mas todos aprenderam.

E nunca esqueceram Dona Lúcia.

Os anos se passaram... Lilito foi aprendendo...

Crescendo... E, quando ficou adulto, sabem que profissão escolheu?

Lilito foi ser pesquisador... ele foi estudar mais sobre educação e sobre o ritmo de cada um.

Porque, no relógio da vida, a gente é que faz o tempo.

A fábula Lilito um amor de caracol, de Sandra Diniz Costa é maravilhosa e oportuna para ilustrar como deve ocorrer o desenvolvimento da aprendizagem numa escola estruturada em ciclos de formação. Onde a dinâmica em sala deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno(a), partindo do pressuposto que cada pessoa aprende no seu tempo, de forma diferenciada dos demais, se contrapondo

ao modelo de escola que homogeniza os processos de aprendizagem. Todos devem aprender no mesmo tempo, e no mesmo ritmo. Não respeitando as diferenças.

Os professores mudaram suas metodologias para executarem o currículo?

Todos afirmaram que sim, pois têm que trabalhar de acordo com a realidade. Essa mudança foi importantíssima, mas não vale para todos os professores, fora da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, há docentes que possuem escolaridade abaixo da escola supracitada, e com profundas dificuldades em trabalhar com um currículo estruturado a partir de objetivos (desenvolvimento de habilidades e competências), como já foi mencionado anteriormente, como é o caso de aldeias pequenas, mas também de aldeias grandes, como o Kumarumã, da etnia Galibi-Marworno, onde em reunião de avaliação, os professores confessaram suas dificuldades para trabalharem com o currículo, e afirmaram continuar trabalhando de forma seriada, não se sentiam seguros para trabalhar segundo os novos fundamentos, desrespeitando, conseqüentemente, os pressupostos curriculares.

4.4.3 Uma mudança radical: o desafio de trabalhar com um currículo que não privilegie conteúdos, mas sim o desenvolvimento de habilidades.

Conceber o currículo a partir de uma visão longitudinal, isto é, ter a compreensão dos objetivos do currículo na totalidade não está sendo uma tarefa das mais fáceis para os professores Karipuna e Galibi-Marworno. Tanto isso é verdade que, muitos não conseguem elaborar um planejamento de atividades diárias; outros elaboram planejamento incoerente com os objetivos daquele ciclo/etapa, havendo descompasso entre as partes que compõem o planejamento.

Um currículo concebido a partir de objetivos/habilidades requer muita segurança e conhecimento dos profissionais, pois não podem mais se agarrar a seus antigos manuais (livros didáticos) publicados fora de suas realidades, conseqüentemente, incompatíveis com o que pressupõe o Currículo: partir da sua realidade (saber local) para compreender o exterior (global). Constituindo, assim, trabalhar com um dos princípios da educação indígena: a interculturalidade, ou seja, a relação respeitosa entre o saber local e o conhecimento da sociedade nacional.

Entretanto, estão colocadas algumas dificuldades para os professores indígenas, como por exemplo, o número reduzido de materiais didáticos publicados e disponíveis para serem utilizados no planejamento de suas atividades

pedagógicas. Essa dificuldade imposta ao currículo Karipuna e Galibi-Marworno deixa vulnerável os profissionais que habitualmente acostumado a trabalhar com listas de conteúdos retiradas de livros didáticos, agora estão tendo que lidar com a dura realidade: o parco acervo bibliográfico específico, ou seja, material bilíngue elaborado pelos próprios professores indígenas, em sua língua materna (Kheuól), suficiente para atender a demanda do ensino fundamental. Os materiais que existem foram elaborados pelos monitores/professores com auxílio do CIMI nos anos 80 e 90. E com a retirada do CIMI do Uaçá, nada mais foi editado.

Essa dificuldade faz com que os professores (as) abram mão de trabalhar com os objetivos do currículo para voltar a trabalhar com conteúdos deslocados de sua realidade, ou no limite adaptados à sua realidade. Descaracterizando, assim, o que pressupõe o Currículo. Impondo aos professores a condição de meros reprodutores de conhecimento exógenos à sua realidade. Quando o desejado seria o contrário, o professor pesquisador, a relação indissociável entre ensino e pesquisa. Observei às vezes em que estive em sala de aula a criatividade de alguns professores(as) quanto a produção de materiais utilizados em aula. Percebi também a utilização do recurso da aula com tema gerador, como ilustra a fotografia a seguir.

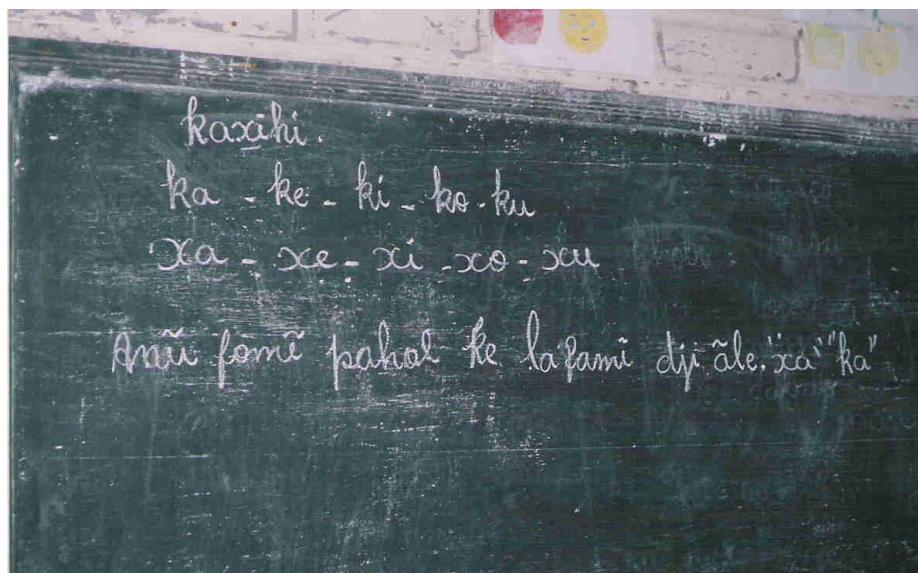


Foto: Reginaldo Gomes

Imagem 2: Professor trabalhando com a metodologia de tema gerador com a palavra caxihi em kheuól, na turma da 2ª etapa do 1º ciclo, em 17/11/2005.

Para tentar diminuir as dificuldades dos professores (as) na implementação do currículo o CIMI propôs, no Encontro de professores de julho de 2004, através da

Ir. Rebeca Spires, que fossem criados grupos específicos para elaborar subsídios didáticos, subdivididos em: a) Dicionário e Gramática; b) Diário de Classe, Ficha Individual do Aluno e calendário; c) Matemática; d) Estudos Sociais; e) Integração Social.

É interessante destacar que, enquanto o CIMI publicou entre os anos de 1996 a 2005 aproximadamente 22 publicações, fora as obras reeditadas, enquanto a SEED/NEI não registra nenhuma publicação entre 2003 e 2005, segundo informação da chefe da Unidade Linguística do NEI. Não obstante, a Resolução 068/2002/CEE-AP, que fixa normas para criação e funcionamento das escolas indígenas, de 07/08/02, do Conselho Estadual de Educação do Amapá, garante em seu art. 16: “A Secretaria de Estado da Educação deverá garantir, em seu orçamento anual, recursos para constituição de uma linha de produção e publicação de materiais didáticos para as escolas indígenas”.

Em janeiro de 2005, em Oiapoque o CIMI apresentou três novas publicações:

1. Masak, massk Kam!, de autoria de Sônia e Leandro Aniká;
2. Livro de Matemática, de autoria de Robersoni Aniká;
3. Livro de Nossas Marcas, de autoria de Leandro e Sônia Aniká

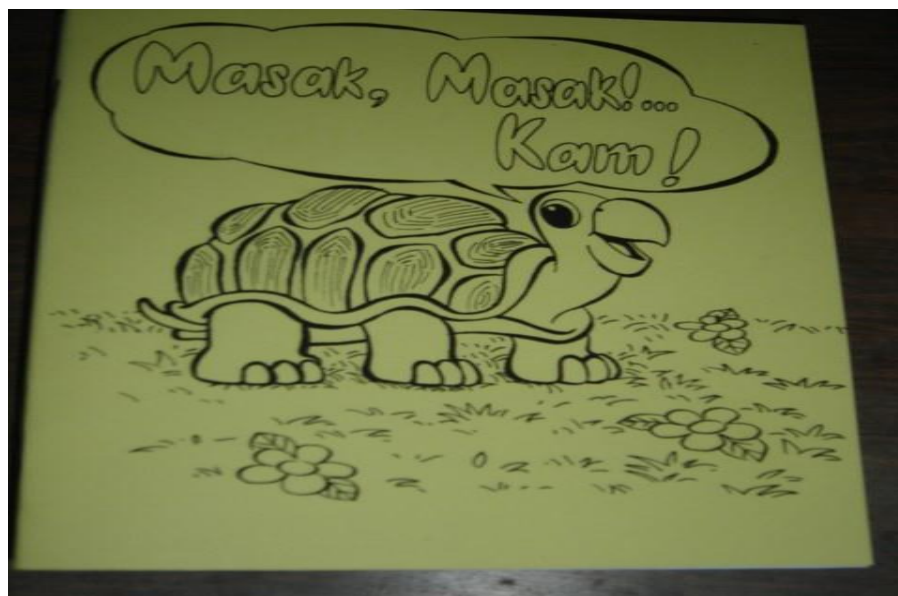


Foto: Reginaldo Gomes

Imagem 3: Livro: Masak, Masak!... Kam! Subsídio didático para ser trabalhado na 1ª etapa do 1º ciclo na língua Kheoul, elaborados pelos professores: Sônia Aniká e Leandro Aniká (julho/2005).

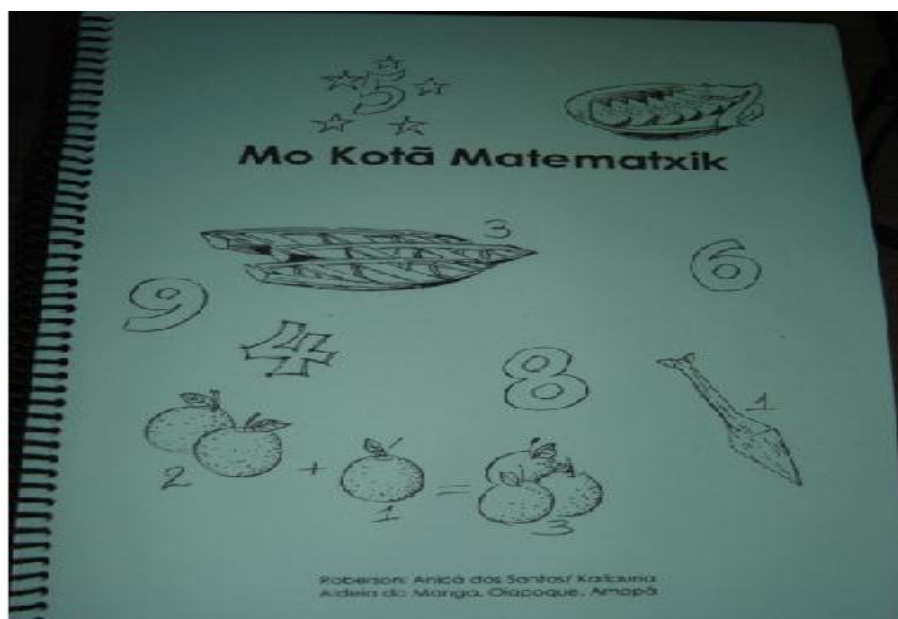


Foto: Reginaldo Gomes

Imagem 4: Livro de Matemática elaborado pelo professor indígena Robersoni Anicá dos Santos/Karipuna (julho/2005).



Foto: Reginaldo Gomes

Imagem 5: Assembleia de professores em Oiapoque (julho/2005); elaboração de subsídios didáticos de estudos sociais.



Foto: Reginaldo Gomes

Imagem 6: Irmã Rebecca Spires distribuindo exemplares dos Subsídios didáticos elaborados pelos professores indígenas na língua Kheuól e editados experimentalmente pelo CIMI para ser utilizado em algumas escolas. (julho/2005)

A metodologia adotada foi a seguinte: os subsídios foram divididos em quatro pacotes com 25 cópias (exemplares), sendo um pacote para Kumarumã, dois para o Curipi e um para as aldeias da BR 156:

(...) Cada publicação será assumida por alguns professores e experimentada na sala de aula com uma classe. Em abril/2005, na próxima assembleia da OPIMO ⁴⁹ os professores que utilizarem os textos experimentais devem trazer a avaliação, as possíveis correções e sugestões de complementação ou mudança para o uso nas suas aulas. Após a apreciação em Assembleia, a publicação final será encaminhada. Esta metodologia será válida para todas as publicações: confecção, publicação experimental, uso na sala de aula, correções e sugestões e publicação final. Dessa forma nossos trabalhos são coletivos. (Ir. Rebecca Spires, Assembleia dos Professores em janeiro/2005)

Por outro lado, enquanto alguns professores (as) que têm clareza quanto ao trabalho com um currículo concebido a partir de habilidades, outros estão encontrando muita dificuldade; dentre elas podemos destacar os professores (as)

⁴⁹ Nessa Assembleia de Professores foi votada e criada a OPIMO (Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque), logo após a criação da categoria do cargo de professor indígena, na estrutura do Governo do Estado do Amapá, através do Decreto Lei nº 0851 em 30/08/2004. Tendo vários professores do Oiapoque conseguido aprovação em concurso público específico.

das aldeias menores, que além da baixa escolaridade não participaram dos processos de capacitação para trabalhar com o currículo, e para completar a ausência dos subsídios didáticos contribuem ainda mais para o insucesso de suas práticas pedagógicas. É importante destacar que os professores que receberam capacitação são as aldeias maiores, e que têm mais tradição com a educação escolar indígena: (Kumarumã, Manga, Santa Isabel e Espírito Santo). Alguns professores comentam suas maiores dificuldades:

P3: Eu acho muito difícil porque eu não tenho a prática da PCKGM, eu acho muito difícil. Eu penso assim: eu entendo um pouquinho da proposta curricular, dessa maneira se tivesse alguém pra que a gente possa trabalhar em cima da realidade nossa mesma, mas sim, fazer a socialização da nossa realidade e também o que o livro passa pra gente. Fica difícil em criar o meu conteúdo, eu acho um pouco difícil porque é o meu primeiro ano que eu trabalho, quem sabe até o final do ano eu pega a prática da PCKGM. É... outra coisa que a gente não fez, a gente tá tentando é... planejar em conjunto, todo mundo junto. A gente não conseguiu, mas a tendência é fazer o plano junto. Os colegas mais antigos podem ajudar. Ninguém vai fazer pra mim, mas eles podem dar opinião.

P5: Pra quem tá começando agora é difícil trabalhar com a PCKGM, porque ela é um pouco renovadora. Eu prefiro trabalhar com a realidade do aluno. Antes de existir a proposta vinha o conteúdo lá de fora e tinha que trabalhar com uma fruta, a maçã, por exemplo, você tinha que trabalhar com a maçã, não podia trocar, enquanto na realidade dos alunos aqui dentro ninguém conhecia a maçã, às vezes ele viu no Oiapoque, pela televisão, mas aqui dentro da aldeia não tem. Então de acordo com o currículo, de acordo com as habilidades, a gente pode criar o nosso próprio conteúdo, como trabalhar com a laranja, com a goiaba, com o jambo, trabalhando com as frutas que a gente tem aqui dentro, partindo da realidade do aluno pra ele conhecer outra realidade lá fora.

Como podemos notar, para os iniciantes no currículo é um enorme desconhecido, tendo em vista não ter tido a oportunidade participar de preparação adequada para trabalhar com essa concepção curricular, fato este compreensivo, pois são professores formados recentemente, alguns estudaram em Oiapoque. Já P5, P6 e P10 falam com mais propriedade do trabalho com habilidades e competências, demonstrando serem menos dependentes em relação ao paradigma anterior baseado em conteúdos, têm mais de cinco anos exercendo o magistério. De novo a questão da experiência e da qualificação são elementos imprescindíveis para

o entendimento e execução prática do currículo. P3 fez ensino médio básico, com complementação pedagógica deficiente. Resultado disso é sua dificuldade no entendimento dos fundamentos do currículo.

É pertinente aferir ainda, que o ingresso dos índios do Oiapoque na universidade tem contribuído bastante para o seu amadurecimento profissional, percebemos o quanto discutem com bastante propriedade sobre as questões educacionais.

4.4.4 A importância dos registros para administrar aprendizagens.

São os registros que subsidiarão os professores quanto ao desenvolvimento das habilidades requeridas no currículo e o alcance da aprendizagem, todavia, os professores não dispõem de instrumentos capazes de registrar as atividades desenvolvidas por seus alunos (as), apesar do currículo recomendar que seja elaborada uma ficha individual do aluno, capaz de acompanhar como está o seu desenvolvimento pessoal, além dos registros no diário de classe. Por incrível que pareça, essa ficha individual nunca foi elaborada, nem outros instrumentos que pudessem ajudar no controle diário do desenvolvimento individual dos alunos (as). Esses detalhes corroboram para inviabilização dos objetivos quanto à implementação do currículo, além de impor dificuldades práticas no fazer pedagógico diário. Por outro lado, aqueles que são responsáveis diretos em assessorar, subsidiar e acompanhar a implementação do currículo, não conseguem fazê-lo, como é o caso da SEED, através do NEI-AP.

Há muita dificuldade na elaboração de fichas para acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos. Não existe consenso entre os professores quanto à confecção de uma ficha de acompanhamento. Desse modo, não existe nenhum instrumento formal para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

O não registro do desenvolvimento dos alunos no cotidiano escolar atrapalha na avaliação de desempenho e, conseqüentemente, na progressão através de uma escola pensada a partir de ciclos. Como avaliar se o aluno já desenvolveu certas habilidades para progredir ou não. Convivendo com a cultura indígena percebemos que eles têm muito mais facilidade de falar do que escrever. O ato de escrever exige costume e disciplina, o que não faz parte da sua tradição. Os índios historicamente se comunicam através da oralidade, utilizando a memória como reprodutora de sua

história, cultura, costumes e tradição. A língua escrita é muito recente em muitas comunidades indígenas. A dificuldade aumenta ainda mais se esse registro tem que ser feito em língua portuguesa.



Fotos: Reginaldo Gomes

Imagem 7: Professora Nara Aniká ensinando os alunos(as) a jogar Dama; As professoras Valdirene (à esquerda) e Lucilene (à direita) corrigindo atividades dos alunos (2005).

Quando perguntado se fazem o registro das atividades diariamente?

P6: Eu parei de fazer o registro. Eu fazia sempre o registro das atividades que eu fazia em sala de aula.

P5: “Eu fazia por semana. As atividades que eu passava no dia a dia aí no final de semana fazia só uma avaliação”.

P3: “Disse que não faz o registro diário, estou aprendendo com P6”

P7: Não.

P8: Sim, registra no diário.

O que podemos perceber com as respostas é que não é comum entre os professores o registro diário das atividades dos alunos. O que impõe dificuldades quanto ao acompanhamento individualizado e diferenciado quanto à administração das aprendizagens. Os ciclos de formação preveem tanto os registros quanto à avaliação contínua.

P5: Disse que no início tentou avaliar diariamente, mas com o passar do tempo passou a avaliar mensalmente.

Já o professor P8 do 1º ciclo 2ª etapa (1ª e 2ª séries), afirmou que: *o professor não é só professor, tem o trabalho na comunidade, cuida da roça, por isso o professor precisa ter mais tempo para registrar todas as atividades e planejar.*

Depois que os professores planejam as atividades e as realizam com sua turma, devem escrever o resultado dessas experiências, em seu diário de classe, e também na ficha/caderneta individual de cada aluno (...) Ao registrar sua experiência com a classe naquele dia ou depois daquela atividade, o professor reflete sobre o seu trabalho, sobre o aproveitamento dos alunos (TASSINARI, PCKGM, 2002: 97).

A grande maioria dos professores não registra as atividades desenvolvidas diariamente, como é fácil perceber de acordo com as informações supracitadas, são poucos os que registram o desenvolvimento das aprendizagens. Isso tem um efeito nefasto num currículo que está organizado em ciclo de aprendizagem, pois como os alunos serão avaliados? Como saberão se já desenvolveram todas as habilidades contidas naquele ciclo/etapa? Pelo que consta até o presente momento, as escolas indígenas de Oiapoque não elaboraram nem os diários de classe nem as fichas individuais de acompanhamento dos alunos, comprometendo, desse modo, o desenvolvimento metodológico do currículo. A partir desse cenário, analisaremos como os professores Karipuna e Galibi-Marworno estão administrando a avaliação dentro do currículo.

Perguntei ao professor Robersoni Anicá: Quais as principais dificuldades de vocês para trabalhar com o Currículo?

Por exemplo, aqui no Manga a maior dificuldade é a questão do registro, porque o currículo é uma coisa diferente que você tem que tá registrando diariamente, tem por exemplo uma ficha pra cada aluno, você tem que tá avaliando, então isso aí era uma dificuldade muito grande, até pra criar a ficha a gente tinha dificuldade; porque nem o Núcleo conseguia criar pra gente, a gente fez oficinas pra criar mas... ninguém conseguiu parece uma coisa difícil assim, sabe. Aí todo mundo voltava ao tradicional lá que é o ensino seriado, preencher caderneta, preencher nota final, aí agora com esse ensino de 9 anos parece que ele é bem parecido com a proposta, aí já está iniciando na escola, iniciou no ano passado, e nesse ano... (Entrevista com o professor ROBERSONI ANICÁ, em 14/07/2011)

Na mesma entrevista perguntei como vocês estão discutindo a questão da cultura, da vida comunitária, as festas, as tradições, como isso vem sendo trabalhado na escola?

Durante esses dois anos, que a gente passou no comando da menina(diretora não-índia) lá, teve uma mudança muito grande, porque antes a escola participava das festas, levava, aí depois que ela assumiu não, tem que trabalhar, se hoje é dia de festa lá mas a gente tem que trabalhar, tem que vir pra sala de aula; antes não a gente levava os nossos alunos, contribuía lá na festa, ajudava lá, aí no outro dia de novo, aí depois que ela assumiu ela dizia: - não tem que vir dar aula, hoje dá aula, amanhã dá aula,

- Porque o currículo diz que você pode montar o calendário de acordo com a vida cotidiana da comunidade?

- Até o nosso calendário modificou, porque no início a gente parava dia 10 de junho, a gente já entrava de férias, né, por causa das festas, porque não tinha como a gente trabalhar na época de festa, então a gente parava junho e julho, dava tempo pros pais aproveitar os filhos pra ajudar, aí depois não teve mais acordo, não, a criança tem que vir pra escola pra estudar, aí quebrou toda aquela... aquele sistema que a gente diz, deu uma quebrada mesmo feia, agora deve procurar continuar novamente pra poder valorizar, como é que a gente vai valorizar a cultura, como é que aluno vai saber que ele faz parte de um sistema diferente, de um sistema de comunidade, onde você tem que participar; até nós professores a gente era impedido de trabalhar no serviço comunitário, ela dizia que a gente não está ganhando pra trabalhar na comunidade, tá ganhando pra dar aula, então ela não via esse lado que a gente, que o cacique precisava da nossa ajuda, do nosso apoio, que é uma tradição nossa, então tudo isso foi interrompido de forma muito drástica. (idem)

A fala do professor Robersoni Anicá nos faz refletir sobre vários aspectos do cotidiano na Escola Indígena da aldeia Manga. Primeiro: ele faz uma autocrítica a respeito da dificuldade dos professores indígenas em realizar o registro das atividades, ele tem clareza que este fato dificulta a avaliação do aluno numa escola pensada para ser cíclica. É fato que as escolas em todas as aldeias não conseguiram adotar os ciclos de aprendizagem, em decorrência dessa dificuldade de registrar. Segundo, o cargo de direção é indicação política, a mudança de direção na escola Jorge Iaparrá no Manga, assumida por uma professora não-indígena desencadeou um retrocesso nas atividades que vinham sendo desenvolvidas na escola.

Como ressalta Robersoni a escola deixa de ser comunitária, com o afastamento de alunos e docentes da vida da comunidade. Ele comenta na mesma entrevista que com a saída dessa diretora, a escola voltou a participar tanto das atividades da comunidade como trouxe os temas ligados à cultura para os planejamentos dos professores. A escola voltou a ter uma diretora indígena, por sinal é irmã do entrevistado.

O que é uma escola indígena para você?

Bom, a escola pra ser indígena primeiro ela precisa ter professores indígenas, o próprio prédio tem que ter uma coisa bem específica mesmo, a

direção da escola tem que ser indígena, os materiais didáticos têm que ser criados dentro da escola pelos próprios professores, a comunidade tem que participar, os pais, o cacique, porque geralmente a gente diz que a escola é da comunidade, então a comunidade tem que participar, eu defino uma escola indígena quando tem toda essa participação, do professor indígena, do diretor indígena, de uma escola que tem um espaço adequado para os alunos indígenas, onde possa, onde ela valoriza a língua, a cultura, os costumes, as tradições, onde ela tem uma interação diretamente com a comunidade, aí eu considero uma escola indígena. (op. cit.)

A definição de escola indígena feita pelo professor Robersoni Anicá é maravilhosa, dando a dimensão exata de como eles ressignificaram um processo iniciado pelo SPI de negação da cultura e hoje eles conseguem compreender que a escola para ser verdadeiramente indígena precisa desses componentes citados anteriormente. Mesmo que o CIMI faça uma avaliação negativa quanto à utilização do Currículo, mas nessa definição mesmo com todos os problemas e percalços na participação dos indígenas para a construção do currículo, eles incorporaram o que lhes interessava e o que é mais significativo.

Vocês continuam trabalhando alfabetizando na língua Indígena?

Continua, só que agora não trabalha com as crianças pequeninas, antes a gente começava a alfabetizar na língua mesmo, depois teve uma mudança, agora a gente começa a trabalhar na 1ª série, quando a criança já sabe ler, já sabe escrever, aí a gente começa a ensinar a língua, aí parece mais fácil porque ela já aprendeu uma língua, pra aprender outra é mais fácil. A questão da cultura, por exemplo, nós temos professores indígenas dentro do SOMEI só trabalhando com cultura e língua materna, no caso do Estácio que trabalha com língua materna, e a Edilena com cultura indígena, então isso é muito importante, que dentro do nosso currículo tinha também essa questão, de não parar na 4ª série, mas de avançar até... que era denominado e módulo livre (op. cit.).

A partir dos anos 1980, a retomada do estudo da Língua kheuól passou a ser a prioridade número um dentro da educação escolar, como estratégia de fortalecimento da cultura e das tradições repudiadas pelos agentes do SPI. A professora Edilena dos Santos, atualmente graduada em Linguagens e Códigos, na *Licenciatura Intercultural Indígena*, comenta um pouco de sua atuação enquanto professora na terra indígena:

Então a cada dia que passa a gente vai ampliando os conhecimentos, defendendo a questão da educação; a gente já sabe fazer uma reflexão pra educação escolar indígena e assim a gente foi melhorando. E depois eu fui convidada pra trabalhar no SOMEI, e eu fui trabalhar de 5ª a 8ª e ensino médio, com cultura indígena, hoje eu trabalho com cultura indígena, trabalho na área Karipuna (Manga, Santa Isabel, Espírito Santo, Açaizal, na BR e Rio Oiapoque).

-Quando você trabalha a disciplina Cultura Indígena você trabalha com que segmento do ensino fundamental e quais são os assuntos mais gerais do seu programa dependendo da série?

- na 5ª série eu trabalho... unidade I: a gente trabalha com História Indígena: a formação do meu povo (a formação do povo Karipuna como eu trabalho na área Karipuna), tem também a história das aldeias, como elas foram formadas, em que ano, se tem alguém que lembra, quem foi o primeiro cacique? Quem saiu de onde pra formar aquela aldeia, isso é na 5ª série, aí tem rituais indígenas locais, que tipo de rituais que nós praticamos. Se a gente pratica com frequência ou está sendo esquecido, o que precisamos fazer, nós temos que aprender primeiro, depois resgatar e depois preservar. Nós trabalhamos os rituais como as festas tradicionais, os cantos, os costumes, mitos e lendas, artefatos, cultura material e imaterial, religião, medicina tradicional); trabalhamos as terras indígenas da região de Oiapoque: demarcação, espaço geográfico, fauna e flora, preservação ambiental, hidrografia, conhecimento da matemática dentro das terras indígenas, trabalhamos o espaço geográfico é... como foi a história esse processo de demarcação, em que ano, quem colaborou? Quem contribuiu, aonde que está na constituição federal, qual o artigo que fala? Pra 5ª série tem que ser uma coisa básica e a partir daí nas próximas séries e no ensino médio expandimos para os Povos Indígenas no Brasil. No Estado do Amapá, quais as etnias que habitam o Estado do Amapá? Município de Oiapoque, onde está a localização? Esses são os conteúdos trabalhados na 5ª série. Nós temos atividades produtivas, é... calendário indígena, alimentação, comercialização, escoamento da produção, na 5ª série ainda, são os conteúdos que eu trabalho com a 5ª série. E aí tem a 6ª, 7ª, 8ª e ensino Médio, que é o 1º, 2º e 3º ano. (Entrevista com a professora EDILENA DOS SANTOS, em 13/04/2012, na sede da Funai Oiapoque)

A professora tem a compreensão de que tanto a cultura como a língua indígena deve utilizar a escola como um espaço privilegiado de afirmação e transmissão da cultura dos povos indígenas do Oiapoque. A escola deve estar a serviço das comunidades, respeitando as suas especificidades, a professora continua relatando a sua experiência com a disciplina cultura indígena no ensino fundamental e médio nas aldeias Karipuna:

(...) então eu aprendi assim, pra mim foi um desafio assim... que eu já estou superando que é muito bom a gente conhecer as escolas, apesar de ser a mesma etnia, mas tem alguma coisa diferente em cada comunidade, isso eu descobrir muito bem, por ser a mesma etnia a mesma série só que as situações são diferentes. Eu fui trabalhar na BR, trabalhei terras indígenas com a 5ª série, dentro das terras indígenas têm outras situações, a pavimentação da BR, a mudança das aldeias para outro lugar, esse problema não é do Espírito Santo, não é do Açaizal, do Manga, é dos alunos da BR mas eu bem focalizei, nós participamos de algumas reuniões da questão da BR e não é o que o aluno do Espírito Santo estuda, mas ele não vai aprofundar, então são diferentes, apesar de ser o mesmo conteúdo, mas lá eu estendi mais a questão da BR, que tipo de vegetação que eles estudam na língua, como se dá os tipos de vegetação em khuuól, de ver as montanhas, os lugares rochosos, os campos baixos, e lá quem aprofunda mais é o professor de geografia, aí ele vai estudar o relevo, ele está também na cultura indígena, como é? Eles trabalham toda essa questão dos rios, a importância dos rios, os lugares mais distantes, as florestas e aí já as florestas mais distantes. Aqui no Manga a gente não trabalhou a questão do açaí, mas no açaizal a gente estudou bastante, e lá tem um ritual de tomar açaí, em todas as casas e é Karipuna, no Espírito Santo não tem Santa Isabel não tem, mas açaizal tem. A não ser que a pessoa não queira trabalhar, tenha o seu assunto pronto e não queira trabalhar e vai lá simplesmente dar aula e acabou-se, que não consegue perceber as especificidades de cada realidade. Nesse módulo eu estive com a

professora de psicologia, projeto e religião. Eu com cultura indígena e a gente se deu muito bem, eu aprendi muito com ela, eu comecei a perguntar as coisas (da disciplina dela) e ela começou a me explicar, eu também trabalho isso aqui. O respeito mútuo está dentro de cultura indígena quando a gente trabalha o mutirão, e ela disse que nunca tinha trabalhado com uma professora indígena que a gente conversa tanto. Olha eu gostei muito de sentar e conversar contigo. – olha eu vou levar esse seu exemplo pra fazer o 1º ano entender o que é psicologia porque é difícil, então tinha coisa que eu explicava pra ela, então ela montava o planejamento dela e ia pra sala de aula, só que ela não vai trabalhar o mutirão como eu trabalho dentro da cultura indígena, mas eu vou falar do respeito mútuo que ocorre lá dentro esse é o meu assunto, enquanto você vai trabalhar por que ele é realizado? como ele é realizado? Que tá dentro da cultura indígena, se a gente não fizer isso eu vou tá dando o seu assunto, e quando eu chegar os alunos vão falar a outra professora já deu esse assunto. Eu falei pra ela cada aldeia tem a sua especificidade, nós montamos sim o cronograma de conteúdos, mas cada escola tem sua especificidade, então eu preparo minha aula de acordo com a situação da aldeia e da escola. No Espírito Santo foi diferente, e pra mim isso é de suma importância, eu tô gostando muito de tá trabalhando com essas séries, eu só não trabalhei o 3º ano; eu falo pra eles: o Manga é uma realidade totalmente diferente das outras aldeias, têm outras coisas a ser estudado dentro da cultura indígena, é estudar, aprender, revitalizar as culturas, a cada dia a gente aprende uma coisa nova da nossa cultura. Apesar de ser cultura, mas vem como novidade, e isso é muito bom, e assim recentemente eu trabalhei com os mitos de origem dos pássaros do livro Os Povos Indígenas do Baixo Oiapoque, da Lux Vidal, ela escreveu o texto, mas lá na aldeia açaizal tem uma pessoa que conta mais uma parte desse texto, e a gente fez uma dramatização, bati foto, é muito bom eles relacionaram o Turé dos Pássaros com as 4 etnias da região, isso é uma festa de quando eles se despediram, cada um escolheu o seu lugar: Galibi-Marworno foi pro rio Uaçá, Karipuna no rio Curipi, Palikur no rio Urucaúá, e Galibi Kali'na no rio Oiapoque. Muito bonito!!! (idem).



Foto: Edilena dos Santos

Imagem 8: Encenação do Turé e a Origem dos Pássaros com as quatro etnias do Uaçá, atividade de encerramento da disciplina cultura Indígena, ministrada pela professora Edilena dos Santos, na aldeia Açaiçal.

Outro problema apontado por vários professores reside no fato de que desde a saída do CIMI do Oiapoque, no que diz respeito à educação, não foram elaborados novos subsídios didáticos, alguns avaliam que a falta desses subsídios atrapalham a atividade das aulas afetando diretamente o seu planejamento diário. Na entrevista com Walter Vasconcelos dos Santos ele ressalta esse assunto:

A gente lamenta que agora o CIMI se afastou né da parte de educação com os problemas de saúde do Nello, depois eles se esqueceram um pouquinho, porque o próprio NEI quis tomar conta de tudo depois não deu conta, a Secretaria de Educação, porque o CIMI tinha um planejamento todos os anos administrar oficinas, então nessas oficinas a gente produzia material, o CIMI não só apoiava a nossa produção, mas também ele se responsabilizava até o final, de editar esse material, de fazer tudo né, fazer a impressão, distribuir, mesmo que o material não saia colorido, mas saia em preto e branco mas chegava nas comunidades, então já era um material de apoio que a gente tinha. Hoje a gente ver que o governo apesar de ter bastante recurso, mas o material não vem nem em preto e branco e nem colorido, então por que: isso é falta de política. Mesmo que chegasse com uma cartilha pequenina, mas a gente ficava satisfeita com isso, com 10 ou 15 páginas, mas chegava nas comunidades, tinha o retorno, isso dava mais vontade pra gente. Hoje nós não temos nem um encontro pedagógico pra gente discutir, hoje a gente fica esquecido, não tem pra quem recorrer.

- Depois que o CIMI deixou de assessorar mais de perto a situação ficou mais complicada?

- Walter: Ficou mais difícil. E agora a gente tá questionando, como eu te falei anteriormente, o material que nós temos específico é o material produzido ainda pelo CIMI, por esses professores e a gente lamenta que isso esteja acontecendo, mas infelizmente produzido pelo Ministério da Educação juntamente com os professores indígenas, no momento... todas as escolas, um dos problemas que nos levou que também esbarrou muito pra adormecer o currículo foi a falta de material, você não pode trabalhar o currículo numa escola se não tiver material específico, sem o subsídio, é o principal, pra ser diferenciado, pra apoiar os professores, com capacitação, formação continuada pra a gente poder levar em frente isso um dos problemas que a gente enfrenta hoje é a falta de apoio. (Entrevista com o professor e diretor WALTER VASCONCELOS DOS SANTOS, em 12/04/2012, na aldeia Santa Isabel)

Na contramão do que está argumentando o professor Walter dos Santos, vem o trabalho da professora Edilena dos Santos que, dialogando com um professor Palikur que fazia o mesmo questionamento do colega, a falta de material didático para planejar as aulas, ela argumenta da seguinte forma:

Só que nosso material não é que nem o material de 1ª a 4ª que já tá pronto, tem bastante livros com atividades. Livros com objetivos pra você planejar a sua aula. O nosso material não é assim. Eu uso o livro *No Bom da Festa*, da Antonella, é um instrumento acadêmico, uma linguagem que se estuda lá na universidade, cabe a mim pegar esse material adequar e colocar numa linguagem acessível aos alunos, que os alunos entendam; eu pego os textos recorto emendo um no outro, assim eu organizo o meu trabalho, só que ele (Palikur) não consegue organizar assim, aí então é uma dificuldade que ele está sentindo. E eu trabalho na *medicina tradicional* eu tenho do Laércio Fidelis também, eu tenho esse material todo comigo, aí eu vou está

trabalhando, aí eu pego as pessoas mais velhas, que são fontes de pesquisa eu vou lá, que trabalha junto com a gente e organizar esse material para todas as turmas, e assim eu vou transindo o meu plano de aula. Eu tenho um livro da Lux Vidal que é sobre os grafismos, então têm muitos livros, mas eles não são didáticos, isso que eu estava explicando pra ele. A questão das terras indígenas, o que eu faço, eu tenho que falar eu tenho todas as... relatórios das assembleias de avaliação, as assembleias gerais, quais os assuntos a ser discutidos, por que se faz uma assembleia, o que é uma assembleia de avaliação? O que é uma assembleia geral? Então essa é a discussão para os alunos. Então eu traduzo para uma linguagem escolar, eu não vou pegar o relatório e dar pro aluno ler. O que eu quero falar do Turé, o que eu quero abordar nesse ritual? É uma dança? O que eu quero trabalhar lá. Eu não posso tá trabalhando o Turé todo, porque eu tenho que trabalhar na 6ª, 7ª assim por diante. Trabalhei os cantos, as pinturas, os artefatos, as esculturas, tudo, vamos pra prática, montamos a área do Turé todinho, depois a prática, montamos a apresentação do Turé, eu fiz isso lá no açail. Esse trabalho que eu apresento lá no encontro, o que foi que eu trabalhei das terras indígenas o que eu quero lá: vou falar da constituição que é uma lei, onde tem os direitos dos povos indígenas lá, demarcação da terra no art. 231, tem outros artigos. Eu trabalho todas as disciplinas dentro da Cultura Indígena: geografia, matemática, ciência, história, religião, tá dentro da cultura indígena, nós temos esse material, nós temos batismo de fogo, só que ele não consegue fazer isso que eu faço, é isso que é a dificuldade, eu falei temos! Eu falei com o Walter da organização dos professores que precisamos fazer uma reunião de novo, escolher o presidente, tá ali a gente precisa usar, é uma organização nossa. Voltar a discutir o currículo, voltar a falar sobre o dicionário, sobre os subsídios didáticos. (Entrevista com a professora do SOMEI EDILENA DOS SANTOS, em 13/04/2012)

Como podemos perceber existem compreensões muito diferentes em relação ao uso dos materiais, sua elaboração e confecção dos mesmos, a professora sabe que cabe ao professor indígena elaborar e criar alternativas para seu uso em sala de aula. Pois como dizia o poeta: “o tempo não para”, e todo dia os alunos estão esperando que algo novo aconteça na sua vida. Diante do quadro de ausência do CIMI, da inoperância do MEC e do NEI-AP para apoiar na publicação de materiais didáticos diferenciados e específicos, o jeito é fazer como a professora: criatividade, iniciativa e compromisso com a escola indígena. Não concordamos com a falta de responsabilidade das políticas públicas e suas respectivas obrigações, mas se eles não fazem... alguém tem que fazer alguma coisa.

4.4.5 A necessidade de uma avaliação coerente com o currículo.

De acordo com o currículo a avaliação não deve ocorrer apenas num momento isolado, os professores devem estar diariamente atentos ao aproveitamento de seus alunos, registrando suas observações no diário de classe. A avaliação contínua só funciona se o professor (a) puder comparar o desenvolvimento de seus alunos (as) com o momento inicial, conforme os resultados

de uma avaliação diagnóstica. O acompanhamento contínuo dos alunos também deve ser sistematizado em certos momentos, quando é feito um balanço geral do desenvolvimento de cada aluno naquele período e são propostas metas para o período seguinte.

A avaliação contínua é aquela que ocorre no dia a dia, e é fruto da observação constante dos professores (as). Mas precisa ser escrita, para não ficar esquecida. O currículo prevê que os professores (as) registrem diariamente suas observações no diário de classe e no caderno individual do aluno (a) seu aproveitamento no final de cada atividade. E como a grande maioria não registra suas atividades regularmente, a avaliação contínua não acontece como deveria muito menos a avaliação diagnóstica, tão importante para administrar as aprendizagens discentes.

No encontro de 2002 dos professores indígenas para atualizar a PCKGM, ficou acertado entre eles que fariam os registros no final de cada atividade. Se o professor não registra como saberá se o aluno (a) desenvolveu a habilidade desejada. O que alguns docentes estão fazendo é associar avaliação igual à prova, que é igual à nota aritmética. A maioria está avaliando de forma pontual, com trabalhos e provas. Esse procedimento contraria à concepção de uma escola organizada por ciclos de formação, que entende aprendizagem como:

Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em via de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica (VYGOTSKY, 1998: 74).

O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* é imprescindível para o desenvolvimento do currículo, mas para tornar o potencial em real, os registros das atividades, assim como as avaliações contínua e diagnóstica possibilitarão ao professor(a) ter a dimensão do que precisa fazer para que o desenvolvimento do aluno(a) possa ser alcançado, para tanto o uso de uma pedagogia diferenciada e adequada a cada especificidade de aprendizagem.

É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais (...) a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem, de modo que o aprendizado gere desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento só pode realizar-se por intermédio do aprendizado (REGO, 2003: 71).

Em seguida, em conversa com o professor P10, o mesmo disse que: *“não segue todos os objetivos do currículo, está trabalhando seguindo apenas alguns princípios, e que continua atribuindo notas na avaliação, mas não divulga essa avaliação quantitativa/somativa”*. O diretor da escola assumiu uma turma de 3ª série, e disse também que: *“usa alguns objetivos do currículo, mas também continua avaliando com nota aritmética e prova”*.

Não é tão fácil quanto parece deixar de fazer aquilo que aprendeu e recebeu uma vida toda, isto é, avaliação com notas vermelha e azul, aprovado e reprovado. Avaliação como instrumento de poder e punição, provas representado sucesso e fracasso, e a vingança de quem tem naquele momento o poder de ‘julgar’ avaliando nem sempre com coerência e justiça. Infelizmente, a tão temida hora da prova/avaliação serve como ajuste de contas entre o comportamento do aluno(a) e o professor. Essa importância desproporcional de valores formou várias gerações e deixou marcas indesejáveis até hoje.

Trabalhar com outro conceito de avaliação é realmente muito difícil, na maioria das vezes, somente nos cursos de educação ou nas ciências sociais isso é possível, em outras áreas do conhecimento, a avaliação ainda é punitiva.

E um dos instrumentos que empurra o aluno para a submissão é a maneira como são avaliados, Freitas (2003) demonstra isso através de um quadro bem ilustrativo: de um lado a avaliação formal, ou avaliação instrucional, que verifica aprendizagem através dos conteúdos ministrados pelo professor, geralmente são utilizados instrumentos como: provas, testes, trabalhos etc.); e de outra, segundo o autor a mais importante, a *avaliação informal*, composta por: a) avaliação do comportamento na sala de aula, segundo ele é um poderoso instrumento de controle do professor sobre o aluno, já que permite ao professor exigir do aluno obediência. Isso dá ao professor o poder de reprovar ou aprovar de acordo com o comportamento do aluno; b) avaliação de valores e atitudes – que permite aos professores(as) repreender publicamente os alunos, tecendo comentários críticos

quanto a suas atitudes e valores, chegando ao cúmulo de expor publicamente ao ridículo, pois na maioria das vezes, é a opinião do professor a que prevalece.

E se os professores não tiverem o mínimo de discernimento, acabarão por levar em conta esse 'juízo' construído no dia a dia acerca dos comportamentos e atitudes, que compõem a *avaliação informal*, como antecedentes para a *avaliação formal*, ou seja, quando fizerem a avaliação formal já estarão prejudicados pelo 'juízo' construído pelo professor.

Isso é bastante comum no cotidiano escolar: rotular aqueles que se distanciam dos padrões de conduta/comportamento/atitudes que os aluno-cidadãos devem se adequar para poder socializar e cumprir a função da escola, que como vimos anteriormente, não é só a de aprender conteúdos, mas sim, instruir com base na submissão, obediência e competição: é interessante que esses educadores acreditam que estão cumprindo uma função '*nobre*': educar cidadãos livres e críticos de sua realidade.

Contrariando essa prática, a organização da escola em ciclo de formação apresenta-se não apenas como uma simples mudança de organizar a escola do sistema seriado para o ciclo, mas por trás dessa mudança deve ser discutido entre professores, pais, especialistas e alunos um redirecionamento e uma tomada de consciência da função social da escola. Deve-se pensar a reformulação das relações de poder entre sociedade, família e escola. O que proporcionará um marco de resistência em relação ao projeto imposto pelo sistema produtivo, que não permitiu a escola outra função que, fornecer mão de obra qualificada para ocupar postos de trabalho, além de moldar pessoas obedientes e submissas.

A organização por ciclo de formação vai para além da facilitação para que os alunos(as) possam avançar dentro do sistema educativo, com vistas a reduzir o custo Brasil em educação. Mas, propõe uma revolução teórica e metodológica na relação entre: escola, professores, alunos, pais e sociedade.

Os ciclos devem planejar suas práticas pedagógicas em consonância com a realidade vivida pelos alunos(as). Não permitindo que as '*novas relações*' sejam construídas de forma vertical, e não baseadas na "*aprendizagem da subordinação*". Acrescenta Freitas: "(...) *isso pode ser conseguido num ambiente que o trabalho coletivo e solidário seja igualmente valorizado e colocado como condição essencial para a aprendizagem*" (FREITAS, 2003: 59). Portanto, seguindo esses preceitos educacionais que o Currículo para as escolas Karipuna e Galibi-Marworno foi

pensado para melhor atender a realidade dos povos indígenas do Uaçá, levando em consideração as suas especificidades, como já descritas em vários momentos desse texto.

Assim, depois de analisada a prática pedagógica dos professores indígenas que atuam com o Currículo de Ensino Fundamental Karipuna e Galibi-marworno, na Aldeia Manga, no município de Oiapoque, no Estado do Amapá, esperamos ter reunido elementos significativos e construtivos na busca de alguns encaminhamentos para ajudar na reorientação das práticas educativas, sejam elas institucionais ou pedagógicas, o que permitirá aos professores indígenas darem um grande passo rumo à autonomia de sua educação escolar.



Foto: Reginaldo Gomes

Imagem 9: Salas de aulas construídas pela comunidade do Kumarumã para funcionar as turmas bilíngues, em 25/05/2003.

Esta imagem é muito representativa de como a educação escolar indígena pode ser assumida pela comunidade, temos ao fundo o prédio onde funciona o ensino fundamental II e o ensino médio na aldeia de Kumarumã, e no primeiro plano nós temos 4 (quatro) salas de aula construídas pela própria comunidade, especialmente para as crianças de 1ª a 4ª séries (bilíngue), mas o que precisa ser dito é que existe uma preocupação com a educação na língua materna com as crianças. Segundo, a concepção de espaço físico, completamente diferente pelos construídos pelo poder público. Terceiro, a comunidade zela pelo espaço,

reformando-o sempre que preciso, sem falar no sentimento de pertença que a comunidade possui em relação a este prédio. Havia estado no Kumarumã em 2003, e depois de 10 anos as salas continuam bem cuidadas e preservadas. É fácil compreender esse sentimento quando observamos a imagem abaixo:



Foto: Mensageiro

Imagem 10: Mutirão comunitário para a Construção das salas de aula para o ensino do bilíngue de acordo com o Currículo Karipuna e Galibi-Marworno.

A índia Galibi-Marworno Eclêmilda Macial é irmã do então Cacique Paulo Roberto Silva, e de 2003 a 2010 esteve à frente do Núcleo de Educação Indígena (NEI-AP), as salas estavam sendo construídas para apoiar a implantação do currículo na terra indígena Uaçá, e fazer jus ao caráter de ser uma escola verdadeiramente indígena, motivo este de muita comemoração e empolgação das comunidades indígenas, mesmo que essa decisão tenha demorado bastante (1998-2003), cinco anos, em razão das disputas políticas de protagonismo pela criação e aprovação do currículo que já tratamos no capítulo III.

Dito isto, entendemos que a história da educação escolar indígena Karipuna e Galibi-Marworno no Oiapoque está repleta de sentidos e significados. O mais evidente é a constituição de uma identidade supra étnica: Povos Indígenas do Oiapoque, que se formou a partir da necessidade de organização que os indígenas do Uaçá sentiram. Alguns princípios passaram a ter uma corporização para essa formação identitária: união, mutirão, participação, comunidade, respeito mútuo.

Portanto um exercício de alteridade sem precedente. Tendo que passar por cima de suas diferenças étnicas para se reinventar coletivamente nas grandes questões da região. E isso se materializa dentro da incorporação das Assembleias Indígenas no Uaçá.

A História dos Povos Indígenas do Oiapoque têm como características a busca incessante para se colocar nas dobras do dominante, adotando posições que se colocam nas margens, o local por excelência daqueles que tiveram que se reinventar para fugir ao processo de imposição e opressão do mundo colonial.

A história da educação escolar indígena Karipuna e Galibi-Marworno viveu vários momentos, imposição da escola, da língua portuguesa e do civismo, a retomada da valorização da língua e cultura, a formação de professores. Mas, uma coisa é fato: incorporou à educação escolar do seu jeito, cada aldeia, cada etnia foi incorporando seletivamente as ideias e os processos que foram introduzidos em suas comunidades, pelos mais variados sujeitos da sociedade envolvente, e de cada um souberam tirar o que lhes interessava. E nessa postura contraegemônica emergiram com seus modos próprios de organizar a escola e suas práticas pedagógicas, fugindo e/ou negando metodologias e concepções pensadas fora de sua realidade.

Dentro da perspectiva do pensamento liminar se colocaram na *fronteira* -, no *entre lugar*, transformando a educação escolar indígena no Uaçá num local diferenciado, por se constituir dentro do paradigma de escola da sociedade envolvente, e ao mesmo tempo trazendo a educação indígena para dentro da escola. O que equivale dizer que essa escola em construção por eles tem essa marca: um local para aprender o conhecimento do branco, mas que não ignora a sua cultura, a sua língua e suas tradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da Educação Escolar Indígena no município de Oiapoque apresenta alguns aspectos que merecem ser analisados de acordo com a os documentos selecionados pelo pesquisador, assim como as escolhas metodológicas. Não temos a intenção de fechar questão alguma, pois se trata de análise parcial, como afirma Michel de Certeau: “toda história é parcial e lacunar”, sendo assim, os resultados aqui apresentados são as nossas convicções no momento, não que sejam verdadeiras, mas o que consideramos mais plausíveis.

Considerando as Assembleias dos Chefes e Representantes Indígenas como constituidora de vários aspectos interessantes na nossa análise. Inicialmente, a percepção que a estrutura colegiada das assembleias indígenas se adequava bem as concepções de respeito ao outro, portanto de alteridade, que os índios do Uaçá já comungavam, mas não tinham essa dimensão quanto aos problemas macros, como por exemplo, necessidade de se organizar e lutar pela demarcação de suas terras, tendo amplidão dentro das primeiras assembleias.

Outra questão que os índios perceberam não só no Uaçá, mas em outras realidades, é de que havia uma necessidade premente de ‘união’. Essa palavra passou a fazer parte das falas nas assembleias indígenas rotineiramente. A participação em assembleias fora da sua realidade permitiu aos índios do Oiapoque perceber que outros ‘parentes’ vivam situações idênticas as suas, e em alguns casos em condições muito pior. Essas experiências de compartilhar problemas em realidades diferentes das suas contribuiu significativamente para um aprendizado e amadurecimento das lideranças indígenas, dando origem ao movimento indígena, e mais tarde nas organizações indígenas.

As Assembleias dos Chefes e Representantes Indígenas valorizaram a autoridade e importância dos caciques como representantes de suas comunidades. Passando a ter um papel importante de ser o representante dos interesses de sua comunidade frente ao poder público, responsável em dialogar e fazer valer os interesses de seu povo.

Ainda sobre as Assembleias Indígenas do Uaçá, é notório o sentimento de participação, união, respeito mútuo que as lideranças demonstram nas assembleias.

Além do espírito ‘democrático’ que elas se realizam. Como tivemos a oportunidade de constatar na Assembleia Geral de Kumarumã em agosto de 2012. Outro aspecto em relação às Assembleias diz respeito a sua concepção e organização. Toda a pauta, e as decisões são tomadas dentro de um espírito de colegialidade, onde os convidados (instituições públicas e privadas) são submetidos/sabatinados pela Assembleia, sendo cobrados a dar respostas satisfatórias diante das demandas dos indígenas, sendo que todos têm a oportunidade de se manifestar.

A pesquisa apontou também para a constatação de uma identidade supra étnica: *Povos Indígenas do Oiapoque*, que nessas ocasiões utilizam-se do discurso da unidade para se fortalecer e pleitear de forma organizada suas reivindicações. Isso com certeza é um legado das Assembleias Indígenas do Uaçá.

É importante destacar ainda, que a partir da criação da Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (1992), passaram a organizar de maneira autônoma as assembleias. De lá pra cá os índios se apropriaram desse poderoso instrumento de discussão e organização, incentivado e implantado no Oiapoque através do CIMI, como ocorreu em outras regiões do país. É importante dar o crédito ao CIMI pela organização das primeiras assembleias, pelo acompanhamento até a conquista da autonomia, o que parece ser a intenção dos missionários. Fazer das Assembleias um ambiente de amadurecimento político de reivindicação e organização dos povos indígenas no Brasil. O que ocorreu com os Povos Indígenas de Oiapoque.

No que se refere à História da Educação Escolar Indígena no Oiapoque temos um divisor de águas: a concepção de escola proposta pelo SPI, nos anos 40, 50 e 60, principalmente, e que ainda são perceptíveis na fala dos mais velhos, e em alguns comportamentos dos mais jovens, inclusive dos professores e da escola diferenciada proposta pelo CIMI.

É inegável a contribuição dada pelo CIMI nos anos 80, 90 e no início deste século. A trajetória de valorização da cultura e da língua, a preocupação com a escolarização e a qualificação dos monitores/professores indígenas, no auxílio para elaboração e publicação de subsídios didáticos, e o mais interessante: a construção da dimensão de uma escola indígena no Uaçá, como está claro para alguns professores em suas definições. Os professores formados pelo CIMI compreendem claramente o que é uma escola indígena e por que querem a escola e esse modelo de educação escolar. Sabem que a interculturalidade é a chave para alcançar seus

objetivos: estar em condições mais favoráveis diante das questões frente à sociedade envolvente -, com o não índio.

Todavia, esse histórico está marcado por algumas questões importantes, como por exemplo, no processo de elaboração da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental para as Escolas Karipuna e Galibi-Marworno. A documentação pesquisada aponta para uma construção epistemológica onde os sujeitos sociais tiveram pouca participação. As concepções eram pensadas fora de sua realidade e trazidas para a comunidade que sem entender seus princípios e fundamentos acabaram endossando. No entanto, essa prática é muito antiga na relação entre os índios e os 'brancos' desde tempos imemoriais, ou seja, desde o início da colonização. Recebem a informação, aceitam sem grandes questionamentos a priori, mas na prática não cumprem, o que faz Viveiro de Castro denominar de: *inconstância* do índio. Aceitando o que interessa, e resistindo quando parecia está assimilando bem o imposto/proposto.

É o que percebemos diante das práticas pedagógicas adotadas por alguns professores indígenas, aceitavam bem o currículo no discurso, mas na práxis faziam a sua maneira, do seu jeito, construindo formas e maneiras próprias e alternativas do seu fazer pedagógico de acordo com suas capacidades e recursos disponíveis. Cada um a seu modo traz a educação indígena para dentro escola, assim como socializa os conhecimentos que têm sobre a sociedade envolvente. Num arranjo peculiar de cada professor e de cada aldeia/escola. Isso reside à especificidade enquanto um dos princípios da educação escolar indígena.

A Escola Indígena Karipuna e Galibi-Marworno pode ser definida como um local de *fronteira* cultural entre a concepção de escola não-índia e a educação indígena, essas duas são diametrais, mas que possibilitaram o surgimento de um *entre lugar*, isto é, uma escola indígena que recebe influência mútua da escola enquanto instituição exógena, com seu funcionamento, concepção e normas e a educação indígena trazida para dentro desse paradigma de lugar de construção e socialização de um saber que interessa aos índios. Interessa porque dominar esses códigos do outro se faz necessário diante dos enfrentamentos e das condições que os índios são submetidos no seu dia a dia.

O contato é uma realidade irreversível, então como lhe dar com essa realidade se não se apropriando dessa instituição. Sem falar que, dominar esses códigos e ter acesso cada vez mais frequente às instituições da sociedade nacional,

os coloca em condições favoráveis de inserção nesses veículos. E cria um status diferenciado dentro e fora de suas comunidades. Os professores passaram a ocupar um importante papel de lideranças não tradicionais de suas comunidades. As vezes auxiliando os caciques, as vezes ‘rivalizando’ com estes, estabelecendo uma nova lógica nas relações de poder dentro de suas aldeias.

Os Povos Indígenas do Oiapoque, em decorrência dessa condição de escolarizados, ocupam cargos estratégicos nas estruturas do poder público estadual e municipal (Secretário Extraordinário dos Povos Indígenas), como vereadores, agentes e técnicos de saúde, agentes ambientais etc. Sendo a área de educação escolar a que mais contribuiu para o processo de organização dos Povos Indígenas do Oiapoque. Essa avaliação foi feita pelos próprios entrevistados, quando comparado com a saúde indígena, são unânimes em afirmar que a educação alcançou espaços e conquistas muito mais visíveis do que outras áreas.

Considerando o exposto, entendemos que a Educação Escolar Indígena dos Karipuna e Galibi-Marworno estabelece essa fronteira étnico-cultural entre as concepções inseridas pela sociedade envolvente de escola, e as suas concepções de saber fazer: a educação indígena. Portanto, a Escola Indígena tanto absorve filosofias, concepções e práticas, impostas/propostas pela sociedade envolvente, como ressignifica essas concepções incorporando-as seletivamente o que lhe parece interessante, dando um outro formato e criando suas filosofias próprias, constituindo assim um espaço *hifenizado* e *liminar*, dando origem a uma escola “*kheuolizada*”, na sua língua, na sua concepção, na sua dinâmica e compreensão. Um processo vívido e intenso de *hibridação*.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES IMPRESSAS:

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI-NORTE II. **Proposta Curricular e Pedagógica para as escolas Karipuna e Galibi-Marworno no município de Oiapoque.** Oiapoque, 1998. mimeo.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI-NORTE II. **Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas Karipuna e Galibi-Marworno.** Oiapoque: Mensageiro, 2004.

PLANO DE VIDA DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO OIAPOQUE. Oiapoque: APIO, 2009. 45p.

AMAPÁ. **Resolução nº 068/02 – Conselho Estadual de Educação do Amapá – Macapá/AP:** 2002.

AMAPÁ. **Resolução nº 06/03 – Conselho Estadual de Educação do Amapá – Macapá/AP:** 2003.

MINISTÉRIO DA GUERRA. **“Inspeção de Fronteiras: Relatório do Chefe do Serviço Sanitário”.** Belém, I Comissão Brasileira Demarcatória de Limites, 1927a (mimeo).

MINISTÉRIO DA GUERRA. **“Inspeção de Fronteiras: Diário do General Inspetor, General Cândido Mariano Rondon”.** Belém, I Comissão Brasileira Demarcatória de Limites, 1927b (mimeo).

BOLETIM INFORMATIVO DO CIMI, ano 5, nº 32, de outubro de 1976: **Relatório da Assembleia dos Chefes e Representantes dos Povos Indígenas da Região do Oiapoque, no Norte do Amapá, na Aldeia Kumarumã, de 22 a 23 de setembro de 1976.**

Relatório da Assembleia e Representantes Indígenas da Reserva Uaçá, no Centro Missionário Maiuhi, na cidade de Oiapoque, nos dias 12 e 13 de janeiro de 1982.

Relatório da Assembleia Indígena Nacional da Aldeia Kumarumã, na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, no período de 30/04 a 03/05/1983. (transcrição de todas as falas ocorridas durante a Assembleia).

Relatório da Assembleia Anual dos Povos Indígenas da Região de Oiapoque-AP, nos dias 04 e 05 de janeiro de 1984.

Relatório do Encontro dos Tuxauas e outras Lideranças das áreas Indígenas de Oiapoque-AP, no período de 04 a 06 de junho de 1986.

Relatório do Serviço de Proteção aos Índios enviado ao Ministério da Agricultura, em 30 de dezembro de 1939.

Jornal Mensageiro, Belém, Nº 01, de 1979.

Jornal Mensageiro, Belém, Nº 07, de 1979.

Jornal Mensageiro, Belém, Nº 18, de 1979.

Jornal Mensageiro, Belém, Nº 19, de 1979.

Jornal Mensageiro, Belém: ed. Nº 20, de 1983.

Jornal Mensageiro, Belém, Nº 21, maio de 1983.

Jornal Mensageiro, Belém, Nº 40, de 1986.

Jornal Mensageiro, Belém, Nº 43, de 1987.

Jornal Mensageiro, Belém, Nº 45, de 1987.

Bibliográficas

AMAPÁ. **Resolução nº 068/02 – Conselho Estadual de Educação do Amapá –** Macapá/AP: 2002.

AMAPÁ. **Resolução nº 06/03 – Conselho Estadual de Educação do Amapá –** Macapá/AP: 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. **Etnografia da Prática Escolar**. 9ª ed., Campinas, Papirus, 1995. (Série – Prática Pedagógica).

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola indígena, uma ‘Frente Ideológica’?** Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, 1981.

ARNAUD, Expedito. **O índio e a expansão nacional**. Belém, CEJUP, 1989.

_____. Os índios da região Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Nova série, Antropologia**, Belém, v.40, p. 37, il. mapa. 1989a.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas, vol. I: Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BOCCARA, Guillaume. “Mundos nuevos en las fronteras del Nuevo Mundo”. In **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, Número 1 – 2005.

BOCK, A. M. B et alii. **Psicologia: uma introdução ao estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 19936.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª edição. São Paulo: Cia das Letras, 1994, p. 405-414.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF **Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas**. – Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Luis Donisete Benzi Grupione (Org.) Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 2002.

BREGUNCI, Maria das Graças de C. **Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas**. Belo Horizonte-MG: Editora da UFMG, INTERMÉDIO, Vol. I, Ano I, Fev./1996.

BRITO, Edson Machado de. **A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia Espírito Santo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo: 2012.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem**. Bauru: EDUSC, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. (Trad.) 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ **A Cultura no Plural**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI-NORTE II. **Proposta Curricular e Pedagógica para as escolas Karipuna e Galibi-Marworno no município de Oiapoque**. Oiapoque, 1998. mimeo.

_____ **Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas Karipuna e Galibi-Marworno**. Oiapoque: Mensageiro, 2004.

COSTA, Sandra Diniz. **Lilito, um Amor de Caracol**. Coleção Novas Fábulas. Claranto Editora, s/d.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes (Orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FIORAVANTI, Mário. **Índio-CIMI CIMI-Índio? a razão crítica de uma “nova” perspectiva interétnica e missionária**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: 17ª ed., Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção – Cotidiano Escolar).

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2ª ed; São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora-MG: Editora UFJF, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Leon Schaffter. Editora Vértice, 1990.

História e memórias das três fronteiras: Brasil, Peru e Bolívia. Grupo Fronteira/Coord. José Maria Valcuende; Ed. Rinaldo Arruda. São Paulo: EDUC, 2009.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. 2ª ed., Porto Alegre: Meditação, 2002.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LIMA, Antonio Carlos Souza. **Um Grande Cerco de Paz: Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1995.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)**. Tradução: Heloisa Braz de Oliveira Prieto, São Paulo: Brasiliense, 2004.

MATUI Geram. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003 (Humanitas)

_____ et al. **Des-colonialidad del ser y del saber. (vídeos indígenas los limites coloniales de la izquierda) em Bolivia.** 1ª ed., Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MINISTÉRIO DA GUERRA. “**Inspeção de Fronteiras: Relatório do Chefe do Serviço Sanitário**”. Belém, I Comissão Brasileira Demarcatória de Limites, 1927a (mimeo).

MINISTÉRIO DA GUERRA. “**Inspeção de Fronteiras: Diário do General Inspetor, General Cândido Mariano Rondon**”. Belém, I Comissão Brasileira Demarcatória de Limites, 1927b (mimeo).

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MULLER, Helena Isabel. “*História do Tempo Presente: algumas reflexões*”, In: **História do Tempo Presente.** Gilson Porto Jr (Org.). Bauru-SP: EDUSC, 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena: palco das diferenças.** Campo Grande: UCDB, 2004 (Coleção teses e dissertações em educação, v. 2).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de História Oral.** São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. “**A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e fontes orais.** In: Revista Tempo. Rio de Janeiro: UFF, nº 2, 1996.

PRATT, Mary Louise. **Os Olhos do Império: relatos de viagem e transculturação.** São Paulo: EDUSC, 1999.

PREZIA, Benedito (Org.) **Caminhando na Luta e na Esperança: retrospectiva dos últimos 60 anos da Pastoral Indigenista e dos 30 anos do CIMI.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 200-212, 1992.

_____. **Memória, esquecimento e silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

POSSAMAI, Zita R. **Fotografia, história e vistas urbanas.** História, vol. 27, nº 2, Franca: 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 15ª ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodología de la Investigación.** México: 2ª edición, Mc Graw Hill, 2001.

SUESS, Paulo. **A Causa Indígena na caminhada e a proposta do CIMI: 1972-1989.** Petrópolis (RJ), Vozes, 1989.

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

_____. **Atualização da Proposta Curricular para as Escolas Indígenas Karipuna e Galibi-Marworno.** Macapá-AP: SEED/NEI, 2002.

_____. **Da Civilização à Tradição: Os projetos de escola entre os índios do Uaçá.** In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes (Orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

_____. **Escola Indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação.** In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes (Orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

THOMPSON, E.P. “O termo ausente: a Experiência”, In: **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: zahar, 1981.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILDE, Guillermo. **Religión e Poder: Em Las Misiones de Guaraníes.** 1ª ed. Buenos Aires: SB, 2009.

WILLIAMS, Raymond. “Conceitos básicos e teoria cultural”, In: **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

VIDAL, Lux Boelitz. **O modelo e a marca, ou o estilo dos “misturados”.** **Cosmologia, história e estética entre os povos indígenas do Uaçá.** In: **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

_____ **Povos Indígenas do Baixo Oiapoque: encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte do viver.** Rio de Janeiro: Museu do Índio/IEPÉ, 2007.

_____ **Relatório de Andamento de Pesquisa para o Projeto Temático: Sociedades Indígenas e suas Fronteiras na região Sudoeste das Guianas, 1998,** (mimeo).

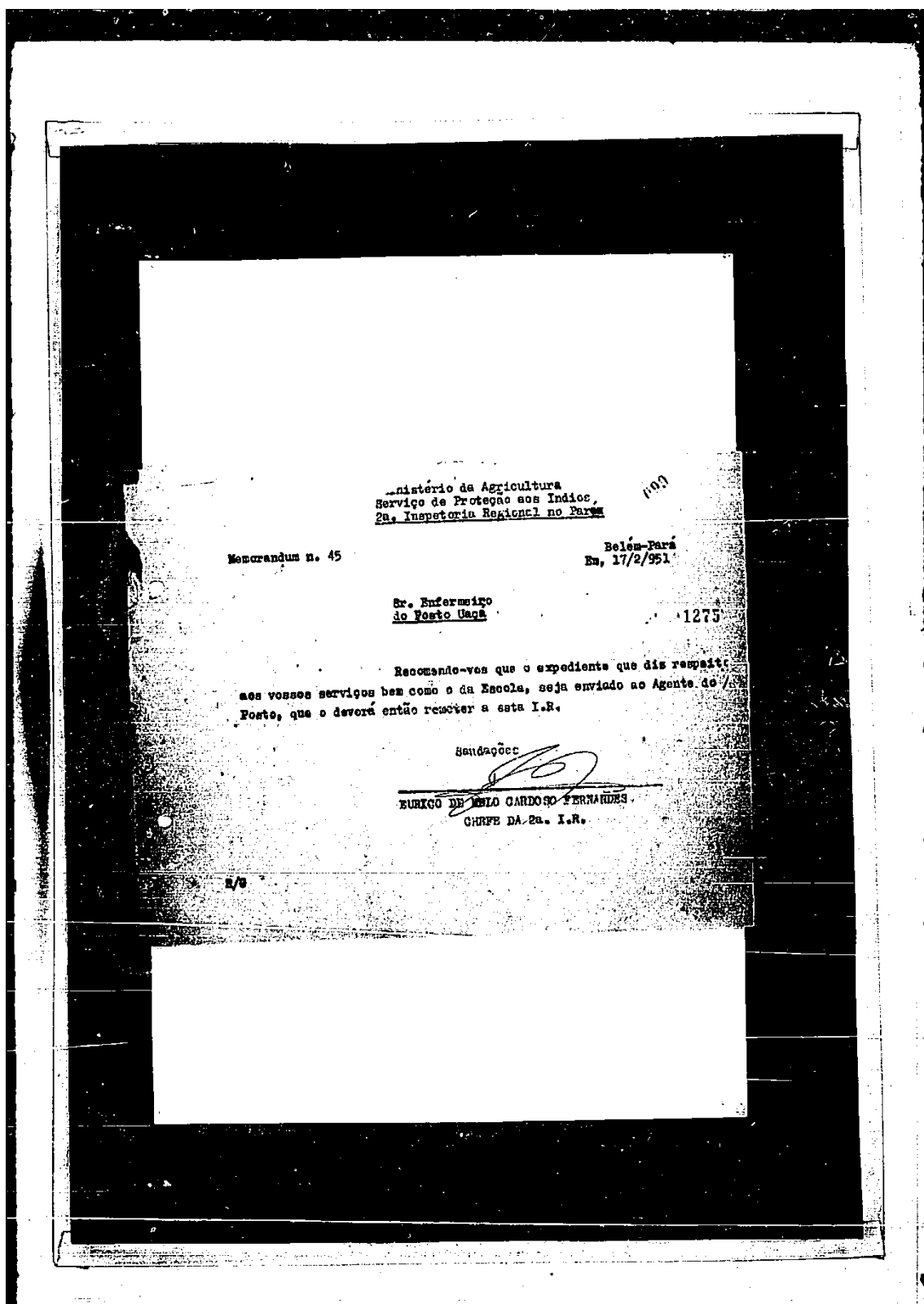
VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

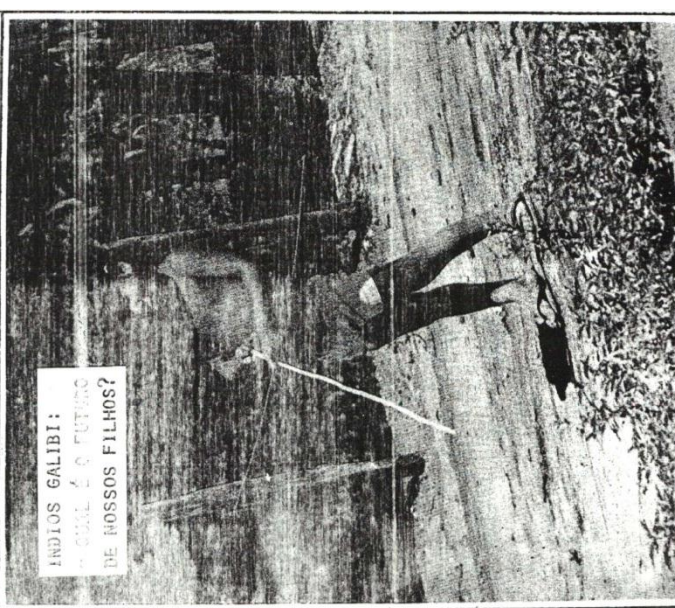
_____ **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXOS:

ANEXO 1: Memorando nº 45, do Chefe da 2ª Inspetoria Regional Belém, Eurico de Melo Cardoso Fernandes, solicitando os mapas escolares, de 17/02/1951.



Anexo 2: Boletim Informativo do CIMI: Relatório da 1ª Assembleia na Aldeia Kumarumã, nos dias 22 e 23 de setembro de 1976, Ano 5, nº 32. Outubro de 1976.

boletim do CIMI Ano 5 - nº 32 - outubro de 1976 INFORMATIVO DO CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO	Nosso Endereço: SECRETARIADO DO CIMI Caixa Postal 10-2382 70.000 - BRASÍLIA - DF Brasil  INDIOS GALIBI: "QUAL É O FUTURO DE NOSSOS FILHOS?"
--	---

Estamos certos de que as colocações aqui apresentadas não esgotam toda a realidade, mas que são pelo menos suficientes para demonstrar que o antropólogo não está apenas interessado na problemática da realidade em termos acadêmicos, mas também em termos de uma ação consciente.

É contra a omissão e/ou mascaramento desta atitude de antropólogos que nos posicionamos.

Brasília, 14 de julho de 1976.

NOTAS

42º CONGRESSO DE AMERICANISTAS

Dum Tomás, presidente do CIMI, participou deste Congresso que se realizou nos dias 2 a 9 de setembro/76 em Paris. Foi convidado para atuar no Simposio sobre a responsabilidade das missões que atuam junto aos índios. No próximo número teremos mais dados sobre este Congresso.

SC - XAVIER
nos dias 1 e 2 de setembro, a equipe coordenadora do Regional Sul do CIMI, juntamente com o bispo de Chapecó, Dom José Gomes e Pe. Egidio do Secretariado do CIMI e 60 dias estiveram reunidos para revisão e planejamento dos trabalhos deste regional.

AMAZÔNIA OCIDENTAL

Este regional tem agora uma equipe para dinamizar a Pastoral Indígenista e Pastoral da Terra (cf. relatório neste Boletim). Continuam em permanente contato conosco comunicando suas iniciativas e atividades junto aos índios e demais população-sem-terra da região. Já publicaram o 1º número TERRA, boletim do regional. Continuaremos dando notícias da atividade deste regional.

AGUARDAMOS NOTÍCIAS DOS
DEMAIS REGIONAIS ...

- 4 -

Há poucos dias, o Ministro do Interior, entre as muitas investidas a favor da emancipação do índio, dizia: "acabem com aquela coisa de o índio nascer ali, crescer e não fazer coisa nenhuma de produtivo, deve se transformar em elemento útil para o país... Qual é o mal de o índio ser assalariado? Por que a gente não pode aproveitar a mão-de-obra do índio?" (Jornal de Brasília, 24/10/76).

Já foi dito e o repetimos: esta integração, sob pressões as mais diversas (econômicas, sociais, culturais), é o fim do próprio índio. Considerado um incapaz, um menor, um tutelado um improdutivo, com existência provisória, ele é orientado à integração e absorção total e indiscutível pela sociedade nacional. Então será um maior, um produtor e livre da tutela oficial; enfim, deixará de ser índio. (+)

Ao mesmo tempo que constatamos a luta tenaz destes povos pela sua libertação e auto-determinação, lembramos também no mês das missões, que as "situações históricas são o conteúdo da mensagem evangélica". A história de luta destes povos, o sofrimento, o sangue e a morte, aí está o conteúdo de Evangelho para os missionários. Os sofrimentos e as dores deste povo são os gritos de Deus que interpelem a Igreja Missionária. A Igreja será missionária quando se debruça sobre esta situação, escuta e ausculta os gemidos do povo e, ao lado dele, encaminha a Salvação, realiza a "passagem da morte para a vida, dos efeitos divisórios e letais do pecado à plenitude da vida em comunhão com Deus e com os homens".

Este será sempre mais o esforço dos missionários: o engajamento ao lado daqueles que são explorados e oprimidos; a escuta atenta dos apelos de Deus na história do povo oprimido.

(+) Releia Integração ou Extinção de Antônio Iasi, na rev. de Cultura Vozes, nº 3 - 1976.

No dia 11/10, Pe. João Bosco Penido Burnier foi barbaramente assassinado na Delegacia de Ribeirão Bonito - MT, onde fora defender duas mulheres que estavam sendo torturadas pela Polícia Estadual. Este fato foi amplamente divulgado e repercutiu em todo país e certamente virá fecundar abundantemente a atividade missionária no nosso país. Aguardem um boletim especial sobre a vida, o trabalho, a morte e ressurreição do Pe. João Bosco.

A S E M B L É I A

DOS CHEFES E

REPRESENTANTES DOS

POVOS INDÍGENAS

DA REGIÃO DE OIAPOQUE,

NO NORTE DO AMAPÁ

KUMARUMÃ, RIO UACA

22 E 23 DE SETEMBRO

DE 1976.

HISTÓRICO

No começo de agosto deste ano, Luís Soares dos Santos, filho do tuxaua Manoel Primo dos Santos, teve a idéia de propor uma assembleia de tuxaúas e representantes dos grupos indígenas da região de Oiapoque, com a finalidade de trocar idéias e tomar resoluções a respeito da demarcação da área indígena e também a respeito de problemas e mal-entendidos que vinham surgindo ultimamente entre as diferentes tribos indígenas.

A idéia foi muito bem aceita e foi marcada a data para a próxima Assembleia. O lugar escolhido foi a aldeia de Kumarumã

no rio Uacã. Além dos chefes e representantes foram convidados os chefes dos três postos indígenas: sr. Djalma, sr. Cícero, sr. Frederico e o padre Nello.

O tuxaua Manoel Primo dos Santos e seu filho Luís colocaram à disposição o novo barco de fabricação local. O barco saiu de Vila S. Isabel às 16:00 horas do dia 20/9, levando Luís, Geraldo tuxaua dos Galibis do rio Oiapoque e o Pe. Nello. O sr. Henri-que dos Santos chefe da aldeia do MANGA, no rio Curipi não se uniu à comitiva devido ao trabalho na roça.

Na aldeia do Espírito Santo, no rio Curipi subiu Raimundo dos Santos (Tangarrá) chefe daquela aldeia.

A comitiva pernitoou no ENCruzado, sede do posto da FUNAI, recebida pelo sr. Djalma. Saiu rumo URUCAUÁ na manhã seguinte, onde chegou ao meio-dia. Lá se uniram à comitiva o tuxaua Paulo Orlan-do do Filho, Leon e mais dois rapazes, todos como representantes da aldeia dos Palikurs. Moisés pastor índio da aldeia não participou porque no momento encontrava-se na roça. Subiu também o Sr. Cícero, chefe do posto da FUNAI.

No Tauari, sempre no rio Urucaú, subiu o Baixinho, re-

- 6 -

presentante da pequena aldeia. No Flexa o Antonio Guilherme falhou devido ao atraso do barco. A tripulação deu um du-ro pilotando o barco a noite no rio Uaca e na madrugada do dia 22 de setembro a âncora foi jogada em frente da aldeia Galibis de Kumarumã.

A acolhida que os amigos Galibis reservaram à turma foi mais que entusiasta e, depois das apresentações, os membros da comissão foram hospedados pelas famílias da al-

deia e assim não tivemos problemas de alojamento e comida. Além dos representantes que vieram no barco, participaram da Assembleia o sr. Djalma e o sr. Frederico, chefes dos postos da FUNAI de Curipi e Uaca; o tuxaua da aldeia de Kumarumã Manoel Floriano Maciel, Felizardo, Ribeiro, Osvaldo, Manoel Guilherme como representantes. As reuniões se sucederam a ritmo acelerado na maior cordialidade e interesse.

DEMARCAÇÃO DE TERRAS: INTERVENÇÕES A RESPEITO DO PROBLEMA

Luis Soares dos Santos: Meus amigos, esta é uma reunião histórica. É a primeira vez, na história dos nossos povos, que nós estamos reunidos em Assembleia para discutir os problemas dos índios e tomar resoluções. O problema da nossa terra é sério, muito sério. Podemos ficar sem ela. Muitos de nós estão dormindo, porque não sabem, alias não conseguem entender que o índio pode perder a sua terra. Amigos, estou dizendo, temos que nos unir e lutar juntos.

Paulo Orlando Filho: Sinto amor pelo meu povo: eles são gente também. Nós temos que defender a nossa terra da invasão do civilizado. O meu coração sofreu docili-são quando soube que nós não somos proprietários da terra. A nossa terra não está assinada por lei, por decreto. Essa eu não sabia não! Desde que nasci sabia que a terra é nossa, do nosso povo. E agora podem aparecer outros, poderosos que podem tirar a terra de nós. Nós somos pequenos na presença deles. Para querer vencer assim como estamos não adianta. Estes encontros são muito importantes. Quando estaremos reunidos e unidos, nós seremos vencedores. Será que todos não vão ter pena da terra que estará perdida?

A FUNAI não pode defender o índio sem defender a terra. Ela então é como uma galinha que foge deixando os pintinhos, quando o gavião vem. Temos que lutar pela nossa vida; unidos vamos vencer.

- 7 -

Geraldo: Quando chegamos da Guayana Francesa nos deram a terra para morar. Mas nós não temos documentos. V alguém de fora para caçar, plantar roça: nós não podemos fazer nada. Queríamos o nosso pedaço de terra também, terra de índio.

Nós temos cérebro e temos sangue. Nós a raça que somos chamados de índio, quase a dizer bichos. Nós não somos bichos, somos inteligentes. Temos que lutar pela educação também. Com a educação a gente compreende as coisas. O importante não é o dinheiro, é a educação.

Baixinho: Precisamos da nossa terra, porque sem terra não se pode colocar a roça.

Luis: Ser civilizado significa fazer o que estamos fazendo hoje: todos reunidos para falar sobre os nossos problemas e encontrar juntos as soluções. Eu, por exemplo, não de procurar o meu próprio interesse particular, mas o interesse de toda a comunidade. Eu isto entendi que é ser civilizado.

Nunca vamos nos acovardar, deixando que outros tomem isto aqui: a nossa terra. Eles tem dinheiro e força, mas nós temos os nossos meios de ter força também. Nós já temos problema com o que se chama civilizado, lá no Curipi. Temos mal-entendido até dentro do nosso povo, porque uma minoria está a favor do civilizado e não vêem que se prejudicam e prejudicam a todos. Lá no Curipi até isto aconteceu: vem um civilizado com um cachorrinho bonito e já a índia se entrega e isso é prostituição; humilhante para nós. É triste ver uma pessoa se prostituir por inocência.

Manoel Floriano Maciel: Já faz tempo que vinha pensando numa reunião como esta. Falo como líder do meu povo. Eu pensava que esta terra fosse já demarcada. Agora sei que neste Brasil a fora que está na sua terra para trabalhar e servir para o fazendeiro.

Na FUNAI tem gente que trabalha e gosta do índio e outros ficam aí só por causa do emprego, mas não protegem o índio e nem sabem das nossas necessidades. Vocês já veem a fazenda: nos dificulta até de pegar camaleão e fazer roça.

Tem gente que está doída para empurrar a gente daqui explorar esta área. Nós temos que pedir para o Presidente demarcar a nossa área. Se a gente não pedir e lutar para isso, eles não vão se preocupar. O chefe e chefe para defender os interesses de todos. Eu não quero me vender para vender meu pai, meus irmãos e ver os meus filhos viver amanhã!

- 8 -

miséria. Nós preferimos passar miséria juntos, mas não quero vender o meu povo. Tem gente que até me ofereceu motor de popa. Já pensou... viver sob o domínio de um rico.

Tangarrá: Eu sou o mais analfabeto entre vocês; mas entendi bem e concordo com os outros. Somos povos diferentes mas a área é uma só e todos somos uma só nação. Se não se remos atendidos vamos viver pior do que estamos vivendo e nem quero pensar na situação dos nossos netos.

C O N C L U S Ã O : Os encontros continuaram por dois dias, mas, externos e internos como se pode constatar das resoluções finais, que foram unanimemente aprovadas.

RESOLUÇÕES

- 1 Redigir um apelo ao Presidente da FUNAI, através da 2a. Delegacia Regional de Belém, pedindo urgente demarcação da área indígena do Uaçá com os seguintes limites: de Ponta Grossa até às cabeceiras dos rios Uaçá e Curipi, mais 5 km de extensão à esquerda do rio Curipi e 5 km à direita do rio Uaçá. (cf. cópia anexa).
- 2 De acordo com o Estatuto do Índio que proíbe a caça e a pesca de pessoas não índias, dentro da reserva, é tarefa de cada índio fiscalizar a entrada de pessoas estranhas na área indígena para este fim. Isto é: qualquer um tem o direito e o dever de reprimir e fiscalizar intrusos mesmo que não sejam encontrados na área da própria aldeia, avisando em seguida o tuxaua do lugar e o chefe do posto.
- 3 A Assembleia concordou em fiscalizar severamente a entrada de índios do lado francês na área indígena para caçar e pescar com finalidade comercial. São grandes os prejuízos que eles produzem. O sr. Cícero foi encarregado de enviar um ofício à gendarmaria de st. Georges denunciando os abusos que se verificaram ultimamente neste sentido.
- 4 Não é proibido ao índio da área pescar, caçar, mariscar fora da área da própria tribo em ocasião de viagens, visitas e para a própria subsistência, dando aviso porém ao tuxaua do lugar.
- 5 É proibido ao índio pescar, caçar, mariscar fora da área da própria tribo para fim comercial.

- 9 -

PEDIDO

Além destas resoluções foi encaminhado aos chefes dos postos um pedido no sentido de se interessarem para estudar a possibilidade de registrarem os índios no cartório civil e também para obterem outros documentos como: carteira de trabalho, aposentadoria, etc....

RELATÓRIOS

Foram relatadas as iniciativas realizadas em cada comunidade indígena, neste último período, que podem servir de exemplo ou reverter em benefício das outras; o povo indígena tem que ser unido, porque a nação indígena é uma só.

- A cooperativa agrícola-comercial em Kumaramã, que tem como finalidade de evitar a exploração externa e o nascer de classes sociais dentro da comunidade.

- A construção de igrejas pelo esforço da comunidade em Kumaramã e no Espírito Santo.

- A construção da enfermaria em Kumaramã, que atualmente é sede da cooperativa.

- A recuperação da escola em Kumaramã.

- A construção da escola no Manga.

- A construção da casa da professora no Espírito Santo.

- O barco da comunidade em Urucaú.

- A chegada de um caminho no Manga, que servirá de ligação entre as tribos com a cidade de Oiapoque via terra, evitando a dependência externa.

- Os cursos de enfermagem e teologia para 6 índios das comunidades de Kumaramã e Curipi.

- A pequena igreja-escola construída no Flexa.

- A escola quase ultimada no Iauari.

- Os cursos nas diferentes comunidades.

- As festas da dança do Turé realizadas em Kumaramã.

- A grande festa religiosa realizada no Espírito Santo que viu todas as comunidades do rio reunidas.

DESIDERADA:

- * O plano para o futuro foi apresentado o pedido de mais uma professora para Urucaú e permanência das professoras atuais nas comunidades para o próximo ano.
- * O pedido de motores de luz em recuperação na prefeitura de

- 10 -

Oiapoque, em doação para a área indígena.

- * Foi também feito apelo a todos os índios da área para que permanecessem unidos e firmes na luta para conseguirmos a demarcação da área.
- * Os participantes da assembleia se comprometeram em esclarecer as respectivas comunidades sobre as conclusões da assembleia, para que sejam aceitas e respeitadas por todos.

CONCLUSÃO:

Na certeza que as comunidades indígenas reconhecem o momento histórico que esta primeira assembleia marcou para a nossa área e para a nossa consciência de povo; com certeza e confiança que temos na validade deste nosso trabalho em benefício de todos; confiantes que não trairmos as expectativas dos que nos escolheram para representá-los nesta assembleia, enviamos um abraço fraterno a todos os irmãos indígenas das comunidades.

(seguem as assinaturas dos tuxauas e demais representantes de povos indígenas).

CARTA ENVIADA AO PRESIDENTE DA FUNAI

(através da 2a. D.R. de Belém)

Senhor Presidente,

Nós índios Galibis, Palikurs, Karipunas, do Território Federal do Amapá, habitantes na reserva indígena do Uaçá, Kumarumã, queremos apresentar à V. Excia um pedido de fundamental importância para a nossa subsistência: a demarcação da nossa reserva. Tomamos esta resolução frente a situação nova em que virá a encontrar-se a nossa área depois de ultimada a rodovia BR 156 que atravessará a nossa reserva.

Até agora assistimos à invasões limitadas da nossa reserva como a instalação de uma fazenda de bufalinos 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 tração para a nossa área logo que a rodovia BR 156 esteja transitável e as terras loteadas. Querendo evitar estes conflitos com a sociedade envolvente, com a qual estamos vivendo em harmonia, apresentamos o pedido no sentido de V. Excia tomar as providências para que nossa reserva seja

- 11 -

demarcada. Senhor Presidente, temos muita confiança em V. Excia e por isso redigimos este apelo.

Esperávamos a vinda de V. Excia para apresentar este nosso pedido pessoalmente, mas soubemos que a visita de V. Excia às nossas aldeias foi adiada por tempo indeterminado e é por isso que escrevemos esta carta.

Senhor Presidente, nós somos pequenos na presença dos senhores, mas sabemos que a terra é tudo para nós. Precisamos de terra para os nossos filhos e netos. A terra para nós é tudo: é a nossa riqueza e a nossa vida. Terra e índio são uma coisa só. Índio sem terra é nada.

Senhor Presidente, nós não queremos grande coisa; queremos ser confirmados por demarcação aquilo que já temos, para que amanhã ninguém possa tirar esta terra de nós e para que todos saibam que esta é terra do índio.

Nós pedimos uma reserva com estes limites: a área que fica entre os rios Uaçá e Curipi, da Ponta Grossa (próximo da Ponta dos Mosquitos onde o rio Uaçá se une ao rio Oiapoque) até às cabeceiras dos dois rios. Pedimos também incluir na reserva a terra na extensão de 5 km a esquerda do rio Curipi e 5 km à direita do rio Uaçá. Apresentamos também o pedido de uma pequena reserva para o pequeno grupo Galibis vindo da Guayana Francesa faz 28 anos atrás e que está morando na margem direita do rio Oiapoque.

Senhor Presidente, confiamos em V. Excia; pedimos que nos envie uma sua resposta e que a demarcação de nossa reserva não demore muito tempo.

Os índios que escrevem à V. Excia são

Paulo Orlando Filho: tuxaua dos Palikurs no rio Urucauã
Geraldo Lod: tuxaua dos Galibis do rio Oiapoque

Luis Soares dos Santos: filho do tuxaua dos Karipunas, da aldeia de S. Isabel no rio Curipi.

Manoel Floriano Maciel: tuxaua dos Galibis de Kumarumã, no rio Uaçá.

Raimundo dos Santos: tuxaua dos Karipunas da aldeia Espirito Santo no rio Curipi.

Narciso (Baixinho): tuxaua dos Palikurs de Tauari, no rio Urucauã.

Demais representantes das tribos.

(Pe. Nello Ruggaldi, conselheiro do
CIMI pelo Amapá, nos enviou este relato-
rio)

Anexo 3: Carta do Padre Nello Ruffaldi e Irmã Rebecca Spires, do CIMI Norte II, Regional Belém, aos Tuxauas e representantes indígenas da Assembleia de Avaliação na Aldeia Açaizal, em 07 e 08/01/1994.

Oiapoque: 01 de janeiro de 1994

Caríssimos tuxauas e representantes
na Assembleia de avaliação
e programação em AÇAIZAL,

queremos e desejamos para todos
você uma proveitosa assembléia e um Ano de 1994 rico em realizações e união.
E' a primeira vez que não estamos presentes numa assembléia de avaliação e
programação, assembléia esta que consideramos fundamental para um trabalho
planejado e bem sucedido. Este ano não deu certo devido à repetida mudança de data
que no final veio de encontro a outros compromissos por nós assumidos. A última
mudança de data chegou ao nosso conhecimento somente no dia 23.12.93, isto é 04 dias
antes do começo previsto para a Assembleia. Infelizmente nos dias 07 e 08 de janeiro
tem outros encontros já marcados. Por isso combinamos um encontro nosso com
membros da coordenação da APIO e escrevemos esta carta com a finalidade de dar
nossa contribuição mesmo ausentes.

* AVALIAÇÃO de 1993:

Estamos partindo do relato da assembléia de janeiro de 1993 na aldeia Estrela e
da programação de atividades. Não recebemos o relato da assembléia em Kumenê de
julho de 1993 e é difícil lembrar de cor todas as decisões assumidas.

Olhando as atividades programadas, achamos que o balanço geral é positivo, isto
é que a maioria dos objetivos foram atingidos. Quanto à análise de cada setor e a
avaliação das atividades programadas, vocês vão fazer isso durante a assembléia.
Notamos que a maioria foram realizadas, algumas não, ou pelo menos não temos
conhecimento como, por exemplo, a comissão de educação.

No campo de saúde não sabemos quais os encaminhamentos que foram dados
junto à FNS (Fundação Nacional de Saúde) e COSAI. Achamos que os atendentes de
saúde poderiam ter um papel mais ativo.

Quanto as alternativas econômicas foram também realizados passos. Fica o
desafio da olaria, assunto que sempre volta e nunca é resolvido. Se as comunidades não
aderem é melhor esquecer e cancelar o programa. O armazém para a venda da farinha é
outro assunto que não está claro e concordado, apesar do curso de CAPINA, do
investimento feito (diocese de Macapá) e do projeto aprovado.

Enfim, repetimos: o desempenho foi em geral positivo, apesar que alguns
aspectos e decisões tem que ser assumidos com mais seriedade e com um
compromisso mais firme uma vez que todo mundo concordou. E' por isso que o
momento da programação é muito importante.

* PLANEJAMENTO DE 1994 [de nossa parte]

A. ATIVIDADES RELIGIOSAS.

Propomos as atividades que seguem e o calendário das mesmas. Se alguma
comunidade achar que a época proposta não é oportuna, por favor, avise quanto antes. O
objetivo das mesmas é o reforço da vida da comunidade com a catequese, a celebração
dos sacramentos e a atuação das lideranças religiosas.

1. Preparação e Celebração dos Sacramentos da CRISMA e EUCARISTIA para jovens e
adultos, das aldeias de MANGA, STA. ISABEL, ESPÍRITO SANTO e KUMARUMÃ. Para as
demais aldeias propomos realizar a mesma programação em 1995.

- Cronograma:

+ Curso para animadores

LOCAL : Oiapoque

DATA : 11-16 de abril de 1994

PARTICIPANTES: Animadores de catequese nas comunidades,
já atuantes ou escolhidos pelas comunidades.

+ A partir de maio, encontros de preparação nas aldeias.

E. ORGANIZAÇÃO INDÍGENA.

Graças a Deus a capacidade de vocês evoluiu e estão dando grandes passos em frente. Também participaram de encontros e serão informados dos resultados pelos representantes.

F. CONJUNTURA:

Segue um informe de nossa assessoria jurídica sobre o que está tramitando no Congresso. É importante acompanhar porque algo vai ter que ser feito.

CONCLUSÃO:

No final desta carta ainda renovamos o nosso pesar por não estar presentes nessa assembléia. É frustrante, mas enfim é assim mesmo. Como final queremos apresentar uma consideração geral. Pedimos para avaliar e dizer o que vocês acham.

Eu, Padre Nello Ruffaldi, estou com vocês desde 1971, irmã Rebeca desde 1978. Compartilhamos com vocês uma longa caminhada feita de alegrias e dificuldades. As irmãs vieram em 1991. Nos sentimos parte desta caminhada e da vida das comunidades enfrentando o que der e vier para que a vida cresça e cresça em abundância como é o desejo do Senhor Jesus. O que norteia e guia nossa ação é o Evangelho e as diretrizes são:

- *Garantia da Terra
- *Valorização da Cultura
- *Autonomia e protagonismo dos Povos Indígenas
- *Educação Alternativa
- *Saúde
- *Economia Alternativa

Tudo isso dentro do anúncio libertador do Evangelho e de uma vivência religiosa visando a vida em abundância de nossas comunidades

Por que este lembrete?

É que de um tempo para cá nós sentimos que estamos sendo deixados por fora da caminhada das comunidades: Não recebemos algum tipo de informação, não compartilhamos de decisões importantes. Exemplos concretos não faltam. As vezes a impressão que temos é que somos considerados por vocês como alguém que pode "dar coisas", obter "algum recurso", pessoas interessadas em ganhar algo da causa indígena, mais do que companheiros, amigos, aliados e parte da vida das comunidades.

É verdade que a gente mora longe e não vive o dia a dia do povo das aldeias, mas não por isso somos estranhos ou burocratas. Enfim, a amizade não se impõe, se oferece. Qualquer que seja a resposta de vocês, saibam que o nosso compromisso com vocês é firme e, se Deus quiser, vai ser para sempre, de longe ou de perto. Acho, porém, que este assunto merece aprofundamento porque envolve o relacionamento dos povos e organizações indígenas com aliados ou segmentos da sociedade externa.

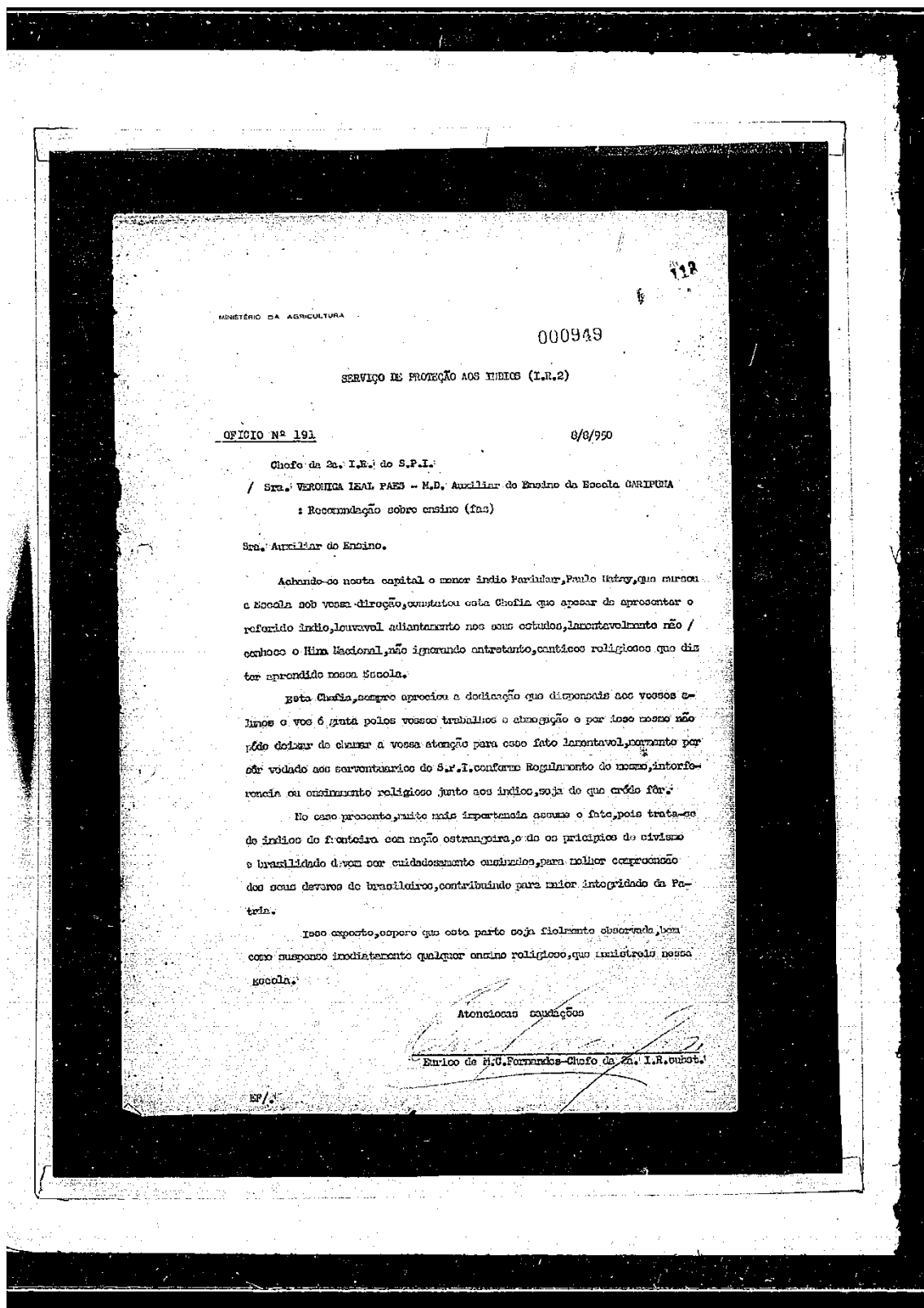
A AUTONOMIA é um direito dos povos indígenas e suas organizações. A tutela tem que pertencer ao passado e ser rechaçada. Este é o princípio que o CIMI sempre defendeu e pelo qual sempre lutou. Qual será então nosso relacionamento? Qual a nossa tarefa?

Eis a nossa idéia:

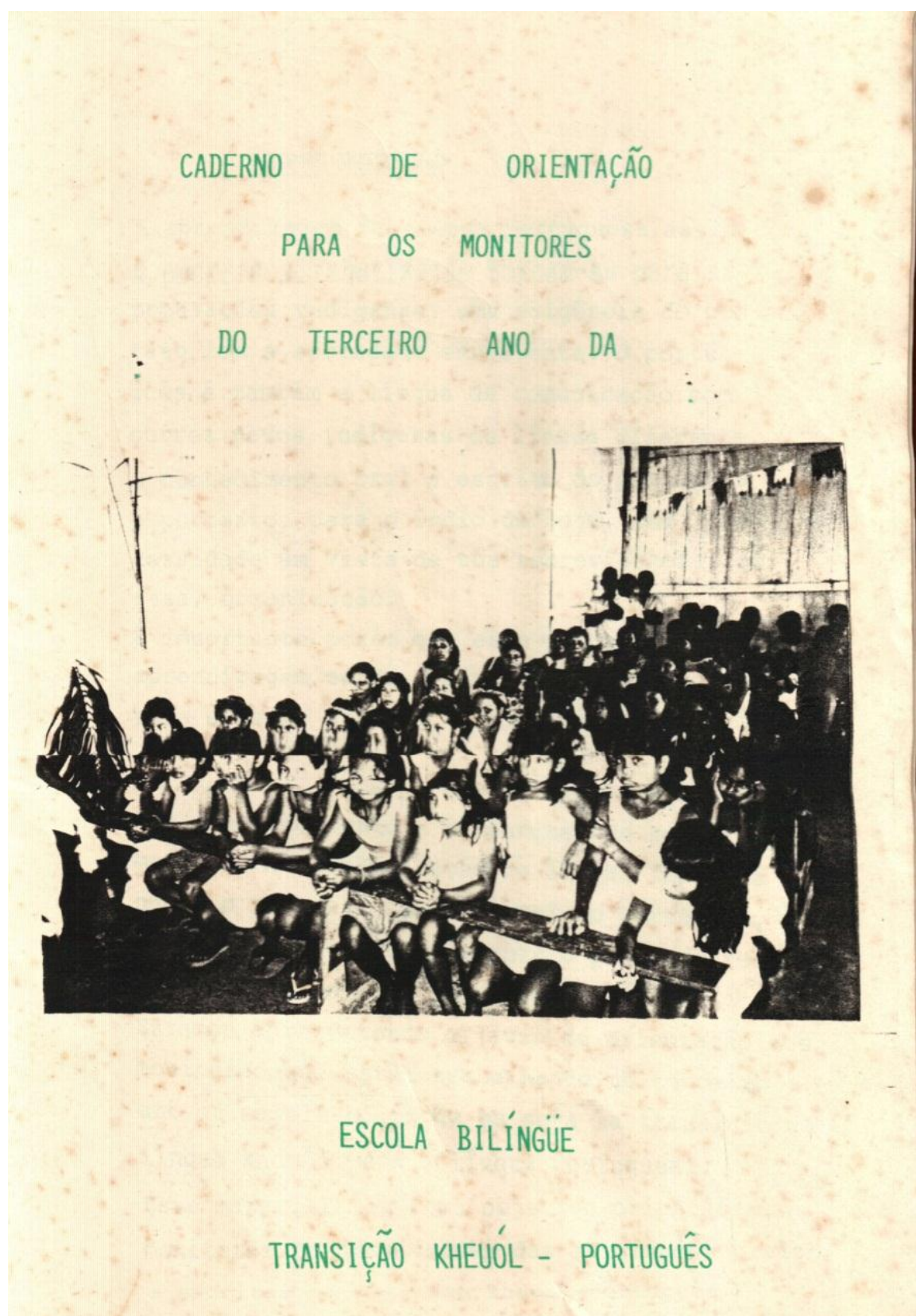
—Nós temos uma tarefa específica no campo religioso. Este campo não é separado da vida e dos problemas das comunidades. Sempre procuramos mostrar como a mensagem do Evangelho está unida à vida do povo. A mais, estamos trabalhando para que membros da comunidade assumam sempre mais os "ministérios", isto é, os serviços como o culto, preparação ao Batismo e Casamento. Ainda temos muito caminho a fazer e vamos avançar este ano.

—Temos também uma tarefa mais global nos diferentes setores: terra, saúde, educação, alternativas econômicas, organização. Nestes campos também queremos que o povo seja o verdadeiro protagonista e dono da sua história. Desde as comunidades e 3

Anexo 4: Ofício do Chefe da 2ª Inspeção Regional do SPI Eurico Fernandes, questionando o trabalho da Auxiliar de Ensino da Escola Indígena do Rio Curupi, na aldeia Santa Isabel, em 08/08/1950.



Anexo 5: Caderno de Orientação para os monitores do terceiro ano da Escola Bilíngue da transição Kheuól-Português, 09/04/1987.



APRESENTAÇÃO

A aprendizagem da língua portuguesa, assim como a própria alfabetização tornam-se para as populações indígenas, uma exigência do contato com a sociedade envolvente. O português é também a língua de comunicação com outros povos indígenas de língua diferente. O conhecimento oral e escrito do português é portanto, para o índio de hoje, uma necessidade em vista de sua sobrevivência, defesa, organização.

É importante porém que este processo de aprendizagem se dê a partir de seu mundo, cultura e nesse caso da valorização de sua língua.

A passagem para o português não deve significar o esquecimento e o abandono de sua língua materna. A alfabetização na língua indígena não é o trampolim para chegar ao português, a civilização; ela será sempre o ponto de referência, a língua do meu povo.

Estamos apresentando o livro de orientação aos monitores que estão trabalhando no terceiro ano da escola bilíngüe ou seja na transição da língua kheuól para a língua portuguesa.

Este material tem como objetivo orientar os monitores no desenvolver das atividades orais

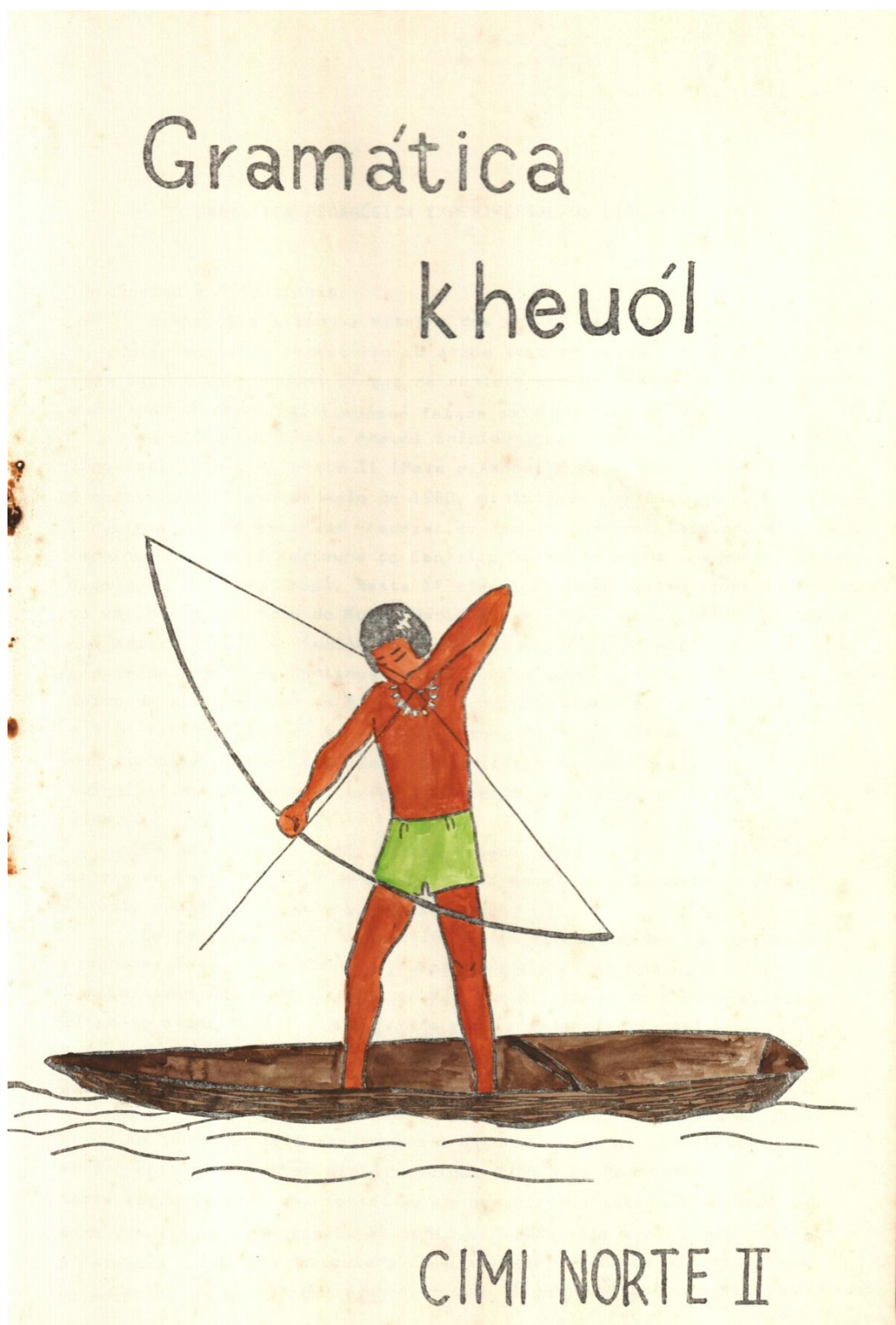
A elaboração desse material surgiu das avaliações feitas com os monitores nas quais constatamos que as crianças que saem do kheuól sentem dificuldades em entender o português dado na primeira série e que não são falantes desta língua. Por esse motivo surgiu a idéia da introdução de um terceiro ano de escola bilíngüe para aprofundar a leitura e escrita do kheuól, assim como fazer a passagem kheuól-português. Para realizar esta etapa preparamos as cartilhas para serem usadas nesse ano.

Na língua kheuól elaboramos um livro de histórias, ilustrações e exercícios de interpretação. A outra cartilha, em português, desenvolve o estudo dos sons com grafia comum no kheuól e português, os sons com grafia diferente e introduz as novas letras e os novos sons.

Queremos ressaltar que estamos iniciando uma experiência nova e por isso esta cartilha é provisória. Contamos com uma edição mais elaborada a partir do próximo ano.

Kumarumã, 19 de abril de 1987.

Anexo 6: Gramática em Kheuól, setembro de 1980.



GRAMÁTICA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DA LÍNGUA KHEUÓL

Histórico e Metodologia:

O kheuól é a língua materna dos índios Karipuna e Galibi-Marworno na região norte do Território do Amapá (ver mapa). Os índios Palikur (ver mapa) usam o Kheuól como língua de contato com os índios da região e com a Guiana Francesa, onde também é falada esta língua.

O estudo da língua Kheuól iniciou a partir de um curso básico de linguística do CIMI Norte II (Pará e Amapá) e do CIMI Maranhão-Goiás. O curso se realizou em maio de 1980, ministrado por Ruth M. F. Monserrat, linguista da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Iniciado em Belém, terminou na aldeia Karipuna do Espírito Santo, rio Curupi, Município de Oiapoque, T. F. do Amapá. Nesta 1ª etapa, fizemos transcrições fonéticas do vocabulário padrão do Museu Nacional, e, nesta etapa, fomos ajudados por Adriana e Clea, índios Karipuna. Em seguida, identificamos as orações e seus termos. Continuamos a coleta e a análise do material, no intuito de sistematizar as hipóteses fonológicas e a estrutura morfológica e sintática da língua. No fim do curso, tínhamos chegado a uma escolha dos símbolos ortográficos para a escrita da língua Kheuól. Seguimos o princípio de que deveria haver correspondência um a um entre letras e sons.

Em setembro de 1980, a irmã Rebeca, a convite dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo, passou a morar na aldeia. Aprendeu a língua kheuól, ensinada pelos próprios índios.

Em 1981, um grupo de dez índios já alfabetizados em português, organizaram-se em mutirão para aprender a escrita kheuól. Participaram ativamente, e sugeriram a modificação de dois símbolos do alfabeto experimental (w e y para u e i, respectivamente). Prepararam também a 1ª cartilha para a alfabetização de crianças e adultos. NO LANG ("nossa língua").

Um contato com o lingüista Fredy Tobler nos ajudou em outros acertos.

Em junho de 1981, realizamos o segundo curso de linguística, em São Luis do Maranhão ministrado por Ruth M.F. Monserrat. Neste curso fizemos uma tentativa de organizar o material colhido sob forma de estudo gramatical. De ponto de vista mais amplo, analisamos a formação da língua "crioula". Como se sabe, o kheuól é o resultado do encontro de uma língua base com uma língua substrato, e seu uso, no

as sociedades envolvidas (brasileira e francesa), e ainda aos próprios contatos intertribais. Assim, essa língua só apresentava a sua modalidade oral.

Mesmo notando elementos originários de uma língua e outra, procuramos, em nossa pesquisa, não nos deixar influenciar por esquemas feitos. Tentamos apenas descobrir e explicitar a estrutura desta língua, através de um enfoque puramente sincrônico.

A metodologia de nosso estudo procurou elaborar determinados pontos, entre os quais podemos ressaltar os seguintes:

a) Análise das orações, a partir da noção de núcleo; identificação do predicado, e, em seguida, dos demais termos oracionais.

b) Descrição, a partir de critérios morfológicos, da função gramatical e semântica dos morfemas.

c) Construção de classes lexicais a partir das funções gramaticais dos morfemas, e ainda de suas propriedades morfológicas.

As dúvidas e as lacunas de nosso estudo serviram de base para a formulação de novos programas de pesquisa de campo. Ao regressar à aldeia, irmã Rebeca dedicou-se à preparação de monitores indígenas. No fim de 1981, Genésio e Fernando estavam prontos para iniciar a escola de alfabetização em Kheuól. A escola começou no início de 1982, na aldeia do Espírito Santo. Neste mesmo ano, iniciou-se o programa de alfabetização em KUMARUMÃ, tendo como monitoras Claudete e Ivanilda, e no MANGA, Zildo e Cipriano.

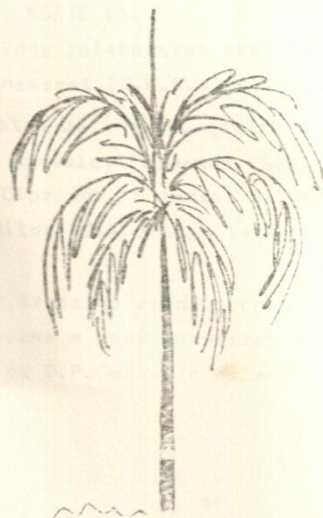
Durante o ano de 1982, os Karipuna produziram textos escritos sobre assuntos diversos. No fim do ano, estava pronta a 2ª cartilha, realizada mais uma vez em mutirão: NO LANG PU NO THAVAI (Nossa língua: livro de exercícios).

Em janeiro de 1983, dez monitores indígenas das aldeias de MANGA, Espírito Santo e KUMARUMÃ participaram de um curso na cidade de Diapoque, com a finalidade de alfabetizar crianças e adultos das três aldeias. As escolas funcionaram durante todo ano.

Em fevereiro de 1984, realizou-se o 3º curso de lingüística, onde se procurou produzir uma primeira gramática experimental da língua Kheuól, sob orientação de Ruth M. F. Monserrat e Márcio Silva, linguista da Universidade de Campinas. Este estudo, que aqui apresentamos, destina-se a pessoas não-falantes de Kheuól, que tenham por objetivo aprender algumas noções básicas desta língua. Este trabalho será, sem dúvida, reformulado e enriquecido pelas novas lições que os falantes de Kheuól nos fornecerão de sua língua.¹

O leitor poderá observar que, apesar de respeitar as peculiaridades do Kheuól e manter-se absolutamente fiel aos dados disponíveis,

este trabalho procura utilizar a nomenclatura corrente de estudos gramaticais do português, e, sempre que possível, tenta estabelecer comparações com o português. Mesmo correndo os riscos de uma simplificação, julgamos que esta forma de trabalho pode ser mais adequada aos objetivos de nosso trabalho indigenista, em sua fase atual. Assim, gostaríamos, finalmente, de lembrar que este trabalho não representa um estudo conclusivo desta língua, mas antes uma primeira tentativa.



¹ Para uma visão de vários aspectos do Kheúól, sugerimos a leitura complementar de THE GRAMMAR OF KARIPUNA CREOLE, de S. Joy Tobler; Série Lingüística 10, SIL, Brasília, 1983.



Conselho Indigenista Missionário
Pess. São Cristovão-2A Belém-Pa.

S. Luis, 25 de fevereiro de 1984

4

Esta gramática foi elaborada, em mutirão, pelas comunidades indígenas Karipuna e Galibi-Maruorno, e pela equipe do CIMI NORTE II.

Ainda colaboraram neste projeto, os lingüistas Ruth M. F. Monserrat (U.F.R.J) e Marcio Silva (UNICAMP).

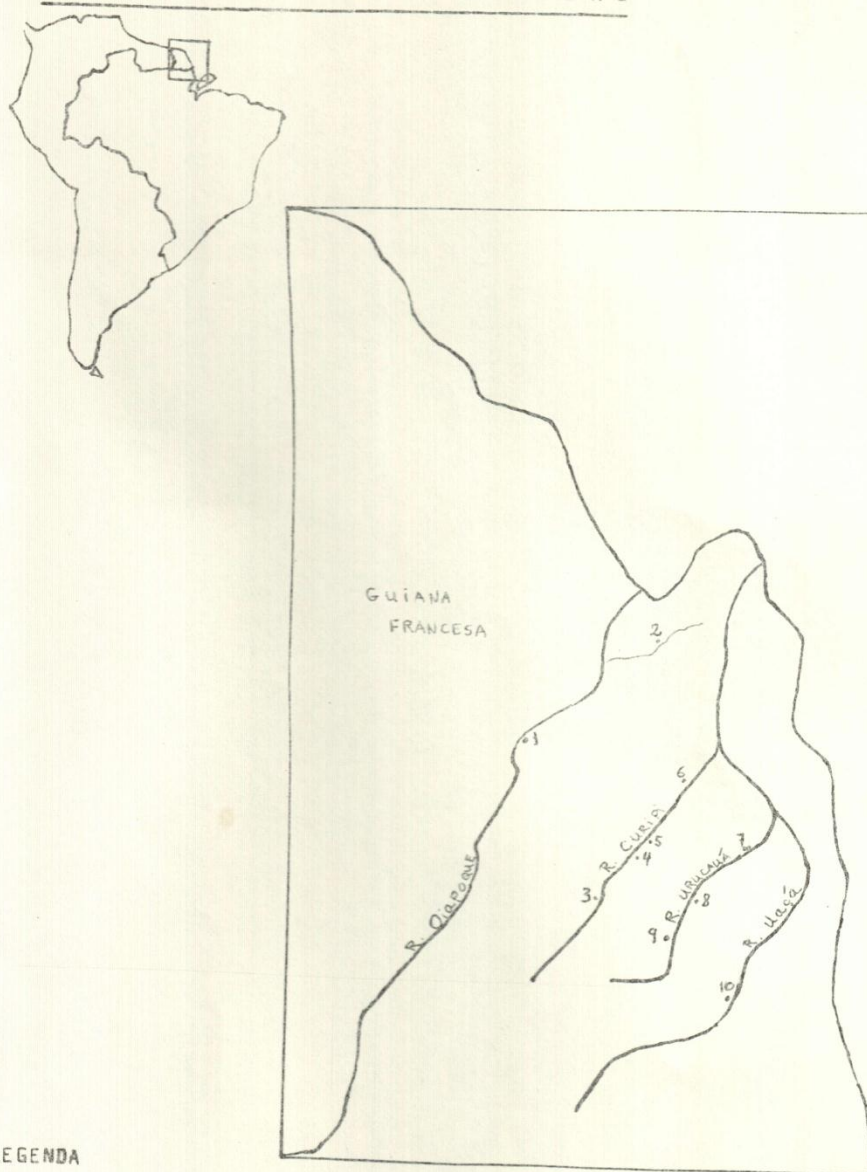
Entre os índios, gostaríamos de ressaltar, de modo especial Genésio, Fernando, Gil, Adriano (aldeia Espírito Santo), Cipriano, Estácio, Zildo (aldeia do Manga) , Lucival, Ivanilda, Claudete, Cleide, Crisiane (aldeia de Kumerumã).

O trabalho ainda recebeu o apoio técnico de Cássio B.P.Soares e José Monserrat Neto (arte gráfica), e Maria Aparecida B.P.Soares e Milena B.P.Soares (arte final).

Textos publicados em Kheuol:

- CIMI NORTE II. No Lang(cartilha)
 CIMI NORTE II. No Lang pu no thevai (livro de exercícios)
 S.I.L. . Balén ke lefá (estória)
 S.I.L. . Masak, masak ! (adivinhações)
 S.I.L. . Lavi dji Jezus (textos bíblicos)

LOCALIZAÇÃO DAS ALDEIAS



LEGENDA

1. Cidade de Oiapoque, sede do Município.
2. Aldeia de JUMINÃ (Karipuna e Galibi-Maruorno)
3. MANGA, aldeia Karipuna.
4. SANTA ISABEL, aldeia Karipuna.
5. ESPÍRITO SANTO, aldeia Karipuna.
6. AÇAIZAL, aldeia Karipuna.
7. FLEXA, aldeia de Palikur e Galibi-Maruorno.
8. TAUARI, aldeia de Palikur.
9. KUMENÊ, aldeia Palikur.
10. KUMARUMÃ, aldeia Galibi-Maruorno.

Alfabeto Kheúól	SOM	Exemplo em português	Exemplo em Kheúól	TRADUÇÃO
Consoantes				
b	b	<u>b</u> ola	<u>b</u> akóv	banana
d	d	<u>d</u> ata	<u>d</u> uhi	arroz
f	f	<u>f</u> aca	<u>f</u> omi	formiga
g	g	<u>g</u> ato	<u>g</u> u	sabor
h	h	<u>h</u> ato	<u>h</u> óx	pedra
j	ž	<u>j</u> unto	<u>j</u> em	perna
k	k	<u>c</u> asa, <u>q</u> uem	<u>k</u> anũ	canoa
l	l	<u>l</u> iso	<u>l</u> apo	pele, casco
m	m	<u>m</u> ata	<u>m</u> axe	andar
p	p	<u>p</u> ara	<u>p</u> agai	remo
r	r	<u>c</u> era	<u>t</u> ure	dança cerimonia
s	s	<u>s</u> aia	<u>s</u> olei	sol
t	t	<u>t</u> empo	<u>t</u> auahu	tracaja
v	v	<u>v</u> enda	<u>v</u> ihe	virar
x	š	<u>r</u> ixa, <u>ch</u> a	<u>x</u> at	gato
z	z	<u>z</u> ero, <u>c</u> asa	<u>z</u> el	asa
dj	dž	<u>N</u> adia	<u>s</u> odie	panela
ng	ŋ	<u>m</u> anga	<u>z</u> eng	zinco
tx	č	<u>t</u> chau	<u>t</u> xig	onça
Vogais				
a	a	<u>p</u> apai	<u>a</u> ha	arara
ã	ã	<u>m</u> açã	<u>v</u> ã	vento
e	e	<u>p</u> era	<u>s</u> ekle	capinar
é	é	<u>m</u> el	<u>b</u> et	bicho
ẽ	ẽ / ẽ	<u>b</u> enta	<u>t</u> xẽbe	pegar
i	i	<u>r</u> io	<u>b</u> atxi	roça
o	o	<u>b</u> oa	<u>z</u> ohe	orelha
ó	ó	<u>b</u> ola	<u>t</u> xó	coração
õ	õ / õ	<u>b</u> om	<u>p</u> uasõ	peixe
u	u	<u>t</u> udo	<u>s</u> uk	açúcar
Semi-vogais				
u	w	<u>q</u> uase, <u>pau</u>	<u>t</u> auahu	tracaja
i	y	<u>p</u> ai, <u>s</u> aia	<u>i</u> e, <u>u</u> asei	eles, açai

ASPECTOS FONOLÓGICOS:

1. O acento ocorre na última sílaba.

Ex. lahivie - rio
blese - ferir
malize - difícil

Obs. Os sufixos la e iela são sempre átonos.

Ex. tximun-la pronuncia-se tximún-la^(s)
kaimã-la pronuncia-se kaimã-la^(s)
makak-iela pronuncia-se makák-iela^(s)

2. As consoantes finais não são explodidas.

Ex. kuak bat bag

3. As vogais adjacentes a "n", "m", "ng", são levemente nasalizadas.

Ex. manahé plim tan tximun

4. A vogal o (ver quadro pg 06) se torna ô quando ocorre diante de uma sílaba que contenha é ou ô.

Ex. mo fué pronuncia-se mó fué.
no só pronuncia-se nó só.

5. Existem sílabas abertas e fechadas nas seguintes formas:

	(C consoante	V vogal	S semivogal)
CV	ex. <u>ka nu</u> - kanu	-	canoa
	<u>txê be</u> - txêbe	-	pegar
	<u>ba to</u> - bato	-	barco
CVS	ex. <u>kud</u> - kud	-	costurer
	<u>sek le</u> - sekle	-	capinar
	dji <u>vét</u> - djivét	-	deve ser
SV	ex. vo <u>ia</u> - voie	-	enviar
	ta <u>ua ru</u> tauaru	-	tracajá
	<u>ua sei</u> - uassei	-	açai
(C)CSV	ex. <u>fei</u> - fei	-	folha
	a <u>phue</u> - aphue	-	depois
	<u>pie hua</u> - piehua	-	árvore
CSVC	ex. la <u>fiév</u> - lafiév	-	febre
	<u>kuak</u> - kuak	-	farinha
	a <u>dhét</u> - direita	-	direita

6. Palavras emprestadas do português se adaptam a estrutura sonora da língua.

Ex.	português	kheuól	português	kheuól
	injeção	ĩjesô	amigo	amig
	rádio	hadj	relógio	heloj
	janela	janel	remédio	hemed

MORFO-SINTAXE

SUBSTANTIVO

- Morfologicamente: Aparece ou pode aparecer com os sufixos -la e -iela e com o prefixo txi-
- Sintaticamente: O substantivo desempenha várias funções: sujeito, objeto e predicativo em orações equativas.
- Semanticamente: É a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral.

Classificação:

- a) Concretos: piébua - "árvore"
 hóx - "pedra"
 tab - "mesa"
- b) Abstrato: mizé - "pobreza", "miséria"
 kōtātā - "alegria", "amor"
 sufās - "sofrimento"

Obs: O Kheuól, às vezes, forma o abstrato a partir de um substantivo, verbo, adjetivo e sufixo -mā. Antes do sufixo ocorre uma mudança morfológica, variável, dependendo da terminação da raiz.

Exemplos:

joli	-	jolizmā	→	"bonito"	-	"beleza"
ami / amig	-	amizmā	→	"amigo"	-	"amizade"
kōtā	-	kōtātāmā	→	"gostar de"	-	"amor, alegria"
konét	-	konétāmā	→	"conhecer"	-	"conhecimento"
leve	-	levétāmā	→	"levantar, acordar"	-	"ressurreição"

- c) Próprios: djimāx - "domingo"
 jē - "junho"
 pié - "Pedro"
 Galibi - "Galibí"
 Kuhipi - "Curipi"
 Diapók - "Diapoque"

- d) Comuns: ju - "dia"
 mua - "mês"
 pesón - "pessoa"
 nasiō - "nação"

lahivie - "rio"

xet - "gato"

e) Coletivos:

mun - "gente"

vian - "animais de caça"

jibie - "aves de caça"

Número:

Singular: É expresso ou pela simples raíz ou pela raíz mais o sufixo -la. Nesta segunda forma, -la indica o número singular definido (determinado):

Ex: txig - "onça" - txig-la - "a onça"
fam - "mulher" - fam-la - "a mulher"
kaz - "casa" - kaz-la - "a casa"

Plural: Existem três maneiras de expressar o plural:

1. RAIZ + SUFIXO -IELA

Ex: tximun-ielka ka jue. - as crianças estão brincando.
Kanã-ielka vole. - os patos voaram.
ëdjë-ielka dãse turé - os índios dançaram turé.

2. NÚMERO CARDINAL + RAIZ

Ex. thoa tximun ka jue - "três crianças estão brincando."
sëk kanã vole - "cinco patos voaram"
këz ëdjë dãse turé - "quinze índios dançaram turé."

3. ADJETIVOS DE QUANTIDADE + RAIZ.

Ex. tximoso tximun ka jue - "poucas crianças estão brincando."
boku kana vole - "muitos patos voaram."
tut ëdjë dãse turé - "todos os índios dançaram turé."

GRAU :

DIMINUTIVO: Para formar o diminutivo dos substantivos usa-se o prefixo IXI.

ex. Ev - Txiëv "Eva" - "Evinha"
pul - txipul "galinha" - "pinto"
puasõ - txipuasõ "peixe" - "peixinho"

Obs. Em algumas palavras o txi foi incorporado como parte da raíz. Ex. tximun, txizozo.

AUMENTATIVO: O aumentativo é formado através dos adjetivos GHO e GHÃ.

GHO expressa tamanho.

ex. gho kaz - "uma casa grande"
gho fam - "uma mulher grande"

P R O N O M E S

- Os pronomes se distinguem morfologicamente dos substantivos por não permitirem o acréscimo dos afixos txi-, -la, -iele. Se apresentam como formas livres substituindo o substantivo (PRONOMES SUBSTANTIVOS), ou como formas dependentes acompanhando o substantivo, determinando-lhe a extensão do significado (PRONOMES ADJETIVOS).
- Os pronomes substantivos podem exercer as seguintes funções sintáticas: sujeito, objeto, predicativo.

PRONOMES INDICADORES DE PESSOA.

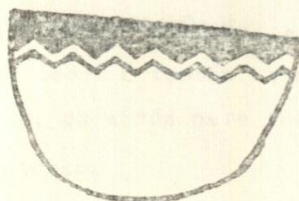
Reunimos nesta categoria todos os morfemas que indicam PESSOA (PRONOMES PESSOAIS) e os que indicam PESSOA + POSSE (PRONOMES POSSESSIVOS), tanto em sua forma livre, quanto na dependente.

PESSOA GRAMA- TICAL.	PRONOMES INDICADORES DE PESSOA			
	PRONOMES PESSOAIS		PRONOMES POSSESSIVOS	
	SUJEITO	OBJETO	DEPENDENTES	LIVRES
1ª	MO	MO	MO	MOPA
2ª	U	U	U	UPA
3ª	li	li ~ -l	SO	SOPA
1ªpl	NO	NO	NO	NOPA
2ªpl	ZŮT	ZŮT	ZŮT	ZŮTPA
3ªpl	IE	IE	IE	IEPA

Pode-se observar que as únicas variações se apresentam na 3ª pessoa e nos pronomes possessivos em sua forma livre, que acrescentam o sufixo-PA.

li torna-se -l quando está em função de objeto direto e o verbo termina em vogal.

Os restantes são formas invariáveis, independentemente de gênero e posição sintática.



P R O N O M E S

- Os pronomes se distinguem morfológicamente dos substantivos por não permitirem o acréscimo dos afixos txi-, -la, -iele. Se apresentam como formas livres substituindo o substantivo (PRONOMES SUBSTANTIVOS), ou como formas dependentes acompanhando o substantivo, determinando-lhe a extensão do significado (PRONOMES ADJETIVOS).
- Os pronomes substantivos podem exercer as seguintes funções sintáticas: sujeito, objeto, predicativo.

PRONOMES INDICADORES DE PESSOA.

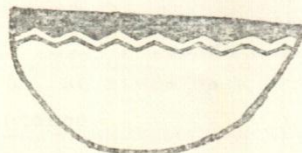
Reunimos nesta categoria todos os morfemas que indicam PESSOA (PRONOMES PESSOAIS) e os que indicam PESSOA + POSSE (PRONOMES POSSESSIVOS), tanto em sua forma livre, quanto na dependente.

PESSOA GRAMATICAL.	PRONOMES INDICADORES DE PESSOA			
	PRONOMES PESSOAIS		PRONOMES POSSESSIVOS	
	SUJEITO	OBJETO	DEPENDENTES	LIVRES
1ª	MO	MO	MO	MOPA
2ª	U	U	U	UPA
3ª	li	li ~ -l	SO	SOPA
1ªpl	NO	NO	NO	NOPA
2ªpl	ZÓT	ZÓT	ZÓT	ZÓTPA
3ªpl	IE	IE	IE	IEPA

Pode-se observar que as únicas variações se apresentam na 3ª pessoa e nos pronomes possessivos em sua forma livre, que acrescentam o sufixo-PA.

li torna-se -l quando está em função de objeto direto e o verbo termina em vogal.

Os restantes são formas invariáveis, independentemente de gênero e posição sintática.



GHĀ expressa qualidade, idade.

ex, ghā kaz - "a grande casa" ("a casa da comunidade")

ghā fam - "uma grande mulher."

ghā fué - "o irmão mais velho"

Obs. Em algumas palavras, como ghāpapa, ghāmum, o adjetivo é unido à raiz e forma uma palavra composta.

GÊNERO : Não existe uma forma morfológica que expresse o gênero dos substantivos.

As coisas não tem gênero.

O sexo das pessoas e dos animais é expresso através de palavras aditivas. Tratando-se de pessoas, usa-se uóm (homen) para indicar o sexo masculino e fam (mulher) para indicar o sexo feminino.

Tratando-se de animais, usa-se femel (fêmea) e mal (macho).

Ex. Joan gāie un txifam. - "Joana tem uma menina"

Li gāie sēk pitxit: de txigasō, thoa txifam.

"Ele tem cinco filhos: dois homens e três mulheres."

Gondól txue un mal txig - "Gondól matou uma onça macho."

Sa femél xē malad - "Esta cadela está doente."

Li gāie un femel makak - "Ele tem uma macaca."



Anexo 7: Boletim de Matrícula Inicial da Escola Indígena do Rio Curipi, janeiro de 1950.

BOLETIM DE MATRÍCULA INICIAL						ANO DE 1950	
Escola Indígena do Rio Curipi						Mes: de Janeiro	
(Nome da Escola)						1347	
Nº da Matrícula	Dia e mês	NOME DO ALUNO	SEXO	IDADE	Ano que vai cursar	É re - poten - te?	Obr.
1	2 - 1	José Fortes	M	7	1º	Sim	
2	2 - 1	Jorge dos Santos	M	9	1º	Sim	
3	2 - 1	Alcino dos Santos	M	10	2º	Não	
4	2 - 1	Guaciano Fortes	M	8	1º	Sim	
5	2 - 1	Luiza Aguiar	F	12	1º	Sim	
6	2 - 1	Emília Fortes Simões	F	10	1º	Sim	
7	2 - 1	Abel dos Santos	M	13	3º	Sim	
8	2 - 1	Elil dos Santos	M	10	2º	Sim	
9	2 - 1	Manoel Margarido dos S.	M	9	1º	Sim	
10	2 - 1	Erédia dos Santos	F	13	3º	Não	
11	2 - 1	Paulina Fortes	F	9	1º	Sim	
12	2 - 1	Leilida Fortes	F	11	1º	Sim	
13	2 - 1	Maria Durvina	F	9	1º	Sim	
14	2 - 1	Manoel Amaru da Faria	M	8	1º	Sim	
15	2 - 1	Manoel Bulbino da Faria	M	12	1º	Sim	
16	2 - 1	Maria da Conceição dos Santos	F	13	2º	Não	
17	2 - 1	Maria Eliete	F	13	1º	Sim	
18	2 - 1	Aracina dos Santos	F	12	1º	Sim	
19	2 - 1	Maria Litalina	F	11	1º	Sim	
20	2 - 1	Maria Lourinda	F	9	1º	Sim	
21	2 - 1	João Fortes	M	9	1º	Sim	
22	2 - 1	Catarina Aguiar	F	9	1º	Sim	
23	2 - 1	Manoel Fortes	M	8	1º	Sim	
24	2 - 1	Hildria dos Santos	F	10	1º	Sim	
25	2 - 1	Manoelina Fortes	F	11	2º	Não	
26	2 - 1	Roberto Fortes	M	9	1º	Sim	
27	2 - 1	Joana dos Santos	F	10	2º	Não	
28	2 - 1	Alvaro dos Santos Silva	M	8	2º	Sim	
29	2 - 1	Romualdo dos Santos	M	9	1º	Sim	

Ministério da Agricultura.
Serviço de Proteção aos Índios.

ARQUIVE-SE

n.º 2 de 2 de 1962

Chefe da 2.ª Inspeção Regional

Diapoque 12.2.62.
T. S. do Amapá.

M. Sr. chefe da 2.ª I.R. no Pará. 1015
boas as costas mãos os mapas de frequên-
cia escolar referente o ano de 61, e os ma-
pas demonstrativos do resultado da prova
final dos alunos da Escola Indígena Indi-
ana.

Boas e Saudações

Djalma Bineira Sfair.

Encarregado do Posto Uaçá.

S.P.I.

2.ª Inspeção Regional

Belém, 2 de 2 de 1962

Protocolado s.b. n.º 144

Livro 18 Página 505

Anexo 8: Curso de Formação de Monitores Bilíngues de 27/02 A 02/03/1990.

**NO LEKOL
KALE
PU DĪVĀ**

**Hasāble methes-iela
LeKol Kheuol**

**Oiapok 27.02 - 02.03
1990**

ANOTASIÕ DJI AVALIASIÕ DJI LEKOL KHEUOL

Kaz heuniõ MAIUHI 27.02.90 juk 02.03,90

No hive asue la Oiapok pu pahtxisipe dji un avaliasiõ. Hive monitoh dji:

KUMAHUMÃ: Carlos Alberto Malaquias
 Manoel dos Santos
 Manoel Raimundo Leonel
 Lucileia dos Santos
 Sueli dos Santos
 Lúdia dos Santos

SÊTESPHUI: Lurdimar dos Santos
 Edina dos Santos
 Marlene dos Santos

MANG: Elizete dos Santos
 Estácio dos Santos

JUMINÃ: Edna Nunes Vidal
 Gracinete Nunes da Silva

No hasãble tut ãsam i Estácio fe un phuie pu no kumase no thavai. Lucas 5,1-11
 Thavai kôtxinë; no pataje thavai dji ju i fe ohganizasiõ dji kaz. Kã no fini ajiste
 sa thavai, no phã un hedasiõ pu phuezãte pi biẽ pu no kamahad-iela.

Mekhedji: Lurdimar ke Sueli kumase ke un phuie dji bib, Mt 7,13-14.
 Methes-iela li ie hedasiõ pu phuezãte pu kamahad-iela. Ie koze lasu hedasiõ, kote
 kamahad mãke i ie ajiste pahol ki ie te fe la ie hedasiõ ki pa te jis. (Hedasiõ-iela
 kale ãsam ke anotasiõ.)

Djila no pataje xak ban mun dji ie kote: Kumajumã, Sêtesphui, Mang, Juma.
 A te pu no koze i djila fe uot hedasiõ ãsam, hedasiõ maiuhi. No koze i ekhi dji
 NO LEKOL KHEUOL:

- 1) Kumã li kale? - tximun-iela 2) Kote li kale biẽ? Pu mun dji kumã i kisa.
- methes-iela 3) Kote li pa kale biẽ? Pu mun dji pukisa.
- kaz lekøl 4) Kumã no ke fe pu ale pi biẽ?
- lakomin 5) Kisa bẽzue lãdã sa de ju pu ide no lãdã nopa lekøl?

Aphue tut sa fini, no koze, no bai esplikasiõ.

Aphue no pataje: 1º anẽ 2º anẽ 3º anẽ pu ie xãje lide ãt ie mem. Aphue
 ie ke phuepahe un lekzam kumã ie ka môtthe pu tximun-iela la ie lekøl, ie zes thavai.

Jedji: Carlos i Raimundo fe un phuie pu kumase thavai: Jezi babie lame ke vã-la;
 ie kalme.

Estácio hakôte un ixtua dji jenom ki sotxi ãba kaz so papa. Lucas 15,11-32
 No tut xõje kisa mun ka môtthe xak anẽ dji no lekøl:

1º anẽ	2º anẽ	3º anẽ
phuepahe fom	li i ekhi	kumase ãphan bhueziliẽ
pozisiõ papa	tut sô-iela ke let-iela	kõpahe kheuol ke bhueziliẽ
muvmã kanu	li i kôphan	ãphan pahol-iela pu koze
ghoso late	ekhi txikoze	bhueziliẽ
kule	ekhi txi ixtua	kõpahasiõ dji let i sô
kãtxite	lemeho juk 20	li i ekhi pi biẽ kheuol
a-e-i-o-u		
lemeho 1-5		

Djila xak mun bai so lekzam:

Phomie anẽ: Marlene môtthe un lekzam kumã li ka môtthe kule pu so alun-iela: kôpahasiõ
 ke bakov.

Sueli môtthe un lekzam kumã li ka môtthe pozisiõ. Djila Lucileia esplike pi biẽ.
 Li dezêiẽ 2 txikana. Un kale pu agox i uot kale pu adhet.

Lucileia môtthe un lekzam kumã li ka môtthe muvmã. Li ka fe alun-iela kuvhui

-2-

txipuê-iela. Djila li xâte un xâte: Papa Abhã.

Raimundo mōthe un lekzam kumã li ka mōthe kãtxite. Li dezêiê de hon. Li dezêiê dezê boku la un hon i le dezêiê tximoso la uot. Li dumãde pu alun gade ki lakel ki gâie pi boku bagaj.

Dezem anê: Lurdimar mōthe un lekzam kumã li ka mōthe pu so alun-iela. Phomie li ka kumase ke DABUA; li ka mōthe dezê. Lurdimar sel phuezate dezê.

Manoel phuezate pahol i pedas-iela dji pahol. Li ka fe tximun-iela li boku, fe thavai, ekhi. Li bai juk un lekzam kumã pu aphan pi biê.

d	-	da	de	di	do	du
b	-	ba	be	bi	bo	bu
		a	e	i	o	u
		ã	ê	ĩ	õ	ũ

Anũ hasãble pedas-iela pu fome pahol: ãba dãbua babie
Esplikasiõ dji só pi klehe.

Thoazem anê: Edina mōthe kumã li ka thavai ke so alun. Phomie bagaj ki li ka fe, li fe avaliasiõ dji phomie thavai dji 29 anê: KABE. Aphue ki li fini, li ka hakõte ixtua pu tximun-iela pale patua pi biê.

Carlos esplike kumã li ka thavai. Li ka fe avaliasiõ dji liv dji 29 anê, sa ki ie ka aple heviziõ. U ka phã liv dji ixtua; u ka phã pahol dji ixtua. U ke fe kôpahasiõ le lang bhueziliê. dãbua = mata.

Xak lekzam dji sa no koze boku, no xãje lide, no fe maiuhi pu ide no kamahad-iela aphan bai lekol biê joli. Kã no fini sa no kumase hakõte no ixtua-iela.

Mo ka mete nō dji xak ixtua la. Mo ka suple xak methes ekhi sopa ixtua i voiel kote mo (Estácio) pu no fe un txiliv dji ixtua.

Manoel: Piã ke totxi
Raimundo: Totxi oke piã
Edna: Bõdje ke un bonom
Carlos: Txig ke Totxi
Edina: Makak ke xat
Marlene: Jã Batxis kã li batxize Jezi
Lurdimar: Ixtua dji jonjã
Sueli: Totxi ke Txig
Lucileia: Iapo ke kêkê
Lidia: Ghagoje ke sarakura
Elizete: Bofue ki ale pexe
Estácio: Jenom ki sotxi ãba kaz so papa

Vãdhedji: Avã no hutone no kote no koze boku kumã pu no fe ke no lakomin. Osi kumã pu no fe pu pi aphan pu ale pu djivã. No dako kôsa: de fue sa anê-la Estácio ke vizite no lekol. La no ke xãje lide i gade kumã li kale no lekol. Kã Estácio vizite Kumahumã li kale ke so liv thavai dji lekol methes (29 grau). Djila li ke mōthe kumã pu ie fe thavai pu ie puve ãthe lãdã lekol methes la mua dji juliet.

Osi no ke fe un lekol ke de kamahad dji deho. No ke estidje kumã mōthe li i ekhi lãdã kek lang ke boku zes ki djifehã. Sa-la a pu mua dji ao pu djivã.

Pu kumasmã dji uot anê 1991 no le estidje nopa lang mem, sopa gramatik.

No fini ke un joli phuie. No dumãde Bõdje ide no lãdã no thavai, ide no lakomin maxe lãdã ximê dji Bõdje tut ãsam. Xak ju no te xõje dji mun hasãble la Kuhipi. Jodla no dumãde pu ie thavai ki a pu no tut. No suple Bõdje osi pu no fue Pahiku pase boku tã ie pa vini ke no lãdã heuniõ. No ghemesi Bõdje tut. No ale.

Mun ki fe sa anotasiõ: Estácio dos Santos
Oiapok 02.03.1990

Anexo 9: Avaliação de História aplicado pela Divisão de Ensino Supletivo para os alunos indígenas do Oiapoque (1991)

GOVERNO DO ESTADO AMAPÁ
ENSINO SUPLETIVO DO PRIMEIRO GRAU
ANO - 1991

DISCIPLINA: HISTÓRIA

1 - A ciência que ordena os fatos históricos dentro do tempo denominamos de :

- ☐ geografia .
- ☐ paleografia .
- ☐ cronologia .
- ☐ paleontologia

2 - Definimos a pré - história como :

- ☐ evolução da escrita .
- ☐ a fase que inicia com o aparecimento do homem na terra.
- ☐ é o estudo dos fatos ocorridos .
- ☐ o aparecimento do fogo .

3 - A história moderna é dividida em :

- ☐ Idade Média .
- ☐ Idade Moderna .
- ☐ Idade Contemporânea .
- ☐ Idade Antiga .

4 - Para indicar acontecimentos ocorridos antes do ano UM usamos a sigla

- ☐ d.c .
- ☐ a.c .
- ☐ a.d .
- ☐ n.d.a.

5 - O período mais primitivo do homem que usava instrumentos de pedra lascada é chamado de :

- ☐ neolítico .
- ☐ idade dos metais .
- ☐ paleolítico .
- ☐ idade moderna .

6 - As civilizações que fazem parte da antiguidade oriental são :

- ☐ Egito , Mesopotâmia e Palestina .
- ☐ Grecia , Roma e Egito .
- ☐ Egito , Palestina e Roma .
- ☐ Asiáticas , Americanas e Africanas .

7 - O grande legado cultural dos Fenícios é o :

- ☐ a arte de construir palácios .
- ☐ o alfabeto .
- ☐ a matemática .

Anexo 10: Ofício de encaminhamento da PCKGM ao Conselho de Educação do Amapá, em 20/06/1998, pelo CIMI, APIO e FUNAI.

Para: Conselho de Educação do Estado do Amapá
De: Conselho Indigenista Missionário-CIMI NORTE II
Associação dos Povos Indígenas de Oiapoque- APIO
Fundação Nacional do Índio, Administração de Oiapoque- FUNAI
Assunto: Encaminhamento da Proposta Curricular para as escolas indígenas
Karipuna e Galibi-Marwomo no município de Oiapoque.

Oiapoque 20 de junho de 1998

Prezados senhores e senhores do
Conselho de Educação do Estado,

Governo do Estado do Amapá
Conselho de Educação
Processo nº 33-98-98
Recup. 839
Protocolado por: Quicá

a finalidade deste documento é de encaminhar uma proposta formal a fim de que a Proposta Curricular para as escolas indígenas nas aldeias Karipuna e Galibi-Marwomo seja apreciada e reconhecida.

Esperamos com isso que posteriormente sejam encaminhadas iniciativas por parte da SEECE e ONGs em vista de uma reformulação do ensino nas aldeias, conforme a proposta curricular.

O processo da formulação da Proposta Curricular foi coordenado e incentivado pelo Conselho Indigenista missionário com ampla e constante participação das comunidades indígenas e mais diretamente dos professores e monitores bilingües indígenas. Participaram e contribuíram profissionais nas áreas de antropologia e pedagogia num processo que, após dois anos de trabalho, resultou na proposta atual.

Os representantes indígenas e professores a aprovaram definitivamente durante a assembleia das lideranças que se realizou na aldeia Flecha de 10 a 12 de janeiro de 1998.

Como as senhoras e senhores podem constatar a proposta curricular, mesmo apontando para mudanças e indicando parâmetros, é muito aberta e por isso possível de ser complementada e aperfeiçoada ao longo da sua implementação e nos anos seguintes.

Esperamos das senhoras e senhores a máxima consideração e carinho e o reconhecimento do nosso esforço. Com esta aprovação o Estado do Amapá poderá iniciar experiências pioneiras no campo da educação escolar indígena.

Apresentamos as nossas cordiais saudações
renovando nossos protestos de estima e elevada consideração.

Pe. Nello Ruffaldi
Conselho Indigenista Missionário

Conselho Estadual de Educação - AP

Processo nº 33/98

Fis. 01

Quicá

Wilson dos Santos

Associação dos Povos Indígenas de Oiapoque

Wilson dos Santos

Anexo 11: Quem assina como coordenação e realização da PCKGM? Protagonistas do processo.

Protagonistas do processo:

Comunidades e professores indígenas dos Povos
Karipuna e Galibi Marworno

Colaboradores

Profª Eneida Assis, da Universidade Federal do Pará
Antonella Tassinari, da Universidade de São Paulo
Orlando e Cristina Souza, da Unicamp
Enzo e Marzia Ruffaldi, da Universidade de Florença, Itália
Equipe Pedagógica da Universidade Politécnica Salesiana de
Quito, Equador
Núcleo de Educação Indígena - AP

30/1/83
Coordenação: Pe. Nello Ruffaldi e Irmã Rebeca Spires - *CIMI*

Ilustrações: Artur Dias

Capa: Artur Dias e Elias Galvão

Impressão e encadernação:

Vilson dos Santos, Conceição Lopes Costa e Francisca Costa

Realização:

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

MENSAGEIRO – Publicações a Serviço dos Povos Indígenas

Apoio:

Misereor – *Bischoetliches Hilfswerk* – da Alemanha

Anexo 12: Homologação da PCKGM pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá, em 06/01/2003.



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 06/03-CEE

HOMOLOGA A PROPOSTA CURRICULAR
KARIPUNA E GALIBI MARWORNO.

O Presidente do Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições que o cargo lhe confere e, considerando

- O Processo nº 143/02-CEE;
- A análise feita pela Assessoria Técnica deste Conselho;
- A legislação educacional vigente

RESOLVE:

Art. 1º - Homologar a Proposta Curricular Karipuna e Galibi Marworno.

Art. 2º - Determinar que a implantação da referida proposta, seja sistematicamente acompanhada pelo Núcleo de Educação Indígena e Conselho de Educação e que os ajustes necessários sejam efetuados no processo

Art. 3º - Esta Resolução entra em vigor na presente data, revogadas as disposições, em contrário.

Gabinete da Presidência do Conselho Estadual de Educação, em Macapá --
AP, 14 de janeiro de 2003.

CARLOS NILSON DA COSTA
PRESIDENTE /CEE
DECRETO 1731/01

Anexo 13: Correspondências entre o Cimi e os assessores da PCKGM

Caleb Faria Alves, 16:32 19/08/97 -0, novas sugestoes

X-POP3-Rcpt: cimiblm@sucuri
 >From bin Tue Aug 19 17:21:42 1997
 Date: Tue, 19 Aug 1997 16:32:18 -0200
 From: Caleb Faria Alves <caleb@that.com.br>
 Reply-To: caleb@that.com.br
 To: cimiblm@amazon.com.br
 Subject: novas sugestoes

prezada irma Rebeca,
 Estou com dificuldades para marcar nova reunião com o pessoal do MARI.
 Em julho nao teve reuniao do grupo e achei que iria reencontra'-los em
 agosto. Como o mes ja' esta' findando, achei melhor escrever logo
 minhas

contribuicoes.

Estou enviando uma copia do curriculo com as mudancas que fiz
 (curroyk5). Trabalhei os seguintes pontos:

- fiz varias mudancas no item 3, da pagina 2 ate' a pagina 7. Como
 tambem corriji alguns erros de digitacao que estavam no meio,
 inclusive
- algumas frases que tinham diferencas no estilo das letras, sugiro que
 transfiram a parte toda (e', claro, nao havendo criticas da parte de
 voces).
- como os meus colegas estavam demorando para escrever resumos sobre
 os
- povos que estudam (nao sei se o Edson enviou a contribuicao dele para
 voces), eu mesma fiz estes resumos, aproveitando um capitulo que estou
 escrevendo para minha tese. Acho que ficaram melhor que os anteriores,
 que foram escritos para acompanhar a exposicao de fotos.
- fiz outras mudancas rapidas nos itens 4.1.2. Cultura como sistema, e
 4.1.7. Cultura local e global. Acho que desta forma fica mais claro.

Gostei das mudancas feitas na parte do marco teorico de educacao,
 confrontando o que ja' existe com o que e' proposto.
 Achei que alguns pontos do item 4.2.1. ficaram dificeis de entender: o
 que quer dizer "quebra de relacao entre os diferentes niveis de
 educacao" e "dicotomia entre as disciplinas"?

Infelizmente, minha contribuicao nesta parte sobre os ciclos e' muito
 limitada. Eu fico com a impressao de que o programa esta' muito
 "aberto", e que os professores terao que passar por um processo de
 formacao e acompanhamento, provavelmente precisarao de material
 didatico

para conseguirem estabelecer um plano de aulas.

Voces estao, de fato, considerando como estrategia a apresentacao de
 um

curriculo "aberto" para depois, com mais calma e discussao,
 estabelecer

conteudos mais precisos?

Se assim for, eu estou de acordo.

Mas ainda espero conversar com pessoas do MARI que tenham mais

Printed for Nello <cimiblm@amazon.com.br>

1

antonella tassinari, 20:27 30/08/97 +0, Re: noticias

pedir o retorno das aulas e da Dra.Maria.

Fiquei muito triste em saber que o pessoal do Oiapoque se pronunciou contra a Dominique e o pessoal do CTI. Voces podem me explicar o que esta' acontecendo? Que tipo de informacoes eles estao recebendo?

Alguns indios do Tumucumaque, da APITU tambem se pronunciaram contra o CTI e ate' contra os Wayapi! Acho que eles estao sendo manipulados, e isso tudo e' muito triste, colocar um povo contra o outro...

Bem, Dominique esta' preparando um Dossie4 com novos esclarecimentos. Vou mandar um para voces conhecerem o "outro lado" do caso. Ela coloca tambem uma linha de encaminhamento de apoios para o CTI e o trabalho dela. Seria bom se voces do CIMI pudessem fazer parte desse "contra-ataque".

Um abraço,
Antonella

antonella tassinari, 20:27 30/08/97 +0, Re: noticias

X-POP3-Rcpt: cimiblm@sucuri
 >From bin Sat Aug 30 20:38:35 1997
 Comments: Authenticated sender is <anto@pop.that.com.br>
 From: "antonella tassinari" <antonella@that.com.br>
 To: Nello <cimiblm@amazon.com.br>
 Date: Sat, 30 Aug 1997 20:27:41 +0000
 Subject: Re: noticias
 Reply-to: antonella@that.com.br
 Priority: normal

> Esta lista bibliográfica estou devendo mesmo para a proposta
 curricular. Tem
 > muita coisa. Ontém mesmo conheci uma equipe de Suriname e uns meses
 atrás
 > um de Guyana Francesa. Estou colecionando material didático da
 região toda.
 > A língua é diferente mas dá pra ter noção-- e invejar a qualidade da
 > impressão. Estou afogando por aqui em trabalho e visitas mas
 prometo esta
 > lista daqui pra segunda feira.
 > Desculpe a demora com as respostas. Aguarde. Estamos
 chegando.
 > Abraços, Rebeca

Obrigada por mandar noticias.
 Estou escrevendo para dizer que nao tenho tanta urgencia nesta lista
 bibliografica. Vou precisar dela somente para o dia 8. Tambem nao
 precisa ser tao completa como esta' fazendo para a proposta
 curricular. So' preciso saber do material que foi produzido pelo CIMI
 ou por outras instituicoes que conheca (como o SIL, que fez alguns
 livros) a respeito dos povos do Uaca'.

A Ana Vera me passou um material sobre algumas escolas indigenas, nao
 sei se lhes interessa, tem algumas sugestoes de apresentacao do
 conteudo curricular. Posso lhes enviar pelo correio, se quiserem. Um
 material do Rio Negro e outro de Minas Gerais, ambos de indios com
 longo contato, pode ser interessante.

Ontem fui na festa de aniversario da Dominique.
 Ela esta' muito abatida e abalada com tudo o que esta' acontecendo, e
 seus alunos se uniram para uma festa surpresa. Foi legal.
 Dominique esta' finalmente trabalhando com uma equipe de advogados:
 Dalmo Dallari, Marés, João Winter. Quem esta' responsavel pelo caso
 e' o João Winter. O Dalmo sugeriu que ela consultasse tambem o
 advogado do CIMI.
 Eu nao sabia que haviam tirado da area o CTI com todos os projetos
 de saude e educacao que estavam vigorando. Parece que esta' tudo
 parado, e que alguns Wayapi ficam constantemente em Macapa' para

Printed for Nello <cimiblm@amazon.com.br>

1

antonella@that.com., 11:51 31/08/97, Publicações / material produzi

Penso que está completa esta lista, mas se lembrar outros, avisarei. Nello chega amanhã.

Abraços, Rebeca

antonella@that.com., 11:51 31/08/97, Publicações / material produzi

To: antonella@that.com.br
 From: Nello <cimiblm@amazon.com.br>
 Subject: Publicações / material produzido
 Cc:
 Bcc:
 X-Attachments:

Antonella,

Atualmente usamos outro método de alfabetização que dispensa cartilha de temas geradores. Nos encontros anuais com os professores analisamos e avaliamos os materiais didáticos em uso renovando ou elaborando novos.

Desta forma, em Fevereiro, 1996, foram reeditados e melhorados as seguintes publicações que constam na lista que voce tem:

No Ka Kumase Äphan lãdã no Lekol Kheuol
 (Reparei que este não consta: É de exercícios de coordenação motora e conceitos comparativos. Está em uso desde '86 mas foi reeditado e ampliado em '95 para publicação em '96.)

Anu Kote lãdã no Lekol Kheuol
 No Liv dji Ixtua

Novos materiais:

No Liv dji Ixtua - 2 (professores do primário)
 livro de leitura e exercícios para 1a e 2a
 séries--ed. experimental '95, publicado '96

Ixtua ki no Fe La no Lekol - '97
 coletânea de histórias elaboradas pelas
 crianças nas aulas de alfabetização

Histórias de Ontem e de Hoje -- Ixtua dji Aie i dji Jodla --
 (professores de alfabetização) Coletânea de histórias do povo ou
 originais dos professores. Para leitura--sem exercícios. Umas
 histórias em kheuol e outras em português.

Lide Pu Mõthe Tximun lãdã no Lang Kheuol - 1996
 livro de orientação para professores de alfabetização
 (em kheuol e português)

Muita coisa está colocado em 1996. Isto porque fazemos textos experimentais e usamos durante um ou dois anos antes de publicar. Acumulamos algumas publicações para 1996. Também foi o primeiro ano que o governo ajudou nas despesas o que propiciou publicações mais bonitas. O grande trabalho deste ano é a proposta curricular que já teve diversas versões, inclusive aquela em linguagem popular que está circulando atualmente nas aldeias. Na realidade os relatórios destes encontros também são fontes para nossos professores.

Printed for Nello <cimiblm@amazon.com.br>

1

antonella tassinari, 09:10 29/08/97 +0, mais noticias

X-POP3-Rcpt: cimiblm@sucuri
 >From bin Fri Aug 29 09:21:56 1997
 Comments: Authenticated sender is <anto@pop.that.com.br>
 From: "antonella tassinari" <antonella@that.com.br>
 To: cimiblm@amazon.com.br
 Date: Fri, 29 Aug 1997 09:10:50 +0000
 Subject: mais noticias
 Reply-to: antonella@that.com.br
 Priority: normal

Ola', tudo bem por ai'?

Sera' que voces receberam minhas ultimas mensagens? (uma semana passada, com contribuicoes para o curriculo, e outra ontem, com noticias).

Bem, ontem conversei com a AnaVera finalmente. A Marta Azevedo sumiu do mapa, e nao conseguimos nos reunir para tratar com mais detalhes daquela parte do curriculo que explicita o conteudo das disciplinas.

O que posso dizer, e a AnaVera concorda, e' o seguinte:

- os outros curriculos que temos em maos (Tapirape' e algumas informacoes sobre o que foi feito pela Nieta e o pessoal que trabalha com Yanomami) nao esmiuçam tanto os conteudos que serao trabalhados como no nosso caso. Por exemplo, o item: "nocoas basicas como alto/baixo, gordo/magro, etc..." e' quase um item de plano de aula, e nao precisaria estar na Proposta Curricular.

- voces conseguiram alguma assessoria para trabalhar esta parte?

- nossa sugestao e' deixar a parte bem "geral" e colocar que a grade de materias devera' ser planejada a cada dois anos com as comunidades.

A AnaVera e a Denise estaraao no Manga de 9 a 15 de setembro, para dar um curso para professores nao indios. Acho que vai ser bom. Elas estao trabalhando bastante. O NEI continua desorganizado, pelo menos para a organizacao deste curso, estao dando um furo atras do outro.

Estou escrevendo um paper sobre educacao escolar no Uaca, para participar da ANPOCS, e estou retomando os depoimentos que colhi com a Professora Veronica. Voces tem noticias dela?

No ultimo e-mail eu pedi a lista da bibliografia que o CIMI produziu. Eu encontrei uma lista naquele texto que esta' no livro Conquista da Escrita, dos encontros da OPAN.

Tem os trabalhos ate 1988 (Dicionario e' o mais recente da lista).

Eu preciso somente do material produzido depois.

Obrigada!

Mandem noticias!

Printed for Nello <cimiblm@amazon.com.br>

1

antonella tassinari, 14:35 27/08/97 +0, noticias

X-POP3-Rcpt: cimiblm@sucuri
 >From: bin Wed Aug 27 14:46:11 1997
 Comments: Authenticated sender is <anto@pop.that.com.br>
 From: "antonella tassinari" <antonella@that.com.br>
 To: cimiblm@amazon.com.br
 Date: Wed, 27 Aug 1997 14:35:08 +0000
 Subject: noticias
 Reply-to: antonella@that.com.br
 Priority: normal

Queridos Pe.Nello e Ir.Rebeca,
 como vao as coisas por ai'?
 Pe. Nello ja' voltou da Italia?

Eu gostaria de saber se voces receberam minha ultima mensagem, com novas sugestoes para a proposta curricular, que enviei na semana passada.

Infelizmente, nao estou conseguindo conversar com outras pessoas sobre aquela parte da descricao dos ciclos e das disciplinas. Eu ainda nao tenho experiencia nisso. Seria possivel, se nao conseguirem fechar ate' setembro, pensar numa proposta meio aberta, onde a programacao seria feita a cada dois anos conforme o desejo das comunidades?

Uma outra coisa: aqui nos estamos fazendo uma bibliografia geral sobre os povos das Guianas e eu fiquei encarregada de fazer sobre o Uaçá. Nesta bibliografia entrara' todo tipo de material produzido, como cartilhas, apostilas, dicionario.

Voces poderiam me enviar uma lista do que foi produzido pelo CIMI para aquela regioao?

Obrigada,

Um abraço a todos.

Caleb Faria Alves, 23:25 05/07/97 +0, nossas sugestoes

X-POP3-Rcpt: cimiblm@sucuri
>From bin Sat Jul 5 23:32:44 1997
Comments: Authenticated sender is <caleb@pop.that.com.br>
From: "Caleb Faria Alves" <caleb@that.com.br>
To: cimiblm@amazon.com.br
Date: Sat, 5 Jul 1997 23:25:25 +0000
Subject: nossas sugestoes
Reply-to: caleb@that.com.br
Priority: normal

Content-type: text/plain; charset=ISO-8859-1
Content-description: Mail message body

Prezado Pe.Nello,

espero que esteja tudo bem por ai'.
Vou ter que viajar nesta semana, de 7 a 11 de julho, para dar um curso em MatoGrosso, e acabei tendo pouco tempo para trabalhar no curriculo.
Apresento minhas sugestões no arquivo atachado. (Curroyk3)

Por favor, escreva uma mensagem dizendo se recebeu tudo, inclusive o curriculo facilitado que eu havia mandado anteriormente.
Diga tambem se posso fazer novas contribuições depois do dia 11, quando eu voltar, ou mesmo em agosto.

Sei que estara' na Italia. Tem jeito de nos comunicarmos por la'?
Quando pretende enviar a proposta final para o Conselho?

Um abraço,
Antonella

Anexo 14: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



PROJETO DE PESQUISA

Título: Do Lado de Cá da Fronteira: História da Educação Escolar Indígena entre Karipuna e Galibi-Marworno, no município de Oiapoque (1975-2010)

Área Temática:

Área 6. Populações Indígenas

Versão: 1

CAAE: 02827712.4.0000.5482

Pesquisador: Reginaldo Gomes da Silva

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-
PUC/SP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 89.728

Data da Relatoria: 06/08/2012

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, vinculado a Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de autoria de Reginaldo Gomes da Silva, sob a orientação da Prof. Dr. Fernando Torres Londoño. A proposta pretende analisar o processo histórico da Educação Indígena Karipuna e Galibi-Marworno, no período de 1975-2010. Para tanto, utilizará fontes orais (entrevistas) com os sujeitos envolvidos, com representantes da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e do CIMI (Conselho Indigenista Missionário). O trabalho de investigação será realizado na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, localizado na aldeia Manga, da etnia Karipuna, na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, região norte do estado do Amapá, fronteira com a Guiana Francesa. Esta proposta tomará ainda como fontes: relatórios institucionais, imagens, jornais, e outras fontes necessárias para a realização da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

É apresentado como objetivo da pesquisa: analisar o processo histórico de escolarização na terra indígena do Uaçá, região norte do estado do Amapá, entre as etnias Karipuna e Galibi-Marworno, analisando o processo de constituição das Assembleias Indígenas até a implementação do Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas, no Município de Oiapoque, no período de 1975-2010).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O protocolo informa que os riscos aos sujeitos participantes envolvidos será mínimo.

Quanto aos benefícios menciona que: "Contribuir para o conhecimento histórico dos grupos étnicos pesquisados, servindo como subsídio para consulta/pesquisa futuras, além de contribuir com a área do conhecimento específico da História"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo conduzir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória listados no Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), campus Monte Alegre, foram

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP**



todos preenchidos, assinados e postados nesta Plataforma de forma satisfatória. Percebe-se o cuidado e zelo do pesquisador na observação das normas, uma vez que, realizou a tradução do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para língua indígena da população foco de sua pesquisa, além de buscar o consentimento antecipado dos mesmos, com a autorização da FUNAI, conforme as normas vigentes.

Recomendações:

1. O pesquisador desenvolva a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinue o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
2. O CEP seja informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4), sendo papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), junto com seu posicionamento.
3. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo sejam apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este colegiado é favorável a realização desta proposta.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 04 de Setembro de 2012

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
 (versão outubro/99) Para preencher o documento, use as indicações da página 2.

1. Projeto de Pesquisa: Do Lado de Cá da Fronteira: História da Educação Escolar Indígena Karpuna e Galibi-Marworno (1975-2010)			
2. Área do Conhecimento (Ver relação no verso) História	3. Código: 7.05	4. Nível: (Só áreas do conhecimento 4) (N)	
5. Área(s) Temática(s) Especial (s) (Ver fluxograma no verso) Populações indígenas	6. Código(s): I. 6	7. Fase: (Só área temática 3) I ☐ II ☐ III ☐ IV ☐	
8. Unitermos: (3 opções) (Palavras-Chave)			
SUJEITOS DA PESQUISA			
9. Número de sujeitos No Centro : 10 Total: 10	10. Grupos Especiais: <18 anos ☐ Portador de Deficiência Mental ☐ Embrião /Feto ☐ Relação de Dependência (Estudantes, Militares, Presidiários, etc) ☐ Outros ☐ Não se aplica ☒		
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
11. Nome: Reginaldo Gomes da Silva			
12. Identidade: 1453.310	13. CPF: (apenas números) 014.788.067-02	19. Endereço (Rua, nº): Av. Duque de Caxias, nº 1601	
14. Nacionalidade: Brasileira	15. Profissão: Professor	20. CEP: (apenas números) 68901-258	21. Cidade: Macapá
16. Maior Titulação: Especialista	17. Cargo: Professor	23. Fone: (apenas números, inclusive DDD) (11) 8722-4951	24. Fax: (apenas números, inclusive DDD) (96) 3222-0848
18. Instituição a que pertence: Escola Estadual Tiradentes		25. Email: regikarpuna@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Data: 23/04/2012 Assinatura			
INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO			
26. Nome: Fundação Nacional do Índio		29. Endereço (Rua, nº): Terra Indígena Uaçá (Aldeias: Manga, Santa Isabel e Kumarumã)	
27. Unidade/Órgão: Município de Oiapoque	30. CEP: (apenas números)	31. Cidade: Oiapoque	32. U.F. AP
28. Participação Estrangeira: Sim ☐ Não ☒		33. Fone: (apenas números, inclusive DDD)	34. Fax: (apenas números, inclusive DDD)
35. Projeto Multicêntrico: Sim ☐ Não ☒ Nacional ☒ Internacional ☐ (Anexar a lista de todos os Centros Participantes no Brasil)			
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução Nome: ROMILDO DOS SANTOS Cargo: Coordenador Técnico Local Data: 25/04/2012 Assinatura Romildo dos Santos Chefe de Coordenação Tec. L. de Direitos Sociais Reg. 141/Pres/2010-FUNAI			
PATROCINADOR			
36. Nome:		39. Endereço	
37. Responsável:	40. CEP: (apenas números)	41. Cidade:	42. U.F.
38. Cargo/Função:	43. Fone: (apenas números sem espaços)		44. Fax: (apenas números sem espaços)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP			
45. Data de Entrada: _/_/___	46. Registro no CEP:	47. Conclusão: Aprovado () Data: _/_/___	48. Não Aprovado () Data: _/_/___
49. Relatório(s) do Pesquisador responsável previsto(s) para: Data: _/_/___ Data: _/_/___			
Encaminho a CONEP: 50. Os dados acima para registro () 51. O projeto para apreciação () 52. Data: _/_/___		53. Coordenador/Nome Assinatura	Anexar o parecer consubstanciado
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP			
54. Nº Expediente:	56. Data Recebimento:	57. Registro na CONEP:	
55. Processo:			
58. Observações:			

Hespõsabilite dji kõiõsãtximã liv akle

Mo sa alun **Reginaldo Gomes da Silva** dji Programa dji Lekol Pós- Graduados lãdã Ixtua dji **Pontificia Universidade Católica dji São Paulo – PUC/SP**.

Mo ka ëvite u pu pahtxisipe dji peskiz: Hixtua dji Edukasiõ dji Lekol Ēdjē āt Karipuna i Galibi-Marworno, la munisip dji Oiapok (1975-2010): Fõtxe ,Fohmasiõ dji mem pahol lãdã djifehã lang i a dji mo hesposabilite , phofese ki ka kõi dji mo, Phofese Dokte Fernando Torres Londno,ki ka mõithe mo la Faculdade dji Ciências Sociais, kus-la Program dji Mexthad lãdã Ixtua, depahtemã dji Ixtua dji PUC/SP.

Sa peskiz-la gãiē kom lide : Analize mõiē dji ixtua dji fohmasiõ dji Edukasiõ dji Lekol Ēdjē āt Karipuna i Galibi – Marworno la Late Ēdjē Uaçã,munisip dji Oiapok djipi tã ki sa pov- iela kumase guvianē i kõihole ie phop lekol lãdã ie kumunite, kõiã ie ke pahtxisipe ke iñhevixt i koze pu gravar i aphue ekhi, a um mõiē dji sutunĩ peskiz-la, ixtua ohal o hakõte a um zes phĩsipal pu kõi phan edukasiõ dji lekol Ēdjē dji pov Ēdjē -iela Karipuna i Galibi-Marworno, djipi tã dji kumasmã dji grã kõi fenhãs –iela dli Ēdjē-iela dji Oiapok.

Kumã lãdã Hezolusiõ CNS/MS n° 196/96 tut peskiz lãdã nēpot espas dji konetmã ki ka ātuhe mun ka pote dãje uotmã no thuve ã posib ghã poblema o dãje ki puve plotonē tut ki pahtxisipe lãdã peskiz-la.

Mo pahe pu esplikie i esklahese āvã, lãdã i aphue kõi kluziõ dji peskiz-la suje zes i uot bagaj ki lãdã , se sulõ adhes- iela:

Mun ki ka Peskize – I ka kõi dji	Komisiõ dji Hespek lãdã Peskiz
Reginaldo Gomes da Silva Tel. (96) 3222-0848 Cel. (11) 8722-4951 Cel. (8115-0807 e-mail: regikaripuna@hotmail.com	Komisiõ dji Hespek lãdã Peskiz dji PUC/SP R. Ministro Godoi, 969- sala 63C 05015-001 – Perdizes – São Paulo-SP Tel. (11) 3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br

U osi puve nēpot momã txihe u kõiõsãtximã dji pahtxisipe dji sa peskiz-la sã sufui nēpot penalizasiõ djipi u justifikie pu ki mõiē

U dad ou adhes ie āseghe la mo hespõsabilite.

Sa peskiz-la ke gãiē hezutad publike lãdã Djisehtasiõ dji Mexthad , ki mo ke defie la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, ke tut mo ke mete u nõi āseghe pu mun ki ke konet sa peskiz-la, pies un pa dekhuvui osinõ idētxifike u.

Deklahasiõ dji kōsātximã

Mo gāiē konetmã dji sa peskiz-la kote mo puve ātan kek benefis dji li kumã: hekonetmã djivã lapep dji ki mo sa phomiē pesonel dji pov-iela Karipuna i Galibi-Marworno, ki mōthe akle, īpohtã i puvua dji ki ohganizasiõ dji pov ēdjē-iela dji Oiapok, puve sa hesutad dji peskiz-la i ko te i ke tonē um pa dji ki deja ekhi i zes lādã lekol-iela dji ēdjē- iela.

Mo husuve osi konetmã suvã suje dāje ki puve hive lādã hesutad ki bõ i ki pa bõ osi dji peskiz-la kote no ke heng save kã tut ke healize. Kōsa osi puve hive īfohmasiõ ki puve kōthaie kek mun o patxizã, sulõ kumã mun ka ue djifehãs pas dji kōplete ki edukasiõ dji lekol ēdjē bai lādã munisip dji Oiapok āt Karipuna i Galibi – Marworno, uot aspek ki bõ a ki sa īfohmasiõ –iela, ie luvui pu tut lapep, la bibliotek dji Pontificia Universidade Católica dji São Paulo li osi ke djijsponibilize lādã internet i osi pu publike ā liv i artigos científicos.

Mo save osi ki mo nō i ke gāiē hespek depādã i ā seghe sã ki pies mun pa idētxifike mo.

Osi ie pale mo ki mo puve dji ki mo pa ule pahtxisipe nēpot momã sã justxifike pu kisa mo ka sotxi i sã piad āiē.

Li asihe photesiõ tu tã lādã peskiz-la, kumã gahātxi xak fue pumo gāiē konetmã dji tut īfohmasiõ i esklahese suje lekol-la, āfē tut ki mo te le save āvã, ato i aphue dji mo partxisipasiõ.

Āfē biē esplike mo dji tut ki ie mēSIONĒ i fe kōphan lide dj,i suje sa lekol-la, mo ka kōsātxi dji mo liv volõte pahtxisipe dji sa peskiz-la, mo save ki mo pa ke husuve lajã i nē osi peie lajã pu mo pahtxisipasiõ.

Siē de fue mem –la, la phuezãs dji de temuē.

Reginaldo Gomes da Silva

Mun ki ka pahtxisipe

Testemunhas:

RG

RG

CPF

CPF

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr(a). **Robersoni Aniká dos Santos**, sou **Reginaldo Gomes da Silva** aluno do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP**.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **Do Lado de Cá da Fronteira: Educação Escolar Indígena entre Karipuna E Galibi-Marworno, no Município de Oiapoque (1975-2010): Fronteira, Híbridação e Etnogênese**, de minha autoria, orientada pelo **Prof. Dr. Fernando Torres-Londoño**, docente da Faculdade de Ciências Sociais, curso **Programa de Mestrado em História**, do departamento de História da PUC/SP.

A referida pesquisa tem como objetivo: **Analisar o processo histórico de constituição da Educação Escolar Indígena entre os Karipuna e Galibi-Marworno na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, a partir da conquista da autonomia e controle da escola e da educação pelas comunidades indígenas**, sendo que sua participação se dará por meio de **entrevistas orais** que serão gravadas e posteriormente transcritas, constituindo base para análise da pesquisa, tendo em vista que a História Oral será a metodologia principal para a compreensão do processo histórico da criação de uma educação escolar indígena autônoma dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, a partir da constituição das Assembléias Indígenas em Oiapoque.

Conforme consta da Resolução CNS/MS nº 196/96 toda pesquisa em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, envolve riscos e desconfortos, contudo (não) identificamos em princípio maiores problemas e/ou riscos diretos que possam afetar os participantes desta pesquisa.

Estarei disponível para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa sobre a metodologia e outros assuntos a ela correlatos, podendo ser contatado através dos dados que seguem:

Pesquisador(a) – orientando(a)	Comitê de Ética em Pesquisa ¹
Reginaldo Gomes da Silva Tel. (96) 3222-0848 Cel. (11) 8722-4951 Cel. (96) 8115-0807 e-mail: regikaripuna@hotmail.com	Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP R. Ministro Godói, 969 – sala 63C 05015-001 – Perdizes – São Paulo – SP Tel. (11) 3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br

Declaração de consentimento

Fui alertado que posso esperar alguns benefícios advindos desta pesquisa, tais como: o reconhecimento público e do protagonismo dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, dando visibilidade e importância ao poder de organização dos povos indígenas do Oiapoque, podendo ser o resultado da pesquisa referencial como aporte teórico-metodológico nas escolas indígenas.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, as informações fornecidas podem causar algum desconforto a alguém e/ou grupo/instituição de acordo com visões diferenciadas do processo de implementação da educação escolar indígena no município de Oiapoque, entre os Karipuna e Galibi-Marworno; outro aspecto importante é que as informações estarão abertas à consulta pública, seja na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, assim como estarão disponibilizadas para consulta na Internet, podendo, ainda, ser publicada em livros e/ou artigos científicos e periódicos.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

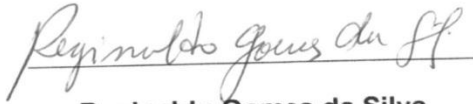
Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificá-lo, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências; enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido sobre a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

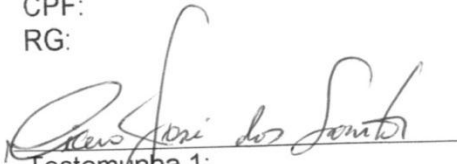
Por estar assim ciente

Assinam o presente em (02) duas vias de igual teor, na presença de duas testemunhas



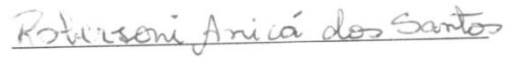
Reginaldo Gomes da Silva
Autor da pesquisa

CPF:
RG:



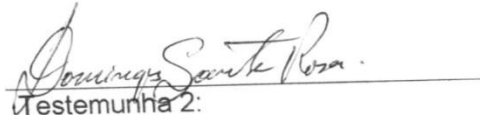
Testemunha 1:

CPF: 74625104334
RG: 521177996-1



Robersoni Aniká dos Santos
Entrevistado

CPF: 388973182-15
RG: 210.248-A8



Testemunha 2:

CPF:
RG: 1546826-PA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr(a). **Domingos Santa Rosa**, sou **Reginaldo Gomes da Silva** aluno do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP**.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **Do Lado de Cá da Fronteira: Educação Escolar Indígena entre Karipuna E Galibi-Marworno, no Município de Oiapoque (1975-2010): Fronteira, Hibridação e Etnogênese**, de minha autoria, orientada pelo **Prof. Dr. Fernando Torres-Londoño**, docente da Faculdade de Ciências Sociais, curso **Programa de Mestrado em História**, do departamento de História da PUC/SP.

A referida pesquisa tem como objetivo: **Analisar o processo histórico de constituição da Educação Escolar Indígena entre os Karipuna e Galibi-Marworno na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, a partir da conquista da autonomia e controle da escola e da educação pelas comunidades indígenas**, sendo que sua participação se dará por meio de **entrevistas orais** que serão gravadas e posteriormente transcritas, constituindo base para análise da pesquisa, tendo em vista que a História Oral será a metodologia principal para a compreensão do processo histórico da criação de uma educação escolar indígena autônoma dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, a partir da constituição das Assembléias Indígenas em Oiapoque.

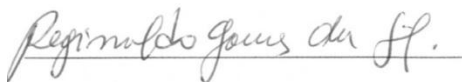
Conforme consta da Resolução CNS/MS nº 196/96 toda pesquisa em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, envolve riscos e desconfortos, contudo (não) identificamos em princípio maiores problemas e/ou riscos diretos que possam afetar os participantes desta pesquisa.

Estarei disponível para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa sobre a metodologia e outros assuntos a ela correlatos, podendo ser contatado através dos dados que seguem:

Pesquisador(a) – orientando(a)	Comitê de Ética em Pesquisa ¹
Reginaldo Gomes da Silva Tel. (96) 3222-0848 Cel. (11) 8722-4951 Cel. (96) 8115-0807 e-mail: regikaripuna@hotmail.com	Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP R. Ministro Godói, 969 – sala 63C 05015-001 – Perdizes – São Paulo – SP Tel. (11) 3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br

Por estar assim ciente

Assinam o presente em (02) duas vias de igual teor, na presença de duas testemunhas

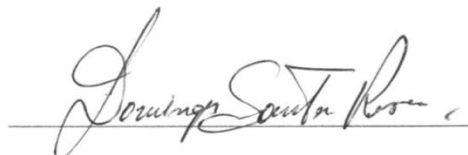


Reginaldo Gomes da Silva
Autor da pesquisa

CPF:
RG:

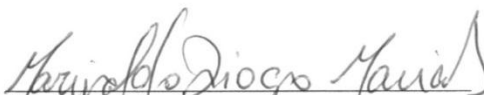


Testemunha 1:
CPF: 221.718.192-00
RG: 309548-AP



Domingos Santa Rosa
entrevistado

CPF:
RG:



Testemunha 2:
CPF: 318.985.302-97
RG: 1705017

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr(a). **Mário dos Santos Karipuna**, sou **Reginaldo Gomes da Silva** aluno do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP**.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **Do Lado de Cá da Fronteira: Educação Escolar Indígena entre Karipuna E Galibi-Marworno, no Município de Oiapoque (1975-2010): Fronteira, Hibridação e Etnogênese**, de minha autoria, orientada pelo **Prof. Dr. Fernando Torres-Londoño**, docente da Faculdade de Ciências Sociais, curso **Programa de Mestrado em História**, do departamento de História da PUC/SP.

A referida pesquisa tem como objetivo: **Analisar o processo histórico de constituição da Educação Escolar Indígena entre os Karipuna e Galibi-Marworno na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, a partir da conquista da autonomia e controle da escola e da educação pelas comunidades indígenas**, sendo que sua participação se dará por meio de **entrevistas orais** que serão gravadas e posteriormente transcritas, constituindo base para análise da pesquisa, tendo em vista que a História Oral será a metodologia principal para a compreensão do processo histórico da criação de uma educação escolar indígena autônoma dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, a partir da constituição das Assembléias Indígenas em Oiapoque.

Conforme consta da Resolução CNS/MS nº 196/96 toda pesquisa em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, envolve riscos e desconfortos, contudo (não) identificamos em princípio maiores problemas e/ou riscos diretos que possam afetar os participantes desta pesquisa.

Estarei disponível para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa sobre a metodologia e outros assuntos a ela correlatos, podendo ser contatado através dos dados que seguem:

Pesquisador(a) – orientando(a)	Comitê de Ética em Pesquisa ¹
Reginaldo Gomes da Silva Tel. (96) 3222-0848 Cel. (11) 8722-4951 Cel. (96) 8115-0807 e-mail: regikaripuna@hotmail.com	Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP R. Ministro Godói, 969 – sala 63C 05015-001 – Perdizes – São Paulo – SP Tel. (11) 3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br

Por estar assim ciente

Assinam o presente em (02) duas vias de igual teor, na presença de duas testemunhas

Reginaldo Gomes da Silva

Reginaldo Gomes da Silva
Autor da pesquisa

CPF:

RG:

Mário dos Santos Karipuna

Mário dos Santos Karipuna
Entrevistado

CPF: 064.551.822-00

RG: 124033

Estela M^{te} dos Santos de Oliveira

Testemunha 1:

CPF: 138.853.832-68

RG: 3335557-PA

Francineide dos Santos

Testemunha 2:

CPF: 151.333.382-87

RG: 126483

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr(a). **Edilena dos Santos**, sou o aluno **Reginaldo Gomes da Silva** do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP**.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **História da Educação Escolar Indígena entre Karipuna E Galibi-Marworno, no Município de Oiapoque (1975-2010): Fronteira, Hibridação e Etnogênese**, de minha autoria, orientada pelo **Prof. Dr. Fernando Torres Londoño**, docente da Faculdade de Ciências Sociais, curso **Programa de Mestrado em História**, departamento de História da PUC/SP.

A referida pesquisa tem como objetivo: **Analisar o processo histórico de constituição da Educação Escolar Indígena entre os Karipuna e Galibi-Marworno na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, a partir da conquista da autonomia e controle da escola e da educação pelas comunidades indígenas**, sendo que sua participação se dará por meio de **entrevistas orais** que serão gravadas e posteriormente transcritas, constituindo base para análise da pesquisa, tendo em vista que a História Oral será a metodologia principal para a compreensão do processo histórico da criação de uma educação escolar indígena autônoma dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, a partir da constituição das Assembléias Indígenas em Oiapoque.

Conforme consta da Resolução CNS/MS nº 196/96 toda pesquisa em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, envolve riscos e desconfortos, contudo (não) identificamos em princípio maiores problemas e/ou riscos diretos que possam afetar os participantes desta pesquisa.

Estarei disponível para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa sobre a metodologia e outros assuntos a ela correlatos, podendo ser contatado através dos dados que seguem:

Pesquisador(a) – orientando(a)	Comitê de Ética em Pesquisa ¹
Reginaldo Gomes da Silva Tel. (96) 3222-0848 Cel. (11) 8722-4951 Cel. (96) 8115-0807 e-mail: regikaripuna@hotmail.com	Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP R. Ministro Godói, 969 – sala 63C 05015-001 – Perdizes – São Paulo – SP Tel. (11) 3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br

Você também poderá a qualquer tempo, com ou sem justificativa, retirar o seu consentimento de participação desta pesquisa sem qualquer ônus e/ou penalização.

Seus dados serão mantidos sob minha guarda e responsabilidade.

A presente pesquisa terá seus resultados publicados em Dissertação de Mestrado, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, contudo, será garantido seu sigilo e anonimato, assim

Declaração de consentimento

Fui alertado que posso esperar alguns benefícios advindos desta pesquisa, tais como: o reconhecimento público e do protagonismo dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, dando visibilidade e importância ao poder de organização dos povos indígenas do Oiapoque, podendo ser o resultado da pesquisa referencial como aporte teórico-metodológico nas escolas indígenas.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, as informações fornecidas podem causar algum desconforto a alguém e/ou grupo/instituição de acordo com visões diferenciadas do processo de implementação da educação escolar indígena no município de Oiapoque, entre os Karipuna e Galibi-Marworno; outro aspecto importante é que as informações estarão abertas à consulta pública, seja na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, assim como estarão disponibilizadas para consulta na Internet, podendo, ainda, ser publicada em livros e/ou artigos científicos e periódicos.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificá-lo, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências; enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido sobre a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

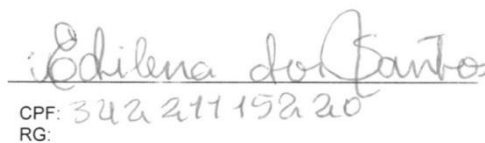
Por estar assim ciente

Assinam o presente em (02) duas vias de igual teor, na presença de duas testemunhas


Reginaldo Gomes da Silva
Autor da pesquisa

CPF:
RG:

CPF:
RG:


CPF: 342 211 152 20
RG:

CPF:
RG:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr(a). **Estácio dos Santos**, sou o aluno **Reginaldo Gomes da Silva** do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP**.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **História da Educação Escolar Indígena entre Karipuna E Galibi-Marworno, no Município de Oiapoque (1975-2010): Fronteira, Hibridação e Etnogênese**, de minha autoria, orientada pelo **Prof. Dr. Fernando Torres Londoño**, docente da Faculdade de Ciências Sociais, curso **Programa de Mestrado em História**, departamento de História da PUC/SP.

A referida pesquisa tem como objetivo: **Analisar o processo histórico de constituição da Educação Escolar Indígena entre os Karipuna e Galibi-Marworno na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, a partir da conquista da autonomia e controle da escola e da educação pelas comunidades indígenas**, sendo que sua participação se dará por meio de **entrevistas orais** que serão gravadas e posteriormente transcritas, constituindo base para análise da pesquisa, tendo em vista que a História Oral será a metodologia principal para a compreensão do processo histórico da criação de uma educação escolar indígena autônoma dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, a partir da constituição das Assembléias Indígenas em Oiapoque.

Conforme consta da Resolução CNS/MS nº 196/96 toda pesquisa em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, envolve riscos e desconfortos, contudo (não) identificamos em princípio maiores problemas e/ou riscos diretos que possam afetar os participantes desta pesquisa.

Estarei disponível para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa sobre a metodologia e outros assuntos a ela correlatos, podendo ser contatado através dos dados que seguem:

Pesquisador(a) – orientando(a)	Comitê de Ética em Pesquisa ¹
Reginaldo Gomes da Silva Tel. (96) 3222-0848 Cel. (11) 8722-4951 Cel. (96) 8115-0807 e-mail: regikaripuna@hotmail.com	Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP R. Ministro Godói, 969 – sala 63C 05015-001 – Perdizes – São Paulo – SP Tel. (11) 3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br

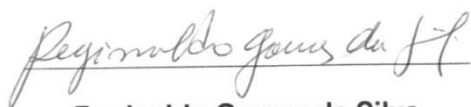
Você também poderá a qualquer tempo, com ou sem justificativa, retirar o seu consentimento de participação desta pesquisa sem qualquer ônus e/ou penalização.

Seus dados serão mantidos sob minha guarda e responsabilidade.

A presente pesquisa terá seus resultados publicados em Dissertação de Mestrado, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, contudo, será garantido seu sigilo e anonimato, assim

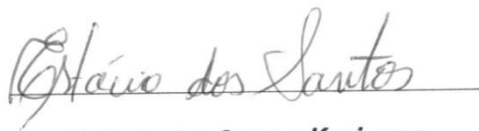
Por estar assim ciente

Assinam o presente em (02) duas vias de igual teor, na presença de duas testemunhas



Reginaldo Gomes da Silva
Autor da pesquisa

CPF:
RG:



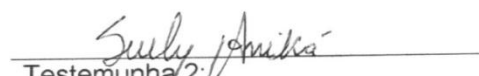
Estácio dos Santos Karipuna
Entrevistado

CPF: 315.941-662-34
RG: 034.050-AP



Testemunha 1:

CPF: 318.985.302-97
RG: 1795017.



Testemunha 2:

CPF: 151.373.332-04
RG: 224-714-AP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr(a). **Luciano dos Santos**, sou **Reginaldo Gomes da Silva** aluno do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP**.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **Do Lado de Cá da Fronteira: Educação Escolar Indígena entre Karipuna E Galibi-Marworno, no Município de Oiapoque (1975-2010): Fronteira, Hibridação e Etnogênese**, de minha autoria, orientada pelo **Prof. Dr. Fernando Torres-Londoño**, docente da Faculdade de Ciências Sociais, curso **Programa de Mestrado em História**, do departamento de História da PUC/SP.

A referida pesquisa tem como objetivo: **Analisar o processo histórico de constituição da Educação Escolar Indígena entre os Karipuna e Galibi-Marworno na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, a partir da conquista da autonomia e controle da escola e da educação pelas comunidades indígenas**, sendo que sua participação se dará por meio de **entrevistas orais** que serão gravadas e posteriormente transcritas, constituindo base para análise da pesquisa, tendo em vista que a História Oral será a metodologia principal para a compreensão do processo histórico da criação de uma educação escolar indígena autônoma dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, a partir da constituição das Assembléias Indígenas em Oiapoque.

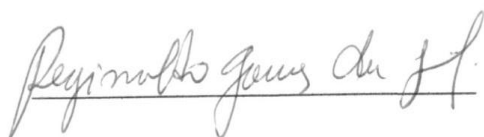
Conforme consta da Resolução CNS/MS nº 196/96 toda pesquisa em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, envolve riscos e desconfortos, contudo (não) identificamos em princípio maiores problemas e/ou riscos diretos que possam afetar os participantes desta pesquisa.

Estarei disponível para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa sobre a metodologia e outros assuntos a ela correlatos, podendo ser contatado através dos dados que seguem:

Pesquisador(a) – orientando(a)	Comitê de Ética em Pesquisa ¹
Reginaldo Gomes da Silva Tel. (96) 3222-0848 Cel. (11) 8722-4951 Cel. (96) 8115-0807 e-mail: regikaripuna@hotmail.com	Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP R. Ministro Godói, 969 – sala 63C 05015-001 – Perdizes – São Paulo – SP Tel. (11) 3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br

Por estar assim ciente

Assinam o presente em (02) duas vias de igual teor, na presença de duas testemunhas



Reginaldo Gomes da Silva
Autor da pesquisa

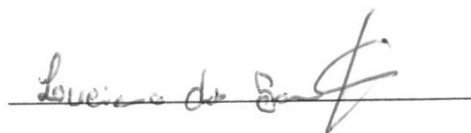
CPF:

RG:

Testemunha 1:

CPF:

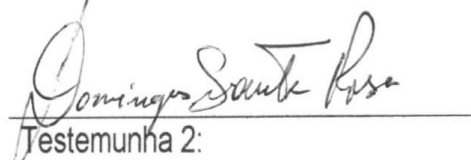
RG:



Luciano dos Santos
Entrevistado

CPF: 123.286-342-49

RG: 103879-AP



Testemunha 2:

CPF:

RG: 1546826-PA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr(a). **Walter Vasconcelos dos Santos**, sou o aluno **Reginaldo Gomes da Silva** do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP**.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **História da Educação Escolar Indígena entre Karipuna E Galibi-Marworno, no Município de Oiapoque (1975-2010): Fronteira, Hibridação e Etnogênese**, de minha autoria, orientada pelo **Prof. Dr. Fernando Torres Londoño**, docente da Faculdade de Ciências Sociais, curso **Programa de Mestrado em História**, departamento de História da PUC/SP.

A referida pesquisa tem como objetivo: **Analisar o processo histórico de constituição da Educação Escolar Indígena entre os Karipuna e Galibi-Marworno na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, a partir da conquista da autonomia e controle da escola e da educação pelas comunidades indígenas**, sendo que sua participação se dará por meio de **entrevistas orais** que serão gravadas e posteriormente transcritas, constituindo base para análise da pesquisa, tendo em vista que a História Oral será a metodologia principal para a compreensão do processo histórico da criação de uma educação escolar indígena autônoma dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, a partir da constituição das Assembléias Indígenas em Oiapoque.

Conforme consta da Resolução CNS/MS nº 196/96 toda pesquisa em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, envolve riscos e desconfortos, contudo (não) identificamos em princípio maiores problemas e/ou riscos diretos que possam afetar os participantes desta pesquisa.

Estarei disponível para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa sobre a metodologia e outros assuntos a ela correlatos, podendo ser contatado através dos dados que seguem:

Pesquisador(a) – orientando(a)	Comitê de Ética em Pesquisa ¹
Reginaldo Gomes da Silva Tel. (96) 3222-0848 Cel. (11) 8722-4951 Cel. (96) 8115-0807 e-mail: regikaripuna@hotmail.com	Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP R. Ministro Godói, 969 – sala 63C 05015-001 – Perdizes – São Paulo – SP Tel. (11) 3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br

Você também poderá a qualquer tempo, com ou sem justificativa, retirar o seu consentimento de participação desta pesquisa sem qualquer ônus e/ou penalização.

Seus dados serão mantidos sob minha guarda e responsabilidade.

Declaração de consentimento

Fui alertado que posso esperar alguns benefícios advindos desta pesquisa, tais como: o reconhecimento público e do protagonismo dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, dando visibilidade e importância ao poder de organização dos povos indígenas do Oiapoque, podendo ser o resultado da pesquisa referencial como aporte teórico-metodológico nas escolas indígenas.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, as informações fornecidas podem causar algum desconforto a alguém e/ou grupo/instituição de acordo com visões diferenciadas do processo de implementação da educação escolar indígena no município de Oiapoque, entre os Karipuna e Galibi-Marworno; outro aspecto importante é que as informações estarão abertas à consulta pública, seja na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, assim como estarão disponibilizadas para consulta na Internet, podendo, ainda, ser publicada em livros e/ou artigos científicos e periódicos.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificá-lo, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências; enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

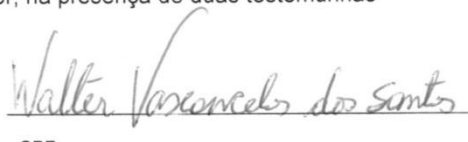
Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido sobre a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Por estar assim ciente

Assinam o presente em (02) duas vias de igual teor, na presença de duas testemunhas


Reginaldo Gomes da Silva
Autor da pesquisa
CPF:
RG:

CPF:
RG:


Walter Vasconcelos dos Santos
CPF:
RG: 230-255-AP

CPF:
RG:

ENTREVISTADOS

NELLO Ruffaldi, padre coordenador do Conselho Indigenista Missionário, CIMI-Norte II (Pará e Amapá).

DOMINGOS Santa Rosa, índio Galibi-Marworno, funcionário da FUNAI Oiapoque.

MÁRIO dos Santos, índio Karipuna, funcionário da FUNAI Oiapoque

EDILENA dos Santos, índia Galibi-Marworno, professora indígena do Sistema Organizacional Modular das Escolas Indígenas.

LUCIANO dos Santos, Cacique da Aldeia Manga.

ROBERSONI Anicá dos Santos, índio Karipuna, professor indígena do Sistema Organizacional Modular das Escolas Indígenas

ESTÁCIO dos Santos, índio Karipuna, professor indígena do Sistema Organizacional Modular das Escolas Indígenas.

WALTER Vasconcelos dos Santos, diretor da Escola Indígena Estadual Manoel Primo dos Santos, da aldeia Santa Isabel.

SONIA Anicá dos Santos, professora na aldeia Manga

ROMUALDO Hipólito, professor Karipuna na aldeia Santa Isabel

NARA Anicá, Diretora da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na aldeia Manga.

ROTEIRO DE PERGUNTAS

- 1. Como você avalia para saber se os alunos podem mudar de ciclo ou etapa?**
- 2. Você prefere trabalhar com conteúdo ou com desenvolvimento de habilidades e competências?**
- 3. Quais as metodologias são utilizadas para planejar a aula?**
- 4. Você faz o registro das atividades na ficha/caderno individual do aluno diariamente?**
- 5. Quais os critérios você utiliza para selecionar os conteúdos?**
- 6. Como vocês avaliam os alunos?**
- 7. Você trabalha na sistemática antiga ou com o Currículo?**
- 8. Quais os subsídios você utiliza para planejar sua aula?**
- 9. Como você lança os conceitos (notas)?**
- 10. Como você avalia para saber se o aluno está aprendendo ou não?**
- 11. Tem aluno(a) que não consegue aprovação?**
- 12. Quantos alunos foram aprovados e quantos ficaram reprovados?**
- 13. Você se sente seguro para trabalhar com o Currículo?**
- 14. O NEI tem assessorado os professores aqui no Oiapoque?**