Revista Eletrônica
Ñanduty
PPGAnt - UFGD

PPGAnt- Programa de Pós-Graduação em Antropologia
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 2317-8590
Dourados - MS - Brasil
www.ufgd.edu.br/nanduty

OS KARIPUNA DO AMAPÁ E OS DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA NA ALDEIA DO ESPÍRITO SANTO

EDSON MACHADO BRITO*

RESUMO

O artigo analisa as relações educacionais estabelecidas no cotidiano do povo Karipuna do Amapá, na aldeia do Espírito Santo, no município do Oiapoque. Busca-se compreender as interferências da escola na organização social daquela comunidade, identificando as relações dialéticas envolvendo a *educação indígena* e a *educação escolar indígena* no interior da aldeia. As análises colocam em evidência a situação atual da escola e seus precedentes históricos, desde a implantação da primeira instituição escolar na aldeia, na década de 1930. As análises perpassam pelo debate em torno do surgimento e implantação da educação escolar indígena diferenciada no país e, particularmente, de sua implantação na aldeia do Espírito Santo, sendo que um dos pontos centrais do artigo é a descrição e compreensão das estratégias pedagógicas próprias que a comunidade local utiliza cotidianamente na sustentação da sua alteridade.

Palavras-chave: educação indígena, Karipuna, Oiapoque.

SUMMARY

The article analyzes the educational relationships established in the daily KaripunaAmapá people in the village of the Espírito Santo, in the municipality of Oyapock. We seek to understand the interference of the school in the social organization of that community, identifying the dialectical relationships involving indigenous education and indigenous education within the village. The analysis bring to light the current situation of the school and its historical precedents, since the implementation of the first educational institution in the village, in the 1930s. The analyzes underlie the debate on the emergence and the deployment of differentiated indigenous education in the country and, particularly, of its implementation in the village of Espírito Santo, and one of the central points of the article is the description and understanding of their own teaching strategies, that the local community uses every day in support of its otherness.

Keywords: indigenous education, Karipuna, Oyapock

RESUMEN

El artículo analizalas relaciones educativas establecidasenla vida cotidiana de la gente karipuna Amapá enlavilla de Espírito Santo, enelmunicipio de Oyapock. Buscamos entender lainterferencia de laescuelaenlaorganización social de esacomunidad, laidentificación de las relaciones dialécticas que implicanlaeducación indígena y laeducación indígena enelpueblo. Los análisisproporcionan evidencia de lasituaciónactual de laescuela y sus precedentes históricos, desde laimplementación de laprimerainstitución educativa enelmunicipio, enla década de 1930. Los análisissubyacenenel debate sobre laemergencia y eldespliegue de laeducación indígena diferenciada enel país y, sobre todo, de suaplicaciónenelpueblodel Espírito Santo, y uno de lospuntoscentrales de este artículo es ladescripción y lacomprensión de sus propiasestrategias de enseñanza que lacomunidad local utiliza todos losdíasenapoyo de suotredad.

Palabras clave: educación indígena, Karipuna, Oyapock

* Doutor em História da Educação (PUC-SP), professor de História Indígena e Educação Escolar Indígena na Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA, Coordenador Institucional do PIBID Diversidade do IFBA e Coordenador Adjunto do Programa Saberes Indígenas na Escola (MEC/SECADI).

Introdução

O presente artigo é parte da pesquisa realizada para a produção da tese de doutoramento intitulada *A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo*, defendida em 2012, no Programa Pós-graduado em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O estudo analisa o processo de criação da escola e suas interferências na organização social dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo (Oiapoque-Amapá), ressaltando os aspectos relacionados às transformações curriculares pelas quais passaram a educação escolar indígena na aldeia. Ao longo da exposição serão evidenciados a organização social dos Karipuna e o cotidiano da aldeia, bem como o modelo educacional próprio dos Karipuna, que formam e fortalecem a identidade e o pertencimento étnico.

Além das questões acima apontadas, as discussões identificarão as relações históricas do Estado brasileiro com os Karipuna, as políticas de Estado para promoção da educação escolar indígena na realidade pesquisada, e os encaminhamentos para a implantação do projeto de educação escolar indígena diferenciada na aldeia.

Para a realização da pesquisa que deu origem a este artigo, foram realizadas cinco viagens à aldeia do Espírito Santo entre os anos 2008 e 2011, sendo que cada viagem de campo teve a duração média de 20 dias na aldeia; onde foram sistematizadas observações do espaço e do cotidiano local e realizadas entrevistas com professores e os gestores da escola, lideranças da aldeia e com a coordenação do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação e demais gestores da educação escolar indígena no Amapá.

Do ponto de vista metodológico, as entrevistas e fotografias dialogam com a teoria e categorias conceituais selecionadas e com a legislação que rege a educação escolar indígena nacional e local. As fontes estão relacionadas com a teoria numa ação que reconhece a potência dos sujeitos na perspectiva da história entendida como construção social e espaço político de conflitos e tensões sociais. Por sua vez, as imagens e fotografias são entendidas como dotadas de um sentido, que não é o de mera ilustração e nem como cópia fiel dos acontecimentos, mas como sugere Possamai (2008):

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

Nessa perspectiva, as imagens serão analisadas como produto das manifestações políticas e de interesses de grupos que compõem a sociedade, cabendo a quem está interpretando não esgotar as análises no primeiro olhar, mas averiguar o contexto, os sentidos e possibilidades de compreensão de tais registros.

As entrevistas realizadas buscam colaborar com a produção da memória social de sujeitos historicamente silenciados pela historiografia, expondo nos debates as tensões sociais e os grupos políticos presentes no tema ao qual a pesquisa se reporta. Portanto, as entrevistas não são concebidas como depósito de dados quantificáveis que garantem o conhecimento "objetivo ou verdadeiro"[1], o que se pretende é perceber que a objetividade está em recuperar o movimento da história nas suas tensões e contradições.

Quem são os Karipuna do Amapá?

Os Karipuna do Amapá estão situados na Terra Indígena Uaçá (TI Uaçá)[2], no município do Oiapoque, estado do Amapá, na região identificada como baixo Oiapoque. Vivem na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, na margem do rio Curipi, afluente do rio Uaçá e são falantes da língua *kheoul* ou creolo, mais comumente denominada de *patuá*.

1. Sobre a objetividade do trabalho histórico, compartilho da proposição que concebe a objetividade como um movimento de diálogo entre a teoria e as evidências. A esse respeito, Vieira escreve: "A objetividade está em recuperar o movimento, a contradição do acontecer histórico, entendido como processo vivido por homens reais". (Vieira, 1991:52)

2. A Terra Indígena do Uaçá tem uma superfície de 470.164,06 ha. Foi homologada pelo Decreto Presidencial 298, publicado no Diário Oficial da União em 30/10/91.

O mapa abaixo identifica a localização geográfica da TI Uaçá, situada na parte superior direita da imagem.

Figura 1 – Mapa com a localização da TI Uaçá



Fonte: Gallois (2009:26).

Os Karipuna do Amapá realizam uma diversificada economia de subsistência, na qual produzem frutas, hortaliças, farinha, artesanatos, manejo de mudas de plantas nativas, canoas de madeira, entre outros produtos que são semanalmente comercializados na cidade do Oiapoque. Apesar do longo histórico de contato com as sociedades não indígenas, os Karipuna do Amapá mantêm relativo distanciamento dos centros urbanos. No entanto, o distanciamento não representa isolamento, pois eles estabelecem relações socioeconômicas e políticas sistemáticas com as cidades próximas, especialmente por intermédio de seus líderes.

Sobre a formação histórica dos Karipuna no Oiapoque, Tassinari (2003), Arnaud (1984; 1989), Assis (1981) e Ricardo (1983) sustentam a tese de que eles se instalaram na região do rio Curipi no final da década de 1830 e são formados pelo agrupamento de refugiados da Cabanagem com indígenas e não indígenas de procedências diversas.

Os Karipuna do Amapá e a aldeia do Espírito Santo

Sendo uma das mais antigas aldeias Karipuna no Amapá, a aldeia do Espírito Santo está situada na margem do rio Curipi, acessível por uma estrada vicinal que liga a cidade do Oiapoque a aldeia do Manga (também Karipuna). A partir da aldeia dali, o acesso à aldeia do Espírito Santo ocorre pelo rio Uaçá e rio Curipi, através de embarcações denominadas catraias[3], que fazem o trajeto em aproximadamente uma hora de viagem, tempo que pode se prolongar por três ou quatro horas de viagem em embarcações convencionais (mais simples), movidas a óleo diesel.

Atualmente, a aldeia do Espírito Santo é formada por 74 famílias, totalizando uma população de aproximadamente 500 pessoas, segundo informação do cacique Thiago Santos (entrevista realizada em 2012). São aproximadamente 90 casas (número sempre em alteração devido aos casamentos e crescimento populacional), contando com a igreja (católica), um salão de reuniões e festas, cozinha comunitária, salas de aula avulsas, posto de saúde, casa de abrigo do gerador de energia e alojamento dos professores, além das residências.

A alimentação dos Karipuna é baseada na pesca, na criação artesanal de galinhas e patos e pela prática da caça de aninais nativos da região (cotia, tatu, jacaré, paca, capivara e aves, entre outros), que são complementados com os produtos cultivados nas roças familiares, entre os quais está o abacaxi, mandioca, cará, laranja, tangerina, maracujá, banana, cupuaçu, cacau, além da extração do açaí, óleo de copaíba e de andiroba e a produção da farinha de mandioca, farinha de tapioca e tucupi[4].

As casas e demais prédios que formam a aldeia são amplos e construídos em madeira,

3. Catraias são pequenas embarcações velozes, movidas por combustível misturado (gasolina e óleo diesel).

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

com cobertura de palhas extraídas do entorno. As casas são suspensas, tipo palafitas, e algumas residências são formados por assoalho e cobertura, sem paredes laterais, e os banheiros são localizados na parte externa das casas, sendo que a FUNASA executou a construção de fossas sanitárias e infraestrutura de banheiros em alvenaria na maioria das casas.

Figura 2 – Aldeia do Espírito Santo vista de sua parte mais alta.



Fotografia: Edson Brito, 2012.

A fotografia acima apresenta uma vista panorâmica da aldeia do Espírito Santo, tendo ao fundo o rio Curipi, quase imperceptível em meio aos campos alagados. As casas estão todas dispostas nas proximidades do rio, facilitando o acesso à água e ao meio de transporte fluvial. O único meio de comunicação a distância disponível na aldeia do Espírito Santo é o rádio amador, movido à bateria de automóvel, através do qual a comunidade faz contato com as outras aldeias e com as cidades de Macapá, Belém, Oiapoque e demais localidades da região.

Segundo Ricardo (1983), a aldeia do Espírito Santo criada em torno da igreja católica que se mantem até hoje na localidade, construída na segunda metade do século XIX, quando as primeiras famílias de Karipuna chegaram à região e foram catequizadas por missionários da Guiana Francesa. Desde a constituição da aldeia, a igreja católica foi a única denominação religiosa que ocupou um espaço físico na localidade.

Atualmente, a aldeia mantem a sua organização político-administrativa formada por três instâncias de decisão principais: a assembleia de moradores; o Conselho da aldeia, formado por dez lideranças; e o cacique, o qual deve encaminhar as ações definidas pela assembleia e pelo Conselho da aldeia e representar a comunidade nas instâncias externas. Tanto o cacique quanto os conselheiros são eleitos em assembleia para mandato de quatro anos, sendo que o mandato pode ser reduzido ou prolongado, de acordo com a vontade da comunidade. Segundo Iranilson Forte, liderança da aldeia, "quando o cacique percebe que o seu mandato não está atendendo as demandas e a vontade da comunidade, ele próprio pede para deixar o cargo, abrindo uma nova eleição para a escolha do novo cacique".

A Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi e o projeto integracionista para os Karipuna

A criação da escola entre os Karipuna tem relação com os conflitos de fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa. Arnaud (1984) observa que após a assinatura do Tratado que definiu os limites entre os dois países[5], a maioria da população que habitava o antigo território do contestado franco-brasileiro (que compreendia o norte do estado do Amapá) ainda era formada por cidadãos franceses, provenientes da Guiana Francesa. Foi então que o governo brasileiro, baseado nos relatórios das expedições realizadas pelo Marechal Rondon, decidiu tomar ações enérgicas, expulsando os estrangeiros e buscando "incorporar" os indígenas da bacia do Uaçá à sociedade brasileira.

Ricardo (1983) esclarece que:

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

Nas décadas de 1920 e 1930 o Estado

5. O Tratado de Berna, que definiu o rio Oiapoque como o limite da fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa, foi assinado em 1900.

brasileiro planejou e executou ações de nacionalização daquela fronteira. Brito (2010) observa que após os debates articulados pelo senador Justo Chermont no Congresso Nacional, foi aprovada pelos parlamentares a criação da Vila Agrícola de Clevelândia do Norte, no município do Oiapoque, para onde foram deslocados dezenas de camponeses provenientes dos estados do nordeste. No entanto, o projeto teve curta duração e a colônia agrícola foi transformada numa colônia penal durante o governo Arthur Bernardes, para onde foram deportados centenas de presos políticos oposicionistas. Com o fim do governo Bernardes o presídio foi dissolvido.

Figura 3 – Turma de alunos da primeira escola fundada na aldeia do Espírito Santo.



Fotografia: In: RONDON, 1955.

Com as experiências fracassadas de ocupação da fronteira, foram projetadas novas ações para a sua nacionalização. Os relatórios criados pela expedição do Marechal Rondon na região serviram de base para fomentar o projeto de transformar os povos indígenas do Uaçá em "guardiões da fronteira". Foi nesse contexto que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, passou a atuar efetivamente na região do Uaçá, especialmente a partir da década de 1930, tendo como uma das intervenções objetivas a criação da Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo do Curipi (Vidal, 2001). A escola foi inaugurada em 1934, implantou um modelo educacional que obrigava o uso da língua portuguesa e proibia o uso do *patuá* e a realização dos rituais indígenas. Em lugar da língua e dos rituais originários, a proposta pedagógica da escola empregou as práticas do civismo, do patriotismo e o desenvolvimento de atividades manuais que visavam qualificar os indígenas para o "mundo do trabalho produtivo".

A Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo do Curipi estava vinculada ao governo do estado do Pará[6] e quando inaugurada, suas atividade iniciaram com 57 alunos matriculados, sendo que, além de visar o "abrasileiramento" dos Karipuna, a escola pretendia também alcançar a "elevação dos níveis de civilidade e progresso", por intermédio da transmissão de valores novos, que promovessem o patriotismo, o civismo, a higiene e a qualificação para o trabalho (Arnaud, 1989).

A imagem acima está inserida na publicação *Índios do Brasil: das Cabeceiras do rio Xingu, dos rios Araguaia e Oiapoque*, da autoria de Cândido Mariano da Silva Rondon (1955) e retrata uma classe na Escola Mista Isolada da Vila do Espírito Santo do Curipi nos primeiros dias de funcionamento. Partindo da constatação de que a imagem remonta à década de 1930, é possível observar nitidamente aspectos que estão em sintonia com o projeto nacional para a educação em andamento no Brasil no período em questão. A fotografia evidencia pontos convergentes da escola indígena com as escolas não indígenas, indicando a tendência de homogeneização e generalização da forma escolar. A respeito das características gerais das escolas durante o governo de Getúlio Vargas, Carvalho (2003) identifica as seguintes características:

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

Portanto, a fotografia acima capta aspectos que podem ser identificados no cotidiano das demais escolas projetadas no país durante o governo Vargas. Estão presentes os ideais da sociedade homogênea e disciplinadora, em que a escola é vislumbrada como instrumento de "regeneração social"

6. O Amapá foi do Pará, transformando-se em Território Federal do Amapá, através do Decreto-Lei 5.812 de 1943.

e "superação do atraso", com forte apelo nacionalista, estabelecendo o civismo e os trabalhos manuais como aspectos fundamentais para a superação do "atraso nacional" (CARVALHO, 2003, p. 314).

A instalação da escola na aldeia do Espírito Santo ocorreu em sintonia com dois outros processos: a nacionalização da fronteira territorial e as ações do SPI para o reconhecimento da "autenticidade" indígenas dos povos do Uaçá. Analisando a questão, Vidal (2001) esclarece que:

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

Fica evidente que o Estado brasileiro tratou de formalizar o direito de pertencimento dos Karipuna do Amapá, declarando-os "índios brasileiros", vislumbrando a transformação desses indivíduos em guardiões do território nacional. Desse modo, atrelou-se o reconhecimento étnico a ocupação da fronteira nacional, tendo a escola como agência de promoção do "abrasileiramento". Contraditoriamente, o Estado brasileiro reconheceu o pertencimento étnico daqueles povos, particularmente dos Karipuna, mas ignorou a diversidade sociocultural desses povos nas práticas escolares.

As atividades das escolas indígenas implantadas da região do Uaçá e, particularmente as atividades na Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo do Curipi, foram suspensas entre os anos de 1937 e 1948, período que coincide com a implantação do Estado Novo e a criação do Território Federal do Amapá. Arnaud (1989) sugere que as atividades das escolas no Uaçá não tiveram continuidade por falta de recursos financeiros e apoio técnico, pois apesar da presença do SPI na região, a sua "atuação ocorre de modo superficial" nessa fase, pois o órgão indigenista concentrava suas ações na intermediação das transações comerciais dos povos indígenas com os não índios, deixando a educação escolar sob a responsabilidade do governo do estado do Pará.

Apesar das tímidas ações do SPI e do curto período de funcionamento das escolas indígenas na região do Uaçá no período citado, o Marechal Rondon fez as seguintes observações:

> Em 1934, o Cel. Magalhães Barata, então interventor federal do Pará, entre as incontáveis escolas que criou no estado, criou também 3 entre os índios Galibir, Pariucur e Caripuna, sendo que esta última, pelo grau de adiantamento em que se achavam os índios, deu ótimos resultados. Este é o motivo por que, entre os Caripuna, existem alguns que leem e escrevem, embora pouco.
>
> A ação do Serviço de Proteção aos Índios tem sido benéfica e a ela muito se deve o progresso econômico e cultural dessa gente, que faz questão de ser índia e que ainda conserva muitas das suas tradições e costumes. (RONDON apud ARNAUD, 1989, p. 282)

O entendimento do Marechal Rondon chama atenção não apenas pelo otimismo em relação aos resultados da escola entre os Karipuna, mas também pela declaração de que ao SPI "se deve o progresso econômico e cultural dessa gente, que faz questão de ser índia". O parecer transmite a ideia da educação escolar vinculada ao ideal de progresso, estando a escola a serviço do projeto de homogeneização da sociedade nacional e da incorporação dos povos indígenas à comunhão nacional.

A partir de 1945 o SPI assumiu maiores compromissos com os povos indígenas da região, inclusive com a implementação de novas políticas educacionais. Nessa perspectiva, Ricardo (1983) esclarece que a escola foi reintroduzida no Uaçá, sendo que no caso dos Karipuna:

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

Complementando as evidências acima citadas, Arnaud (1989) apresenta dados mais minuciosos sobre a escola Karipuna criada na

aldeia de Santa. Segundo o autor, a escola foi inaugurada em 1948 e manteve uma média de 75 alunos matriculados por ano, com idade entre sete a 17 anos, sendo que a sua estrutura curricular seguia o modelo escolar do Território Federal do Amapá, incluindo "o ensino de orações cristãs, hinos patrióticos e das festas cívicas nacionais". O autor acrescenta que o currículo e as ações pedagógicas da escola "foram ampliados através da introdução do aprendizado de costura à máquina para as meninas e do plantio de hortas para ambos os sexos" (ARNAUD, 1989, p. 103).

Observa-se que a educação escolar na sua segunda fase entre os Karipuna mantem o seu caráter integracionista, com o emprego de práticas autoritárias que desestabilizaram a organização sociocultural daquele povo ao longo do tempo, dando claro sinal de que a educação escolar promovida para os indígenas no Brasil tinha a marca da incorporação desses povos à sociedade brasileira. A respeito do histórico caráter opressor da escola nas comunidades indígenas, Barros (1997) lembra que a educação escolar chegou ao meio indígena desestruturando as suas formas tradicionais de organização, ditando regras exteriores para o funcionamento da vida comunitária, o que contribuiu para a extinção de centenas de línguas, culturas e povos.

Para analisar as ações curriculares integracionistas da Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo do Curipi, é válido o depoimento de dona Acelina Forte, Karipuna de 75 anos que narrou a seguinte situação:

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

O depoimento de dona Acelina expressa um saudosismo quanto aos métodos rigorosos utilizados pela escola e pela professora Verônica, que atou na docência durante o funcionamento daquela escola. No entanto, fica evidente no depoimento o caráter integracionista da escola e seus agentes, com o desenvolvimento de atividades pedagógicas absolutamente dissociadas da realidade comunitária dos Karipuna,

Outro depoimento significativo foi exposto pelo senhor Manuel dos Santos, de 88 anos, que não soube identificar com precisão o tempo cronológico dos fatos que narrou, mas informou que quando criança estudou na escola em questão. O depoente afirmou que:

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

A narrativa expõe novamente a face "estrangeira" da escola imposta para "abrasileirar" os Karipuna do Amapá. A professora citada por seu Manuel foi contratada pelo governo do estado do Pará e depois pelo SPI para trabalhar na região do curipi, e não pela FUNAI. Conforme Tassinari (2003), a professora verônica atuou no Curipi "por quase trinta anos" (2003, p. 357), sendo que ela chegou para morar no Oiapoque ainda na década de 1920.

Por mais que dona Verônica contasse com a simpatia dos Karipuna e fosse considerada por eles como uma "pessoa inteligente" e "boa", verifica-se nas próprias narrativas dos depoentes que ela esteve à frente do projeto educacional que pressupôs extrair dos Karipuna o seu modo de ser, sua língua e rituais. A esse respeito, Assis (1981) esclarece que as professoras que atuavam na região do Curipi tinham o poder de decisão administrativa e curricular nas escolas das aldeias, sendo que na escola da aldeia do Espírito Santo, dona Verônica era a mais severa e temida, estabelecendo a obrigatoriedade de todos falarem a língua portuguesa, não apenas na escola, mas em toda a aldeia.

Assis (1981) esclarece ainda que a extinção do SPI em 1967 redirecionou a educação escolar na região do Uaçá, ficando sob a reponsabilidade da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em colaboração com a Secretaria de Educação do governo do Amapá e com a Secretaria Municipal de Educação do município do Oiapoque. A autora ressalta que as escolas citadas continuaram funcionando de forma precária e com uma estrutura curricular que não atendia a realidade

dos povos indígenas da região.

Sobre a estrutura e funcionamento das escolas indígenas na região do Uaçá durante a ditadura militar, Arnaud (1989) esclarece que entre os problemas enfrentados estavam os baixos salários e a falta de experiência dos docentes, além das longas distâncias das aldeias para os centros urbanos. A rotatividade dos professores nas escolas das aldeias comprometia a estabilidade da educação escolar indígena na região. Segundo o autor, a partir de 1970 a FUNAI oficializou, através de convênios, a transferência definitiva da educação escolar indígena para o Governo do Território Federal do Amapá, que através da sua Secretaria de Educação assumiu toda a estrutura educacional das escolas das aldeias, dando continuidade na perspectiva curricular que não dialogava com as especificidades indígenas.

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

A respeito das escolas indígenas no Amapá e da adoção do novo programa curricular citado acima por Tassinari (2001), Ricardo faz a seguinte observação:

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

Mais uma vez, fica evidente a precariedade do funcionamento das escolas indígenas na região do Uaçá, bem como a continuidade das ações integracionistas. O mesmo autor esclarece ainda que a partir da década de 1980, a Secretaria de Educação do Amapá introduziu os Projetos MOBRAL e Casulo nas escolas indígenas, em parceria com a Secretaria de Educação do Município do Oiapoque e FUNAI.

Depois de mais de 40 anos após a implantação da primeira escola integracionista na aldeia do Espírito Santo, abriu-se o processo de discussão e organização das lutas em torno dos direitos à terra e à educação escolar indígena diferenciada. Inicialmente, a proposta diferenciada contou com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), incentivando o programa de educação na língua *patuá*. No entanto, tais iniciativas foram rejeitadas pela Secretaria de Educação do Amapá, "sob a alegação de que a população do curipi e do Uaçá não têm características indígenas que justifiquem um programa especial" (RICARDO, 1983, p. 16).

A educação indígena e a educação escolar indígena na aldeia do Espírito Santo na atualidade

Durante a década de 1980, lideranças Karipuna acompanharam as mobilizações do emergente movimento indígena nacional, assim como acompanharam as articulações políticas em torno da constituinte e os debates em torno dos direitos indígenas demandados pelas comunidades. A Constituição promulgada em 1988 incluiu nos artigos 231e 232 o direito à terra tradicionalmente ocupada pelos povos indígenas e o pleno exercício das suas tradições e das línguas originárias, entre outras garantias formalizadas.

No campo educacional, os artigos 210, 215 e 231 da constituição são especialmente importantes para se pensar no caminho a ser refeito em relação à educação escolar indígena, pois os artigos asseguram o direito desses povos falarem e escreverem em suas línguas originárias e decidirem o que deve ou não ser ensinado em suas escolas.

A partir dos direitos formalizados na constituição, os diálogos sobre a educação escolar indígena diferenciada se intensificaram, visualizando a superação do projeto educacional de viés colonizador e a implementação de uma educação escolar que admita o bilinguismo e as especificidades comunitárias, entre outros aspectos. Santos Luciano define a educação escolar indígena diferenciada da seguinte maneira:

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

A perspectiva do autor sinaliza para uma nova realidade da educação escolar indígena no Brasil, em que a escola aparentemente se distancia dos ideais integracionistas, assimilacionistas e catequizador. A retórica do Estado passa a apontar para o respeito às diversidades desses povos, tendo a escola como o espaço para a valorização e fortalecimento dos seus modos de organização social, no entanto, nem sempre a escola indígena está em sintonia com o que determina a legislação. A esse respeito, Meneses observa que:

> [...] a educação indígena vive dilemas e conflitos entre a "teoria" e a "prática". Por um lado, tem-se uma legislação ambiciosa e sedutora, que promete proteger e incentivar as diversas culturas indígenas, resgatando suas línguas, promovendo seus valores e admitindo suas diferenças e, por outro, há uma implementação precária das propostas diferenciadas, muito distantes do idealizado pelas leis e com grande dificuldade de se afastar do modelo nacional de educação. (MENESES, 2005, p. 128)

As observações de Meneses podem ser constadas nos textos da Lei 9394/96 (LDBN), por exemplo, que estabelece as linhas gerais de funcionamento da educação escolar indígena diferenciada. O artigo 78 é particularmente significativo:

> 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 seguintesobjetivos:
>
> 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.

Baseado nas orientações da LDBN e na Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação, o Decreto 6168/2009, do mesmo Conselho, estabelece, complementarmente que:

> Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:
>
> I. Valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
>
> II. Fortalecimento das praticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade;
>
> III. Formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado destinados a educação escolar nas comunidades indígenas
>
> IV. Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluídos os conceitos culturais correspondes as respectivas comunidades;
>
> V. Elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
>
> VI. Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

A Resolução 05/2012/CNE, segue o mesmo caminho do respeito às diversidades e valorização dos saberes indígenas na escola, criando as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Além dos textos legais acima citados, o caráter "ambicioso e sedutor" da legislação se estende num conjunto mais amplo de leis específicas, dentre os quais se destacam o Decreto 26/1991, a Portaria Interministerial 559/1991, os Pareceres CNE/CEB 14/1999, e 13/2012, o

Decreto 6168/2009, a Resolução 05/2013 CNE/CEB, entre outros.

Portanto, do ponto de vista formal, as demandas do movimento indígena em termos da educação escolar indígena diferenciada foram paulatinamente ouvidas e incorporadas pelo Estado brasileiro, gerando um modelo de educação pautada no aparente respeito ao diálogo do conhecimento acadêmico-científico com os saberes indígenas.

No entanto, as problemáticas levantadas por Meneses (2005), que identifica o "caráter sedutor" da legislação e os "dilemas e conflitos entre teoria e prática" na educação escolar indígena nos dias atuais, são pertinentes e necessitam de um olhar mais atento, pois o autor levanta suspeita sobre a manutenção e generalização do modelo nacional integracionista da educação nas escolas indígenas, camuflado pelo discurso da escola que respeita a diversidade desses povos.

Considerando a ponderação do autor e pensando no percurso da escola na aldeia do Espírito Santo, faz-se necessário analisar as últimas três décadas na escola Karipuna da aldeia do Espírito Santo, buscando identificar as contradições e as tensões internas, bem como os avanços e desafios da escola vigente na aldeia.

Na região da bacia do Uaçá, os debates em torno da proposta de uma educação escolar indígena diferenciada foram promovidos pela organização do movimento indígena local em parceria com o CIMI. Desde meados da década de 1980, o CIMI vem desenvolvendo projetos de formação de professores indígenas e a produção de material didático que buscam aproximar as ações pedagógicas da escola indígena à realidade indígena local.

Segundo Ricardo (1983), o CIMI deu início a um projeto que apresentava como objetivo o "fortalecimento da cultura Karipuna, através de atividades baseadas em ações pedagógicas Paulofreirianas, utilizando o ensino na língua patuá", implantado na década de 1980.

De forma complementar, Assis (1981) esclarece que a escola da aldeia do Espírito Santo mantinha 44 alunos matriculados em 1982, sendo que o ensino na língua *patuá já estava em fase de implantação,* tendo à frente das ações pedagógicas o CIMI. Segundo a autora, as atividades do Conselho Missionário viabilizou a produção de uma cartilha na língua patuá, intitulada "No lang" ("Nossa Língua"), contando com a participação de um grupo de 40 pessoas de diversificada faixa etária. A ideia de formar um grupo com jovens e anciões era unir a experiência ao potencial do domínio da escrita para produzir histórias e metodologias de ensino que atendessem as demandas específicas dos Karipuna, criando a padronização da língua *patuá,* com o auxílio de linguistas.

As atividades do CIMI, em parceria com os Karipuna, contou com o apoio do poder público local, mas a implantação oficial do projeto nas aldeias da região não foi autorizada. Isso porque os técnicos da Secretaria de Educação do Amapá entenderam que os indígenas do Uaçá não tinham necessidade de uma educação diferenciada, uma vez que eram considerados "índios adiantados".

É evidente que a atitude do poder público local de não oficializar o projeto do ensino na língua *patuá* nas escolas Karipuna é uma decisão contraditória, no mínimo, uma vez que todas as fases anteriores o projeto contou com o apoio da esfera pública. Em outra perspectiva, fica claro o desconhecimento ou o descompromisso do poder público local em relação aos rumos das discussões que a questão indígena tomava naquele período.

As lideranças Karipuna do Amapá informam que, desde a década de 1980 os povos do Uaçá já estavam envolvidos nos debates sobre a revisão da educação escolar indígena. Sobre o protagonismo indígena nos debates e implantação da educação escolar indígena diferenciada na região, Fernando Forte, liderança Karipuna da aldeia do Espírito Santo, fez a seguinte observação, em uma entrevista concedida em outubro 2009:

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

> com o que a gente quer, que é fazer uma educação que fortaleça nós, Karipuna.

As mobilizações do movimento indígena no Amapá nas décadas de 1980 e 1990 acompanharam os debates realizados pelo movimento indígena nacional. Na sequência da promulgação da constituição federal de 1988, o Território Federal do Amapá foi transformado em estado da União, tendo a sua constituição promulgada em 1991, a qual preconiza no Capítulo IX o artigo que estabelece o direito dos povos indígenas do Amapá à educação escolar indígena diferenciada.

No mesmo ano da promulgação da constituição estadual, foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI) na Secretaria de Educação do estado. A partir de então, a educação escolar indígena diferenciada passou a integrar a pauta da agenda política do governo do estado do Amapá, que por sua vez teve que adotar medidas que adequassem as escolas das aldeias às orientações nacionais.

Sobre os encaminhamentos para a implementação da educação escolar indígena diferenciada na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte, situada na aldeia do Espírito Santo, a diretora da escola, Sueli Aniká, informou em entrevista concedida em 2010 que aquela escola foi criada na década de 1970, no entanto, passou a ser denominada Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte somente em 1991, pois até então era apenas um anexo da Escola Estadual Joaquim Nabuco, localizada na cidade do Oiapoque.

Foi através da Resolução 56/2009, do Conselho Estadual de Educação do Amapá, que a Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte obteve o reconhecimento de escola indígena. A mesma Resolução aprovou também o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o qual estabelece os seus parâmetros curriculares. Segundo Sueli Aniká, o PPP da escola foi amplamente discutido e aprovado com a participação da comunidade da aldeia do Espírito Santo.

Portanto, passados mais de cinquenta anos da fundação da Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo do Curipi, os debates em torno da educação escolar indígena diferenciada chegaram à região do Uaçá, trazendo para o centro das discussões uma proposta totalmente inversa da escola fundada em 1934, que declaradamente pretendia "abrasileirar" os Karipuna e transformá-los em "guardiões da fronteira". No entanto, a implementação da proposta diferenciada na escola em questão não ocorre sem tensionamentos. A entrevista concedida em 2010 pelo professor Darielson Forte, docente Karipuna na aldeia do Espírito Santo, é exemplar para que se visualizem os desafios a serem enfrentados nas escolas indígenas. Narrando a sua memória sobre as ações pedagógicas recentes da escola Karipuna, o professor Darielson expressa que:

> Quando eu estudava o segundo grau, os professores 'brasileiros'[7] ensinavam na língua portuguesa, mas muitas vezes eu tinha vontade de fazer perguntas em *patuá*, porque eu queria que o professor falasse na nossa língua pra ficar mais fácil de entender. De vez em quando eu fazia pergunta em *patuá*, mas o professor ficava 'invocado' com isso, ameaçava dar castigo e eu me calava...

O depoimento de Darielson se reporta a um passado próximo, que remonta à década de 1990, quando ele cursava o ensino médio na escola da aldeia. No entanto, apesar das queixas, o professor faz questão de atestar que "os professores 'brasileiros' são bons, mas eles não conhecem a nossa língua e nem o nosso jeito de ser, por isso muitas vezes eles falam coisas que a gente não entende".

Fica evidente na narrativa do professor Darielson a disparidade entre as práticas pedagógicas da escola e a realidade da comunidade local, em que os professores "brasileiros" não entendem a dinâmica social Karipuna, não entendem e nem falam o *patuá*, desconhecem o mundo espiritual Karipuna e as práticas dos curandeiros e das rezadeiras, por exemplo. As observações do depoente estão em sintonia com as exigências legais que determinam que os professores das escolas indígenas devam ser indígenas.

Apesar do envolvimento dos Karipuna nos debates em torno da concepção da educação escolar indígena diferenciada desde a década de 1980, nos últimos anos a Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte vem passando por crises profundas, que mais uma vez atestam os desafios para a implantação da educação escolar indígena diferenciada. Em 2010, a antiga estrutura física da escola foi demolida para ser

7. Frequentemente os Karipuna identificam os não índios como 'brasileiros'.

reconstruída em formato mais adequado, no entanto, depois de mais de um ano da demolição as obras não haviam começado, criando graves transtornos para o seu funcionamento. A escola passou a funcionar em barracões improvisados ou nas casas dos professores na aldeia, gerando uma situação que converge com o que Meneses (2005) identifica como o "caráter sedutor" da legislação que rege a educação escolar indígena diferenciada e os "dilemas e conflitos entre teoria e prática" no seu funcionamento.

A situação da escola acima descrita legitima e reproduz os ideais da escola de viés integracionista, que tem funcionado em situação de precariedade física em termos da sua infraestrutura, além da ausência de materiais didáticos diferenciados e da carência de profissionais indígenas com a qualificação necessária para o desenvolvimento da educação escolar indígena diferenciada.

A partir da situação analisada, é possível levantar a suspeita de que a precariedade no funcionamento das escolas indígenas é uma situação propositalmente criada a serviço da prática integracionista, contribuindo de maneira significativa para a desestabilização da organização sociocultural desses povos. Por outro lado, deve-se pensar nos sentidos e nas interferências de uma "escola indígena moderna" do ponto de vista material e pedagógico, podendo não significar uma conquista para o projeto da autonomia e fortalecimento dos povos indígenas, pois uma moderna estrutura escolar pode estar a serviço da deliberada descaracterização das formas tradicionais de organização comunitária.

Em outra perspectiva, é possível pensar que a autonomia ou a opressão dos povos indígenas em termos educacionais não ocorre apenas através da qualidade da infraestrutura escolar, mas principalmente através da postura política adotada pelos agentes sociais que estão à frente da condução das ações pedagógicas.

Exercitando o aprofundamento da problemática, é esclarecedora a compressão de Barros (1997), segundo a qual

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

Apesar da reprodução histórica das posturas eurocêntricas no funcionamento da escola entre os Karipuna, observa-se que esse povo tem demonstrado uma forte capacidade de resistência, particularmente na aldeia do Espírito Santo. Depois de oitenta anos da fundação da sua primeira escola, que declaradamente visava "abrasileirar" aquele povo, observa-se hoje que o *patuá*s e mantem como primeira língua, assim como os rituais e as relações socioambientais equilibradas estão revigoradas na aldeia. Todas essas constatações devem ser analisadas levando em consideração a descontinuidade da escola e a permanente precariedade no seu funcionamento cotidiano ao longo do tempo. Portanto, ficam evidentes as tensões entre o projeto escolar que quer oprimir e impor novas formas de organização sociocultural e os movimentos e estratégias criadas pelos próprios indígenas contra a opressão.

As questões acima levantadas sinalizam para uma contradição que pode ser traduzida na seguinte questão: é possível ocorrer a almejada ação integracionista dos povos indígenas em uma estrutura escolar precária, com a ausência de material didático diferenciado e com visível déficit de profissionais qualificados?

As contradições e problemáticas podem ser aprofundadas a partir da seguinte provocação: o descaso do poder público com as escolas indígenas colabora com a manutenção das tradições e da organização sociocultural dos povos indígenas, pois a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de sistematização dos seus métodos de ensino e as carências de materiais didáticos diferenciados e profissionais qualificados não consegue, por si só, garantir a efetividade do integracionismo almejado, resultando no seu êxito relativo por parte do Estado.

Talvez sejam nessas contradições da escola que estejam a "brecha" que facilitam a organização das ações pedagógicas propriamente indígenas no cotidiano das aldeias (transmissão de valores no cotidiano através da oralidade, na qual toda comunidade participa). As ações pedagógicas da educação indígena (educação não escolar) garantem, de forma

efetiva, a transmissão e assimilação dos valores socioculturais, em que as gerações mais velhas ensinam o jeito de ser indígena às crianças e jovens, amenizando as práticas opressoras da pretenciosa educação escolar integracionista (BRITO, 2012). Sendo assim, é possível afirmar que o fortalecimento das tradições indígenas ocorre no campo das tensões entre ambas as formas de educação (educação indígena *versus* educação escolar indígena).

Trazendo as questões acima levantadas para a realidade Karipuna da aldeia do Espírito Santo, verifica-se que as tradições socioculturais desse povo têm se mantido em função das suas ações pedagógicas próprias, pois a escola criada na aldeia, desde os seus primórdios, tem utilizado metodologias e estratégias para "abrasileirar" aquele povo.

A demolição do prédio escolar na aldeia do Espírito Santo obrigou os professores e a comunidade a realizar as atividades curriculares nos diversos espaços da aldeia, abrindo a possibilidade do envolvimento efetivo da escola com o meio natural e com a realidade comunitária, contando com a participação dos anciões e sábios nas suas atividades cotidianas.

O exemplo acima atesta uma realidade em que o alcance das ações da educação escolar indígena é limitado no que refere à efetivação da política de "integrar os povos indígenas à comunhão nacional", pois o Estado não assume os seus compromissos para instrumentalizar as escolas integracionistas implantadas nos meios indígenas. Mas, por outro lado, é evidente que o Estado não limita as suas ações integracionistas no papel desempenhado pelas escolas, utilizando-se dos mais diversos instrumentos para tal finalidade. Isso significa pensar que a relativa ineficiência das escolas nos meios indígenas pode ser compensada pela utilização de outros mecanismos e estratégias de dominação.

De forma geral, o modelo integracionista da escola e seus alcances não podem ser subestimados, por mais que haja a resposta constante da educação indígena comunitária. A sistemática violência produzida pelas escolas indígenas pode ser identificada no cotidiano escolar e nas diversas ações realizadas da escola.

Um claro exemplo da violência do estado na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte é referente ao material didático utilizado, que é basicamente composto por livros didáticos e paradidáticos não diferenciados e escritos na língua portuguesa, com algumas publicações artesanalmente produzidas na língua *patuá*.

Analisando os limites da educação escolar indígena diferenciada, Repeto (2008) observa que:

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

O autor lembra que o diálogo intercultural não é simples e que a educação intercultural indígena não pode se pautar apenas em pressupostos conceituais e epistemológicos. São necessárias ações políticas com ampla participação das comunidades envolvidas e investimentos financeiros efetivos para construção de prédios adequados, materiais didáticos diferenciados e formação de professores indígenas em cursos específicos, entre outras ações.

Reportando-se à realidade da Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte, Sueli Aniká, diretora da escola, em entrevista concedida em outubro de 2011, afirmou que todos os professores da educação fundamental I são Karipuna concursados, no entanto, a maioria dos professores da educação fundamental II não são indígenas e, nenhum professor do ensino médio é indígena. O ensino no fundamental II e o ensino médio funciona em sistema de rodízio de professores, através de um projeto chamado Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena (SOMEI), pelo qual cada professor fica na aldeia por um período de 50 dias, tempo em que ministra toda a carga horária anual da disciplina ministrada. Assim que um grupo de professores encerra suas atividades e carga horária, chegam outros professores com novas disciplinas e conteúdos. Segundo a diretora da escola, os professores não índios do SOMEI recebem cursos específicos e orientações da

Secretaria de Educação do estado para atuar na educação escolar indígena diferenciada.

Sobre o processo de decisão das ações da escola, Sueli Aniká considera que a ampla participação da comunidade está garantida, Os pais e a comunidade Karipuna são bastante participativos e orientam os professores nas atividades anuais. Ao final de cada ano letivo a comunidade avalia os trabalhos da escola e dos professores, sendo que há reuniões periódicas com a comunidade para discutir os projetos e as dificuldades da escola, assim como ocorrem reuniões periódicas com os docentes para o planejamento e reflexão sobre as atividades pedagógicas realizadas na escola.

Quanto ao funcionamento e organização da referida escola, é possível observar a reprodução de características próprias das escolas não indígenas, como o tempo de cinquenta minutos para cada aula, anunciado pelo som de um sino. A merenda escolar não é regionalizada, ou seja, os estudantes se alimentam de sopas, refeições compostas por arroz, feijão, carne bovina, biscoitos doces e salgados, sucos engarrafados e mingaus de massas industrializadas. O uso da lousa e giz é prática comum, assim como as avaliações em forma de provas escritas, o controle através dos diários de classe e a manutenção do critério de aprovação ou reprovação ao final do ano, apesar dos baixos índices de reprovação e evasão.

Analisando as ações da educação escolar indígena diferenciada, Dalmolin (2004) reconhece que, apesar das dificuldades e dos limites dos recursos disponibilizados pelo poder público, são visíveis as conquistas e avanços, se comparados com a perspectiva integracionista da escola indígena.

Apesar dos limites nas suas ações diferenciadas, a Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte tem articulado ações valiosas no seu cotidiano pedagógico. É possível observar o efetivo envolvimento dos professores com a comunidade, com a escola e com os alunos, visto que parte dos professores são indígenas, moradores da aldeia, e os professores não índios também convivem no cotidiano da aldeia. A comunidade participa da vida escolar diariamente, seja formalmente, ou através de reuniões convocadas pela direção da escola, ou informalmente, através do costumeiro trânsito das pessoas nos espaços da escola e na habitual colaboração de toda a comunidade nos mutirões em torno da escola.

As crianças e adolescente assumem relações respeitáveis entre eles e em relação aos professores e demais membros da comunidade, assim como os professores assumem posição de respeito a todos. Os professores, cada vez mais, estão utilizando os diversos espaços da aldeia para realizar as suas aulas, saindo do isolamento do prédio escolar, fazendo caminhadas pela floresta, onde reconhecem e utilizam pedagogicamente o espaço natural, muitas vezes com o auxílio de sábios da comunidade que não tem vínculo institucional com a escola.

Seu Maximiano Forte, pajé Karipuna da aldeia do Espírito Santo, deu o seguinte depoimento a respeito da escola: "Antigamente a escola não tava nem ai pros índios, pras nossas coisas. Hoje em dia a escola da aldeia está mais próxima da gente. Antigamente as lideranças não se intrometiam diretamente na escola como hoje". Seu Maximiano lembrou que frequentemente ele tem participado das atividades curriculares, orientando alunos e professores nas atividades escolares pela floresta e na aldeia.

Na escola da aldeia do Espírito Santo as crianças participam de atividades comunitárias como o ritual do Turé[8], envolvendo professores, alunos e toda comunidade. A esse respeito, o professor Iranilson Forte faz a seguinte consideração:

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

No entanto, refletindo sobre a trajetória da escola na aldeia, Iranilson Forte faz a seguinte ponderação:

> [...] apesar da escola ter melhorado muito em relação a cultura Karipuna, temos muitos problemas para resolver: a infra-estrutura da escola está muito ruim, os recursos do caixa

8. Todo mês de outubro, na lua cheia, os Karipuna realizam o Turé, que dura entre três a quatro dias, com danças, cantos e ingestão de bebidas e comidas tradicionais. No meio da roda das danças, ficam posicionadas diversas esculturas talhadas em madeira com aproximadamente dez metros de comprimento, identificadas pelo nome Karuãna, com formato de animais.

> escolar não são suficientes, muitas vezes falta merenda escolar e atrasa o pagamento dos funcionários contratados, principalmente o governo federal fica a desejar, atrasa os repasses dos recurso e as vezes o dinheiro é muito pouco.

Os professores da aldeia ressaltam que o ritual do Turé tem sido um dos temas que passou a integrar o currículo da escola. Durante várias décadas os Karipuna foram proibidos de se manifestar através do ritual, no entanto, nas últimas décadas o Turé vem assumindo elevado *status* dentro da escola e na comunidade. O mesmo acontece com a língua *patuá*, que vem sendo revigorada através de um movimento comunitário que atravessa as relações escolares. Ambos, o Turé é o patuá, tornam-se elementos fundamentais de unificação e fortalecimento da identidade Karipuna.

Ainda que de forma tímida, as ações pedagógicas organizadas na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte vêm se aproximando da vida comunitária da aldeia, fortalecendo o diálogo entre educação escolar indígena e educação indígena, em benefício do fortalecimento da língua originária, dos rituais e das formas de organização social dos Karipuna, frustrando a intenção integracionista projetada pelo Estado no passado.

Analisando a relação dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira, Meliá (1999) observa que no Brasil esses povos "não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes" (MELIÁ, 1999, p. 12). O autor entende que a manutenção das línguas, rituais e organização social dos povos indígenas se deu "graças a estratégias próprias" utilizadas no âmbito da educação indígena. Por mais que as políticas públicas tenham se implementado de maneira violenta contra as diversidades indígenas, há também um movimento de resistência e de organização de ações pedagógicas próprias que asseguram a continuidade do pertencimento étnico com todos os seus elementos culturais.

A educação indígena remete a um tipo de aprendizado que é ancestral e que não depende da escola para que ocorra, pois essa educação é anterior à escola e está no cotidiano da vida comunitária, sendo que cada povo tem sua forma específica de educar, através dos seus rituais e de mecanismos específicos de transmissão dos saberes tradicionais. A oralidade é um dos principais fundamentos da educação indígena, em que a criança aprende observando e ouvindo os mais velhos. A esse respeito, Taukane faz a seguinte consideração:

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

Darlene Taukane é Bakairi, do estado do Mato Grosso, e está se referindo à realidade da educação indígena do seu povo. Todavia, há muitos aspectos convergentes no processo de educação indígena entre os povos indígenas no Brasil. Por exemplo, a educação indígena ocorre no sentido de ensinar as crianças e os mais jovens a ser parte da coletividade, visando o fortalecimento da identidade do povo ao qual pertence. Outro aspecto comum na educação indígena é o aprendizado sobre o estabelecimento de relações equilibradas com a natureza e o respeito aos mais velhos.

Na educação Karipuna, desde cedo as crianças são educadas para a prática da autonomia, aprendendo desde pequenas a lidar com os rios, florestas e tudo o que esses elementos representam para a vida. As crianças circulam pelos espaços da aldeia, passando pelos cuidados de diversas pessoas da comunidade e o aprendizado ocorre através de atividades divertidas e desafiadoras. Os aprendizados sobre a caça são iniciados como brincadeira, em que as crianças usam arcos com fechas presas a uma corda fina, ou com baladeiras (estilingues) para pegar passarinhos no interior da própria aldeia.

Após almoçar, as crianças sentam ao redor das mulheres que confeccionam artesanatos, ficando por horas a fio conversando, observando, tocando as sementes e as penas de aves utilizadas nos artesanatos, até que decidem experimentar a habilidade de produzir aqueles adornos coloridos.

Em uma das pesquisas de campo na aldeia do Espírito Santo, em outubro de 2011, uma criança chegou ao centro da aldeia com um filhote de jacaré nas mãos, numa noite escura. Perguntado sobre a origem daquele animal, o menino respondeu prontamente: "Peguei ali na beira do rio. Ele estava quietinho, com olhos abertos, ai eu joguei a luz da lanterna nos olhos dele, ele ficou sem se mexer, ai eu fui lá e peguei ele". Por horas o filhote serviu de diversão para as crianças, até que o pequeno caçador de jacarés saiu dizendo: "vou dormir, meu almoço de amanhã tá na mão".

A educação Karipuna tem relação muito estreita com o meio natural e, desde cedo as crianças mantêm um íntimo relacionamento com os animais, plantas e fontes de água. Aprendem a conhecer, respeitar e utilizar a fauna e a flora de maneira sábia para suprir as suas necessidades. As crianças aprendem que a natureza é a mantenedora da vida, e por isso o extrativismo deve ser realizado com cuidado e respeito, buscando atender apenas as necessidades diárias.

No cotidiano da aldeia acontecem atividades coletivas envolvendo todos os moradores, seja para realizar a faxina nos espaços coletivos ou para construir ou reformar casas e prepararas roças familiares. Ocorrem também as assembleias e reuniões para discutir e decidir sobre os problemas da aldeia, além da realização de mutirões e festas. Em todas as atividades as crianças estão por perto acompanhando e, por mais que aparentemente estejam distraídas, elas estão atentas aos assuntos discutidos pelos adultos e às formas de organização e decisão, constituindo-se em espaços privilegiados para a formação dos pequenos.

Nos rituais, as crianças acompanham todos os momentos da sua organização. Elas sabem que o pajé tem poder de curandeiro e é conhecedor das forças sobrenaturais, e por isso mesmo elas têm grande respeito por eles, assim como respeitam e conhecem o poder das rezadeiras, das parteiras e dos mais velhos.

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

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

Os exemplos acima evidenciam que a educação Karipuna está focada em aspectos perdidos há tempo nas sociedades urbanas, pois ela preza pelo trabalho coletivo, pelo respeito ao meio natural e aos outros e, sobretudo, pela continuidade do pertencimento do grupo étnico.

Analisando as possibilidades de a educação escolar indígena diferenciada ser efetivamente o ponto do diálogo da educação escolar indígena com a educação indígena, Rosa Silva, citando Meliá, escreve:

> [...] as propostas indígenas de escola provocam medo por parte da nossa sociedade pelas ideias revolucionárias que coloca. As propostas de escolas indígenas colocadas pelos próprios índios mostram-nos a inutilidade de muitas coisas; nossa sociedade já aceitou toda a comédia que é a nossa escola. (MELIÁ *apud* SILVA, 1997, p. 50)

Portanto, a educação escolar indígena diferenciada parte da premissa de que é necessário superar o já falido modelo de educação integradora. A esse respeito, Santos Luciano afirma que:

> A grande importância inicial da proposta de educação escolar indígena diferenciada, com sua educação intercultural e educação bilíngue ou plurilíngue, foi ter trazidos ideias e propostas concretas que alimentaram o ânimo, a motivação e a esperança dos professores e das lideranças indígenas emergentes As ideias serviram como valioso argumento para marcar posição política e uma razão necessária para capitanear o apoio dos povos e comunidades indígenas em favor das lutas mais amplas [...]. (SANTOS LUCIANO, 2006, p. 156)

A educação escolar indígena diferenciada na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte é um processo de incipiente implementação, que depende da vontade política do poder público e da adoção de medidas pedagógicas que tenham

ampla participação da comunidade.

O cacique Karipuna Tiago Forte, da aldeia do Espirito Santo, observa que falta mais emprenho do Estado com a educação escolar indígena. Ele afirma que

> [...] a educação escolar diferenciada não está acontecendo na íntegra, falta muito para que a gente chegue na escola que queremos. Mas falta também mais pressão das lideranças e das Organizações indígenas junto ao governo. Se a gente nos unisse mais, seria mais fácil conseguir os recursos que precisamos para construir a escola da aldeia e cuidar da formação dos professores.

Do ponto de vista institucional, o atual chefe do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Amapá, Aldiere Orlando, indígena Palikur, fez a seguinte declaração, em entrevista concedida em janeiro de 2010:

> Hoje, nós estamos pressionando o governo do Amapá para termos qualidade no ensino e mais escolas. O atual governo renovou o convênio com as aeronaves, que vão fazer transporte de professores e materiais escolares duas vezes por semana nas aldeias de difícil acesso. Além disso, queremos formação pros nossos professores, pois até os caciques estão desconfiados dos professores indígenas, estão achando que não vale a pena ter professor indígena, pois as crianças aprendem pouco e os professores não estão preparados tecnicamente, além de faltarem muito ao trabalho.

Segundo Orlando Aldiere está previsto para os próximos anos a construção de vinte e nove escolas indígenas no estado, com recursos do FNDE, além da realização de novo concurso para contratação de professores indígenas efetivos. Sobre a construção da escola da aldeia do Espírito Santo (que foi demolida), Orlando justificou que a construção não foi iniciada porque a empresa que ganhou a licitação recebeu os recursos e não cumpriu o contrato com o governo do estado, mas que o governo do Amapá tem agilizado o processo para que a construção da escola seja garantida imediatamente.

Considerações finais

O quadro exposto sobre a atual situação da Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte, situada na aldeia Karipuna do Espírito Santo, expõe as contradições da educação escolar indígena diferenciada, com seus avanços, desafios e possiblidades. Diante da situação da escola, a comunidade, os professores e demais servidores buscam alternativas para suprir a ausência do prédio escolar e de material didático específico na escola. Por outro lado, as dificuldades apontadas fazem aflorar a criatividade e os professores são forçados a realizar suas aulas em espaços interativos na aldeia e no meio natural, em que as crianças se sentem mais à vontade e livres para aprender, com o auxílio dos mestres das tradições Karipuna.

Considerando que a ausência do prédio escolar seja uma situação transitória, como afirma o chefe do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do estado do Amapá, resta refletir sobre as possibilidades dos Karipuna da aldeia do Espírito Santo efetivamente assumirem o controle da escola para transformá-la num instrumento da conquista da autonomia e do fortalecimento da sua identidade.

Para a comunidade está claro que a escola não é o espaço por excelência para formar a identidade Karipuna, pois esta formação ocorre fundamentalmente no processo de educação comunitária, que se dá nas relações práticas cotidianas e pela oralidade, com o acompanhamento dos mais velhos.

Os Karipuna expressam sobre a importância de aprender os conhecimentos dos não índios, afinal eles mantêm antigas relações comerciais e políticas com as cidades e demais grupos sociais do entorno, o que pressupõe a exigências do domínio de amplos conhecimentos para a defesa de seus direitos. Dessa forma, os Karipuna vêm discutindo e encaminhando ações no sentido de implementar a proposta da educação escolar indígena diferenciada, vislumbrando produzir conhecimentos que sirvam para o fortalecimento da sua própria identidade e para a defesa dos seus direitos, bem como para facilitar o diálogo com os não índios em todas esferas por onde eles circulam.

Para que a Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte funcione em conformidade com o que estabelece a legislação que rege a educação escolar indígena diferenciada, há muitos desafios

a serem superados, entre eles é necessário que o poder público assuma os compromissos com a infraestrutura da escola, viabilizando material didático específico, na língua materna e a formação dos professores indígenas em cursos diferenciados, além da realização de novos concursos públicos para o preenchimento do quadro docente com professores indígenas, conforme estabelece a legislação vigente.

Por outro lado, os Karipuna da aldeia do Espírito Santo têm mostrado grande capacidade de manter as suas tradições, num dinâmico processo de atualização. Dentre as tradições mantidas, merece destaque a sensibilidade de lidar com o meio envolvente, a floresta, os animais e os demais elementos componentes da natureza, inclusive com os seus pares. O ritual do Turé vem se fortalecendo, sendo que desde 2010, está sendo organizado com a efetiva colaboração da escola, o mesmo ocorrendo em relação à língua *patuá*. Na escola, professores e a comunidade envidam esforços conjuntos para entrelaçar a natureza, os rituais, a língua materna e os conhecimentos produzidos pela dita ciência universal.

A expectativa é que a educação escolar indígena diferenciada na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte se realize efetivamente, com a anuência dos Karipuna, geridas por eles próprios. Seguindo a tendência local de fortalecimento do movimento indígena, é bastante provável que no futuro próximo a escola passe a ser uma agência de valorização da identidade daquele povo, amenizando o peso do Estado e da prática integracionista na escola e na comunidade.

Referências

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

_____. *O índio e a expansão nacional*. 1989. 1ª ed. Belém: CEJUP.

ASSIS, Eneida Correia de. 1981. *Escola Indígena: uma frente ideológica?* Dissertação de mestrado em educação, Universidade de Brasília.

BARROS, Edir P. Reflexões sobre a educação escolar indígena na conjuntura atual. In: MATO GROSSO. 1997. Secretaria de Estado da Educação. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. 1ª ed. Cuiabá: Entrelinhas.

BRITO, Edson M. 2010. "Clevelândia do Norte (Oiapoque): tensões sociais e desterro na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa". *Revista Escritas*. Goiânia, 2 (2):59-72.

_____. 2012, *A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo*. Tese de doutorado em História da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO, Marta M. C. 2003. *A escola e a república e outros ensaios*. 1ª ed. Bragança Paulista: EDUSF.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. 2004.*O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural*. 1ª ed. Rio Braco/Ac, EDUFAC.

GALLOIS, Dominique T. 2009. *Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?*1ª ed. São Paulo, IEPÉ/NHII/USP.

GOMES, Mércio. 1988.*Os índios e o Brasil*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes.

LEI DE DIRETRIZES E BASES EDUCAÇÃO BRASILEIRA - LEI 9394/96, 1996.

SANTOS LUCIANO, Gersen dos. 2006. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. 1ª ed. Brasília, MEC/ SECAD/Museu Nacional.

MELIÁ, Bartolomeu. 1999."Educação indígena na escola". *Cadernos Cedes*, São Paulo, 49:11-17.

MENESES, Gustavo H. 2005."Conhecimento e poder: dilemas e contradições na educação escolar indígena". *Revista de Estudos e Pesquisa*, Brasília, 02 (02):123-144.

POSSAMAI, Zita R. 2008."Fotografia, história e vistas urbanas". *História*, Franca, 27 (02):253-277.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/CNE, 1998.

REPETTO, Maxim. 2008."A formalização das

propostas pedagógicas das escolas indígenas e a construção de cidadanias diferenciadas".*Cadernos de educação escolar indígena*. Barra dos Bugres, 06 (01):35-49.

RESOLUÇÃO 03/CNE, 1999.

RESOLUÇÃO 05/CNE, 2012

RICARDO, Carlos A. 1983. *Povos indígenas no Brasil*. 1ª ed. São Paulo, CEDI (Amapá/Norte do Pará, 3).

RONDON, Candido M. S. 1955.**Índios do Brasil das cabeceiras do rio Xingu, dos rios Araguaia e Oiapoque**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura (vol. II).

SILVA, Rosa H. D. "Povos indígenas, Estado Nacional e relações de autonomia: o que a escola tem com isso?"In: MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. 1997.*Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. 1ª ed. Cuiabá, Entrelinhas, pp. 36-45.

TASSINARI, Antonella Maria I. 2003.*No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. 1ª ed. São Paulo, EDUSP.

_____. 2001. "Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá". In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. Leal (Orgs). *Antropologia, História e educação: a questão indígena e a escola*. 1ª ed. São Paulo, Global, pp. 34-52.

TAUKANE, Darlene. 1997. "A educação Kurâ-Bakairi no contexto tradicional". In: MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. 1ª ed. Cuiabá, Entrelinhas, pp. 48-54.

VIDAL, Lux B. 2009. *Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver*. 1ª ed. Rio de Janeiro, Museu do índio/IEPE.

VIEIRA, Maria do P. de Araújo *et al* (org.). 1991.*A Pesquisa em História*. 2ª ed. São Paulo, Ática.