

DA CIVILIZAÇÃO À TRADIÇÃO: OS PROJETOS DE ESCOLA ENTRE OS ÍNDIOS DO UAÇÁ

TASSINARI, ANTONELLA MARIA IMPERATRIZ

97ST0624

XXI Encontro Anual da ANPOCS

Há atualmente na região do baixo rio Oiapoque e na bacia do Uaçá, quatro grupos etnicamente diferenciados que se reconhecem enquanto povos indígenas do Oiapoque: os Galibi do Oiapoque, os Palikur, os Karipuna e os Galibi-Marwono. Os primeiros, oriundos de Mana na Guiana Francesa, migraram para o lado direito do Rio Oiapoque na década de 50. Os outros grupos localizam-se principalmente na bacia do rio Uaçá, numa divisão estabelecida há mais de um século: os Palikur no rio Urukauá, os Karipuna no Curipi e os Galibi-Marwono no Uaçá. Algumas aldeias se formaram ao longo da estrada BR-156 que liga Oiapoque à Macapá, e há também aldeias Karipuna e Galibi-Marwono no Rio Oiapoque e em um pequeno afluente, o igarapé Juminã. Estes grupos mantêm contato com familiares estabelecidos na Guiana Francesa, principalmente os Palikur. Desde 1992, todo o território se encontra homologado em três áreas indígenas contíguas. A escola está presente na vida destes povos há longo tempo. Os Karipuna e Galibi-Marwono conheceram o ensino escolar desde a década de 30, o que repercutiu na sua auto-imagem enquanto índios civilizados, mais desenvolvidos ou adiantados, sempre em contrapartida com os Palikur, que recusaram este tipo de ensino até os anos 50, sendo considerados pelos demais como atrasados. Os Palikur posteriormente se converteram ao Pentecostalismo, e os missionários do SIL que se estabeleceram entre eles desde a década de 50, passaram a se ocupar do ensino escolar. As famílias Galibi do Oiapoque, por sua vez, migraram da Guiana Francesa na década de 50, tendo conhecido naquela colônia o ensino escolar oferecido por instituições religiosas ou pelo governo francês. Na década de 70, o CIMI começa a atuar entre os povos do Oiapoque. Entre outras frentes de atuação, os missionários começam um trabalho de implantação de escola indígena diferenciada, bilingue e intercultural. Este projeto foi desenvolvido principalmente entre os Karipuna e Galibi-Marwono, e seus resultados ainda estão se concretizando. Desde 1990 venho fazendo parte desse processo, juntamente com um grupo de pesquisadores da USP/UNICAMP, formado com orientação e participação de Lux Boelitz Vidal. Juntamente com a pesquisa antropológica que ali realizamos, buscamos colaborar e assessorar projetos de escola.

Neste paper, pretendo analisar a implantação e o funcionamento das primeiras escolas da região do Uaçá, contrapondo o projeto político que determinou sua implantação com sua efetiva realização, ressaltando a participação dos índios neste processo. Considerando a escola como espaço onde conhecimentos novos são adquiridos, articulados, elaborados e transmitidos, pretendemos fornecer uma perspectiva sobre essas primeiras escolas diferente da usual, entendendo o engajamento das famílias neste projeto e permitindo, inclusive, melhor compreender sua eficácia. Com isso, buscamos colocar também novos elementos para entender algumas das dificuldades que a proposta do CIMI de educação diferenciada vem encontrando, e temos o sincero desejo de contribuir para superar estas dificuldades.(1)

Trabalhos anteriores:

A literatura etnológica sobre os povos da região produzido até a década de 90 é praticamente inexistente(2). No entanto, a única tese a seu respeito trata justamente do tema da educação escolar: Assis (1981) analisa a escola como frente ideológica. Elaborado no começo da década de 80, quando praticamente se iniciava o debate sobre educação indígena no meio acadêmico, este trabalho procurou abordar uma série de questões muito amplas, e que por isso só puderam ser analisadas superficialmente. A autora traça um histórico da região, fala das primeiras escolas implantadas (descrevendo seu funcionamento em apenas 6 páginas), apresenta com mais detalhes o funcionamento da escola na década de 70, e ainda aborda aspectos da educação tradicional destes povos, fazendo comparações com o processo de ensino escolar, procurando mostrar que:

Por ser a Escola um espaço criado pela sociedade dominante, para forjar homens que aceitem a relação de dominação/submissão, mantendo os quadros situacionais em favor do progresso e da civilização; por introduzir formas culturais diferentes e parâmetros alheios aos indígenas; por ajudar, muitas vezes, a demolir suas tradições culturais, substituindo-as por outras; consideramos a Escola e todo o aparato que a compõe com tendo um caráter de Frente de conteúdo ideológico(3).

A principal dificuldade encontrada nesse trabalho, a meu ver, diz respeito à tentativa da autora de dar conta de toda a região, analisando em conjunto dados sobre os Galibi Marwono, Palikur e Karipuna, o que na época ainda era muito prematuro, pois não havia pesquisas aprofundadas sobre cada grupo. Além disso, principalmente a partir da década de 80, e portanto posteriormente ao trabalho de Assis, a antropologia passa por uma revisão crítica que retoma a categoria da história e da historicidade própria dos povos indígenas, colocando novas perspectivas para análises de processos históricos vivenciados por estes povos. Desde então, a atenção do etnólogo volta-se para as explicações, interpretações e conclusões indígenas sobre esses processos. Isto tem permitido enxergar os povos indígenas como membros ativos, participantes e determinantes dos processos históricos vivenciados(4). O caráter de frente ideológica da escola, assim, pode ser questionado sob essa nova perspectiva, pois coloca os índios como receptores passivos do conteúdo ideológico, sem participação neste processo destrutivo, e a escola apenas como espaço criado pela sociedade dominante, sem considerar que é reapropriado pelos índios do contexto das suas aldeias. Com uma perspectiva mais atual, caberia analisar as respostas particulares dadas por cada povo indígena ao ensino escolar, a forma como se apropriaram da escola e dos conhecimentos dela advindos, a partir de conhecimentos próprios.

Em 1990 Lux Vidal inicia um projeto de pesquisa na região, com o objetivo de orientar alunos em pesquisas específicas sobre cada povo, visando futuras possibilidades comparativas. Neste ano fomos juntas à campo, quando iniciei minha pesquisa com o povo Karipuna, e aos poucos outros pesquisadores entraram no projeto: Edson Martins Jr., Laércio Fidelis Dias, Artionka Capiberibe e Ester de Castro. A orientação geral é a de considerar a dinâmica entre os aspectos particulares de cada grupo e as características mais comuns à região, levando em conta que os traços particulares adquirem sentido mais pleno quando entendidos como partes de um contexto mais amplo, assim como a própria constituição deste contexto regional depende das particularidades de cada grupo.

Procedemos a partir de etnografias específicas sobre cada povo e aprofundadas em determinados temas, o que vem contribuindo para uma compreensão mais geral da região, como material comparativo e de forma a analisar como os aspectos particulares se articulam no contexto mais geral(5). Foi desta forma que, a partir do trabalho que venho realizando com os Karipuna, explicitando um modelo de reciprocidade estabelecido entre as famílias, Lux Vidal encontrou um contra-ponto para analisar a cosmologia dos grupos do Oiapoque, caracterizando a região como uma área-cultural(6). Esta análise sobre cosmologia, por sua vez, lança novas perspectivas para analisar os dados sobre os Karipuna. É um trabalho de equipe que, a meu ver, tem rendido bons resultados para todos, e aproveito para agradecer aos colegas e à Lux Vidal pelo diálogo aberto e prazeroso que tem sido constante em nosso projeto.

Consideramos que o aprofundamento de pesquisas sobre as culturas e histórias de cada povo do Uaçá, aliado a outro enfoque teórico, permite-nos analisar a experiência de ensino escolar na região do Uaçá sob outro prisma. Alguns passos nesse sentido foram apresentados por ocasião do último encontro da ANPOCS(7), quando abordei a(s) história(s) recente destes grupos, em especial os processos de constituição das suas atuais aldeias neste último século. Em relação a estes processos, procurei mostrar que certas instituições como o SPI e a escola, atuantes desde a década de 30, tiveram influência determinante, e que, por sua vez, os contornos particulares de cada cultura determinaram ações diferenciadas por parte dessas instituições. Entender estas políticas implantadas pelo Estado como determinantes/ determinadas pelas características de cada grupo indígena é uma forma de dizer que as populações indígenas não recebem passivamente as instituições vindas de fora (como parte de políticas públicas mais amplas), conferindo a essas instituições características próprias de suas culturas. É uma forma de questionar a própria caracterização dessas instituições, já em funcionamento há longa data, como de fora ou alheia às culturas indígenas. Quanto a estas respostas diferenciadas dadas por cada grupo à educação escolar, colocamos:

...um quadro de respostas diferenciadas dadas por cada grupo. Desde a postura dos Palikur de rejeição a este tipo de ensino, que só chega a ser implantado mais tarde, através de um membro do grupo que se torna professor, até a posição de aceitação dos Galibi do Uaçá que chegam a alterar completamente seu modo de distribuição das residências e passam a habitar na mesma aldeia da escola. A resposta dos Karipuna, por sua vez, incorpora a professora no seu quadro de parentesco, é receptiva à implantação da escola mas sem que isso traga alterações significativas na forma de organização das famílias.

Partindo destas constatações apresentadas anteriormente, gostaria de me ater neste paper nas experiências de escola pelas quais passaram os Karipuna e Galibi-Marwono (que conheceram os mesmos projetos do SPI e CIMI) considerando a dinâmica entre os projetos de ensino e sua efetiva realização. Início, porém, com um apanhado histórico sobre toda a região, que permite melhor entender a constituição atual dos povos do Uaçá.

Os Povos Indígenas do Uaçá: trajetórias

Na região do Uaçá, a escola não foi implantada junto a grupos indígenas isolados ou que desconheciam o contato com não-índios(8). Cada uma das atuais etnias do Uaçá possui sua própria história de contatos, migrações e fusões. Impossível recuperar essas trajetórias nos limites deste paper, mas podemos destacar alguns pontos para caracterizar a dimensão desses processos. A região do Baixo Oiapoque foi visitada desde o final do século XVI e início do XVII por espanhóis, portugueses, franceses, ingleses e holandeses. Desde esta época estabeleceram contato com os povos indígenas que ali habitavam: Charibes ou Galibi, Morrowinnes, Maraone, Wiapocoories, Yaos, Caripous, Arawak, Aricoures, para citar alguns dos termos mencionados por viajantes e primeiros colonos(9). Pelos relatos, estes povos mantinham entre si relações de alianças (alguns autores falam em vassalagem), voltadas para guerras. As intenções dos estrangeiros eram as mesmas de sempre (salvaguardadas as diferenças das políticas de cada uma das nações européias): comércio, escambo, captura de escravos, estabelecimento de colônias. Os primeiros contatos com os nativos não tiveram a mesma agressividade das conquistas empreendidas pelos portugueses e espanhóis. Ali, os europeus, principalmente holandeses, ingleses e franceses, procuraram instalar as primeiras colônias, estabeleceram contatos comerciais com os índios, infiltraram-se nas suas relações de aliança e de guerra. A influência da colonização portuguesa se deu através das correrias empreendidas na região do Amazonas, de onde migram várias etnias para a região do Oiapoque e da Guiana: Aroua, Koussari, Makapa, Tocoyannes (10). O resultado geral foi o também conhecido: neste primeiro século de contato, as populações nativas passaram por grandes abalos demográficos.

As atividades missionárias ficaram por conta dos Padres Capuchinhos holandeses ainda no século XVII, e dos Jesuítas franceses ao longo do século XVIII (11). Estes últimos estabelecem missões onde são aldeados os Galibi da costa da Guiana Francesa, e os Maraones, Tocoyannes, Morieux, Karanarious, Mayés, Palicours, Pirious, Karanes, Tarripys, Ouaious, Macabas e Caikouxiant nas missões do Oiapoque(12). As missões são desativadas até o final do século XVIII, e os índios remanescentes buscam reconstruir suas aldeias. Os Galibi mantêm-se na costa da Guiana, e conseguem superar a situação de declínio demográfico em meados do século seguinte. Neste período, a doutrina aprendida nas missões é reelaborada e integrada na cosmologia do grupo(13).

Os povos do Oiapoque passaram ainda por um outro episódio desagregador no final do século XVIII: uma grande ofensiva realizada pelos portugueses, que passaram pelo rio Uaçá e pela costa do Amapá, queimando aldeias, destruindo estabelecimentos franceses, aprisionando índios aldeados em missões e deportando-os para o Amazonas(14). Os autores relatam que várias etnias completaram o processo de extinção neste período, embora algumas tenham retornado ao Baixo Oiapoque no início do século XIX, como os Aruãs. Somente os Palikur conseguiram escapar destas capturas, como também se mantiveram relativamente protegidos ao longo deste século pela proximidade do forte português do Oiapoque(15). Nas décadas seguintes, em virtude da movimentação decorrente da revolução Cabana, também ocorre a migração de refugiados da Cabanagem para a região.

Autores e viajantes do século XIX informam sobre a situação de decadência dos índios do Baixo Oiapoque: alcoolizados, explorados como mão-de-obra barata, sem organização interna, são descritos como farrapos humanos(16). Coudreau, que percorreu a região no final do século, fala dos índios creolizados ou civilizados do Baixo Oiapoque, falantes do patois de Cayenne

. Mas distingue algumas etnias falantes de dialetos distintos, e residentes em verdadeiras aldeias de índios: Arouas, Palicours e Caripounes, residentes respectivamente no Uaçá, Urukauá e Oiapoque. O Curipi era

habitado por brasileiros refugiados. Nesta ocasião, o dialeto maraone ainda era conhecido por algumas pessoas, que não se distinguiam enquanto membros de etnias distintas(17).

Enfim, resumir três séculos de uma história tão conturbada em apenas quatro parágrafos, por certo é deixar de lado uma série de questões fundamentais. Mas suponho que seja válido para fornecer ao leitor a dimensão complexa destes processos históricos, nos quais praticamente se constituíram os atuais Povos Indígenas do Uaçá(18). Trabalhamos com o argumento de que a região da bacia do Uaçá forneceu uma situação de relativo isolamento às populações que ali se instalaram, na qual puderam reconstruir ou elaborar modos de vida próprios com uma certa autonomia, diferentemente do que ocorreu com restante da população indígena do Baixo Oiapoque. Algumas etnias puderam se reorganizar e formar um novo grupo nesse processo, a partir da fusão de populações distintas, como no caso dos Karipuna e dos Galibi-Marwono. Interessante também é destacar o fato de que, neste cenário de intenso contato inter-étnico, as populações mantêm, articulam e reelaboram identidades e culturas diferenciadas.

Histórico sobre a educação escolar no Uaçá

As primeiras escolas começaram a funcionar na região do Uaçá por iniciativa de Magalhães Barata, Interventor do Pará, antes mesmo que fossem implantadas escolas na Vila de Oiapoque, atual sede do Município(19). Em 1934 foram enviados professores para as aldeias Espírito Santo no Rio Curipi (Karipuna) e Santa Maria no Rio Uaçá (Galibi-Marwono). Neste primeiro momento as escolas funcionaram nas casas dos capitães das aldeias. O padrão de habitação das famílias em pequenas localidades residenciais dispersas ao longo dos rios, dificultou o funcionamento destas escolas. Houve uma tentativa frustrada de implantar escola entre os Palikur em 1935, mas estes índios foram considerados muito atrasados em relação aos demais. As escolas do Curipi e do Uaçá funcionaram somente por três anos, e em 1937 os dois professores saíram da área.

O ensino escolar retorna às aldeias em 1945, desta vez através do próprio SPI. Entre os Karipuna, a mesma professora, D.Verônica Leal, foi enviada para a vila Santa Isabel, onde se formara uma nova aldeia em torno da casa comercial do Sr.Coco. (Este comércio, instalado por um Karipuna, passa a ser um importante centro para onde afluem produtos indígenas de toda a região). Entre os Galibi-Marwono, uma nova professora, D.Doquinha, começou a lecionar na aldeia Santa Maria, hoje chamada de Kumarumã e que, em virtude da escola, passou a abrigar a totalidade das famílias deste grupo. Passaram por essas escolas toda a atual geração que hoje ocupa a posição de ghãmun (em patois), mal traduzida para o português por velhos, e que literalmente significa gente grande, que engloba a geração das pessoas que têm o prestígio próprio da idade, além daqueles que se tornaram líderes de fato de seus grupos. Além dos Galibi-Marwono e Karipuna, também estudaram com D.Verônica alguns Palikur, cujos pais trabalhavam no Curipi ligados à casa comercial do Sr.Coco. Essas professoras são lembradas nas aldeias com carinho e grande respeito, e podemos dizer que personificam no Uaçá aquela figura homenageada com singeleza por Ataulfo Alves: que saudades da professorinha, que me ensinou o be-a-bá...

Em relação aos Palikur, houve também em 45 uma nova tentativa de instalação de escola, mas a direção do Posto houve por bem não contrariar a maior parte dos velhos do grupo que consideravam tal coisa uma forma de escravidão(20). O Inspetor do SPI decidiu então enviar um aluno Palikur, Moisés, para estudar no Rio de Janeiro, formando-o o primeiro professor índio da região. Somente desta forma o SPI consegue implantar uma escola no Urukauá, em 1949, onde lecionou Moisés. Este professor será o principal informante dos missionários do SIL que se estabelecem entre os Palikur na década de 50. A partir da atuação destes missionários, o casal Harold e Diana Green, os projetos de escola passam a ser realizados por eles, inclusive com produção de material didático na língua Palikur. Por caminhos bastante estranhos, pode-se dizer, os Palikur estiveram adiantados em alguns itens do que hoje é considerado fundamental numa escola indígena diferenciada.

Ainda na década de 50 as famílias Galibi migram de Mana e se estabelecem na margem direita do Oiapoque. Estas famílias tiveram experiência de ensino escolar na Guiana Francesa, sendo que o líder do grupo, Sr.Gérard Lod, atuava como enfermeiro. O mesmo conta que sua esposa, bem como outras mulheres de sua geração, passaram por escola religiosa, mas não aprenderam nada, só serviços domésticos. Uma vez no Brasil, as crianças destas famílias foram estudar na escola de Oiapoque, prosseguindo seus estudos em diversas

idades, como Belém, São Vicente e Brasília. Atualmente, ocupam cargos diversos, alguns em repartições públicas na cidade de Oiapoque, mas há também um oficial da Aeronáutica residente em Brasília. As famílias ligadas a Lod, portanto, nunca dependeram da instalação de uma escola na aldeia para buscarem ensino escolar, sendo que este tipo de educação tem funcionado como uma porta de saída da aldeia. Em virtude desta experiência, a proposta atual de educação diferenciada não lhes faz o menor sentido, tendo sido recusado qualquer projeto deste tipo.

Isso ressalta as diferenças de experiência escolar ocorridas em cada grupo indígena, as quais não temos condições de analisar neste momento. Mesmo em relação aos Karipuna e Galibi-Marwono, que passaram pelo mesmo projeto de escola do SPI, houve uma série de diferenciações que precisam ser entendidas com mais detalhes. A mais evidente delas é a concentração dos Galibi na aldeia da escola, enquanto os Karipuna mantiveram a dispersão das famílias ao longo do rio Curipi. Em 1950 ocorre uma mudança na direção do SPI, sendo que a atuação deste órgão deixa de ser tão marcante na região. Isso tem algumas consequências para o ensino escolar entre os Galibi. A professora Doquinha sai da área em 51, e o funcionamento da escola deixa de ser regular, permanecendo fechada em certos períodos, por falta de professor (21). No Curipi isso não ocorre, pois a professora Verônica ali permanece até 1967, sendo seu marido contratado como enfermeiro.

Após a extinção do SPI as escolas das aldeias passam a ser subordinadas à Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá. Esta passou a manter a infra-estrutura, pagar os professores e determinar o programa de ensino. A partir de 78, é aplicado o novo programa curricular para a zona rural (de 1ª a 4ª séries) incluindo: comunicação e expressão (português), matemática, ciências, integração social e estudos sociais. Através da SEC/AP, os agentes do estado (governador, prefeitos e inspetores) têm livre acesso às áreas indígena e passaram a ter mais influência do que os próprios funcionários da FUNAI(22). Assis (1981) fala de um projeto de educação que tinha como objetivo a reestruturação das escolas indígenas do Uaçá, do qual foi responsável em 73/74, mas cujos resultados não conheci. A mesma autora menciona a criação de mais duas escolas entre os Karipuna em 1976, nas aldeias Manga e Espírito Santo, e o funcionamento do MOBREAL entre 76/78.

Na década de 80 a atuação da SEC passa a ser mais efetiva, em virtude de um acordo estabelecido com as lideranças que aceitaram que o traçado da BR-156 atravessasse a área indígena. Além de se comprometer a realizar melhorias nas escolas, contratar professores e prestar assistência didático-pedagógica (o que foi parcialmente cumprido)(23), o Governo também construiu duas novas escolas junto às aldeias formadas na margem da estrada. Ao longo dos anos 80 e 90, novas escolas passam a funcionar em aldeias menores (atualmente há 8 escolas funcionando somente no Curipi, 3 escolas ao longo da estrada, 2 entre os Palikur no Urukauá e 3 junto aos grupos localizados no Rio Oiapoque e no Igarapé Juminã).

A partir da década de 80 também teve início o trabalho do CIMI relativo à educação diferenciada, com o programa de educação bilíngue, considerando como língua materna o idioma patois (Kheul), usado cotidianamente pelos Karipuna e Galibi-Marwono. Com assessoria de linguistas, os missionários do CIMI, Pe. Nello Ruffaldi, irmã Rebecca Spires e Francisca Picanço, promoveram a elaboração de um dicionário (Kheul-português/português-Kheul) e de material didático bilíngue (cartilha No Lang, entre outros). A escola bilíngue passou a funcionar como pré-escola, com monitores formados e remunerados pelo CIMI, alfabetizando as crianças em kheul antes de passarem para o ensino oficial, monolíngue. Quanto ao ensino oficial, o CIMI vem trabalhando no sentido de implantação de um projeto de escola diferenciada, com participação ativa dos índios na elaboração da metodologia e conteúdo, e com professores índios. O primeiro esforço destinado à formação desses professores ocorreu em 1986 com o início do curso Supletivo nas aldeias Karipuna e Galibi-Marwono. Em 1990, os alunos que obtiveram diploma de 1º grau com o Supletivo puderam cursar o Pedagógico, que chegou a formar 13 professores índios em 1995. O projeto do CIMI, como pretendemos analisar adiante, vem esbarrando em principalmente duas dificuldades: a primeira diz respeito aos problemas burocráticos para a aprovação de currículos diferenciados e contratação de professores índios, e a segunda refere-se à própria resistência de parte da população das aldeias à chamada escola indígena.

Comecei a fazer parte desta história, juntamente com Lux Vidal, em 1990, quando iniciamos nossas pesquisas na região. Com o passar do tempo, outros membros da equipe de pesquisadores também vem participando desse processo. Atualmente, estou colaborando com o CIMI para a elaboração de um currículo diferenciado, elaborando material para ser discutido nas aldeias e fornecendo subsídios para a Proposta Curricular e

Pedagógica para as Escolas Karipuna e Galibi-Marwono. Como missionária da cultura(24), acredito e venho trabalhando para a concretização de escolas diferenciadas nas aldeias. Junto com os missionários do CIMI temos um diálogo amigável e entusiasmado, mesmo quando não concordamos em tudo. Desejo que esta reflexão sobre as primeiras escolas possam contribuir para entendermos melhor os atuais impasses da escola diferenciada.

As primeiras escolas: um projeto de civilização

O ensino escolar foi implantado entre os povos indígenas do Uaçá com o objetivo explícito de nacionalizar ou abrigar estas populações localizadas em área de fronteira, trinta anos após a resolução do litígio diplomático entre Brasil e França pela posse daquele território contestado.

Porém, a atenção às populações indígenas não foi imediata, e só ocorreu após o fracasso de um projeto de colonização com elementos nacionais. Este projeto foi apresentado ao Congresso Nacional pelo Senador Justo Chermont em 1919, com o intuito de realizar uma colonização com os flagelados do Nordeste [que] continuam a chegar em levas ao Porto de Belém do Pará e é patriótica a medida de localizá-los na ubérrima região da fronteira (25). No ano seguinte foi criada uma Comissão Colonizadora do Oiapoque que percorreu a fronteira em viagem de reconhecimento, cujas conclusões alardearam a necessidade de colonização da região, reverberando ecos ufanistas na imprensa da época:

É urgente que esses problemas de fronteiras brasileiras não cotinuem a ser descurados como têm sido até agora. (...) E o que é mais importante, é preciso fazer o povoamento com elementos nacionais, sendo que o indígena não se acha capacitado a neutralizar a influência estrangeira (...) São localidades onde populações estrangeiras se avizinham e as línguas e costumes se confundem, nunca podendo o elemento indígena levar vantagem, em virtude de ser aquele que está em situação mais precária. (26)

Agora, com o abandono daquelas terras por nossa parte, recomeçou a invasão. Os índios brasileiros que se vão civilizando falam, de preferência, o francês, pelo contacto freqüente com os colonos de Caiena. O ouro brasileiro é exportado ali como de possessão francesa (...) O Oiapoque parece, em suma, até pela nomenclatura dos seus acidentes geográficos, um pedaço de Guyana Francesa.(27)

Desta feita, no final daquele ano, o Congresso destina verba para a colonização do Oiapoque, e em 1922 é fundada a Colônia Agrícola de Clevelândia. Ali começa a funcionar a primeira escola da região, destinada a 45 alunos filhos de colonos. Mas apenas dois anos após sua fundação, a Colônia Agrícola passa a servir também como Colônia Penal, tendo recebido cerca de 1600 presos, englobando criminosos e presos políticos opositores ao governo de Artur Bernardes. O fracasso do projeto de colonização se completou no ano seguinte, marcado pela desgraça de uma epidemia de desintéria que dizima boa parte dos habitantes de Clevelândia.

A população indígena, assim, volta a chamar a atenção do governo, agora como (os únicos) possíveis aliados para neutralizar a influência francesa na região. Em 1927 o Rio Oiapoque é percorrido pela Comissão de Inspeção de Fronteiras do Ministério da Guerra, comandada pelo General Rondon. Os relatórios produzidos pela Comissão apontam para a urgência da criação de um Posto Indígena e de uma escola, como primeiras instituições destinadas a incorporar os índios à sociedade:

(...) 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 do seu trabalho ou venda dos seus productos era francesa.

Sendo de urgência a modificação da sua mentalidade, seria, adequada a criação no rio Uaçá de um Posto Indígena, que se propuzesse a levantar ali uma Escola profissional como primeiro órgão da sua incorporação á nossa sociedade.

Nêsse sentido, e para preparar a solução desejada, solicitei do Snr. 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 especialidade o vale do Uaçá, de lá retrocedeu trazendo os chefes das Aldeias, Tuxáuas que dominam êste rio e seus contribuintes Uricauá e Curupí. Vieram especialmente ao meu Quartel General visitar o Inspector de Fronteiras.

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

Mostrei-lhes que em vez da bandeira francêsa que no dia 14 de Julho estavam habituados a ver hastear em Saint-Georges e nos Povoados da Fronteira, era preciso dora em diante que êles levantassem no dia 7 de Setembro, a brasileira, simbolo da Patria da qual fazem parte.

Prometi mandar a cada grupo indigena uma bandeira brasileira para ser levantada aos domingos e dias cívicos. (28)

Das providências sugeridas pelos relatórios da Comissão, queremos destacar duas: 1) transformar o Centro Agrícola de Clevelândia em Colonia Militar como primeiro nucleo de nacionalização desta fronteira; 2) Fundar na Zona de Fronteira do vale do rio Uaçá um Posto Indigena para nuclear ahi os restos dos indios das tribus Galibi, Paricurá e Caripúna, respectivamente habitantes dos rios Uaçá, Urucauí e Curipi. Esse Posto terá na Colonia de Clevelândia e respectivo destacamento militar o necessario apoio social e político de que necessitará para o seu desenvolvimento e garantia das suas terras.(29)

As ações governamentais em relação aos povos indígenas do Oiapoque vão se concretizar na década de 30, com a implantação de escolas nas aldeias por parte do Governo do Pará, e com a nomeação de Eurico Fernandes, que já tivera contato com os índios desde a década anterior, enquanto Inspetor dos Índios e funcionário do SPI. Ainda nos anos 30, a Inspetoria Especial de Fronteiras envia o Major Luiz Thomaz Reis à região do Uaçá para verificar as possibilidades de reunir os índios num só núcleo e aproveitá-los como guardas de fronteiras. O laudo negativo apresentado por Reis aponta as diferenças internas aos grupos indígenas, como impossibilidade de agrupá-los numa mesma aldeia (30).

Com estes dados procuro explicitar, portanto, que a escola foi implantada nas aldeias do Uaçá como pedra de toque de um projeto de abasileiramento da população indígena, sendo esta considerada um elemento importante, senão estratégico, para a elaboração da grandeza da nacionalidade. A necessidade da escola, mais precisamente de uma escola profissionalizante, estava aliada à necessidade de formação de trabalhadores nacionais, devidamente controlados pelo Posto Indígena que contaria com o apoio social e político do destacamento militar de Clevelândia. O projeto pautava-se, assim, pelo ideário positivista, nacionalista, coercitivo e autoritário comum àquela época, inclusive base ideológica do próprio Serviço de Proteção ao Índio (Lima,1995).

A esse respeito, Assis (1981) coloca:

...considerando a necessidade de garantir a posse de uma faixa territorial, não somente mediante uma presença militar, mas sobretudo por uma população de língua e hábitos brasileiros, a Escola parece prestar um grande serviço ao estado quando se trata de transformar indivíduos mediante seus ensinamentos.(31)

Neste sentido, e de acordo com a proposta de Lima (1995) de considerar o poder tutelar uma forma de guerra e mais precisamente de conquista, podemos dizer que a escola, da forma como foi implantada no Uaçá, veio ter papel semelhante ao de feitorias:

Nos desdobramentos da conquista têm papel decisivo as feitorias, entrepostos, missões - ou, como se proporá, os postos indígenas - etc., surgidos durante o próprio processo de guerra, (...) Desses pontos de fixação de contingentes político-administrativos, com variados status e correspondente autonomia numa malha administrativa, procede-se ao reordenamento das unidades sociais conquistadas ou aliadas, em termos geográficos e político-culturais. Passam, assim, da condição de independentes, à de unidades integrantes de circuitos sociais mais amplos (...) que em muito as transcendem e cuja compreensão em muito escapa à maioria de seus componentes.(32)

De fato, a partir da implantação da escola, ocorre um reordenamento das aldeias indígenas, bem como de suas identidades étnicas. Porém, temos que levar em conta que, no caso do Uaçá, o contingente político-administrativo implantado nas aldeias para dar conta do ensino escolar foi representado pelas figuras de duas professoras primárias. Esta constatação não minimiza em nada a carga ideológica contida na implantação

destas escolas, mas por certo ressalta que, se o conteúdo ideológico passou a fazer parte da identidade e da cultura destes povos indígenas, isso ocorreu mais em virtude de uma aliança ou aceitação destes grupos, do que propriamente pela capacidade coercitiva das duas professoras, ainda que amparadas pelo Posto Indígena. Tanto assim, que o grupo Palikur, que se opôs a esse tipo de ensino, não o conheceu praticamente até os anos 50, e somente através de um professor Palikur.

Sendo assim, passo a analisar as escolas numa situação mais micro, sem perder de vista os projetos ideológicos do Estado, mas também levando em conta as histórias de vida, os projetos pessoais e as particularidades culturais das pessoas e grupos envolvidos. Analisando somente do ponto de vista das ações governamentais, o que se destaca é o aspecto de submissão das culturas ao ideário do Estado. Proponho-me a investigar as condições efetivas de implantação e funcionamento destas escolas, o que deverá nos revelar o outro lado da moeda, ou seja, como estes povos indígenas receberam, aceitaram e reordenaram os conteúdos aprendidos com a escola.

Aprendendo, modificando, conservando, recompondo: implantação e funcionamento das primeiras escolas

a) depoimentos de D. Verônica Leal:

(01/junho/1991)

Naquela época havia um comissário em Ponta dos Índios, que se interessava muito pelos índios. Ele era amigo do meu pai, chamava-se Eurico Fernandes. Meu pai e nós todos éramos de Vigia, mas ele foi trabalhar em Oiapoque cuidando de uma fazenda da família. Era mais novo, recém casado, filhos pequenos e a família pediu para ele cuidar dessa fazenda. Vivemos um bom tempo naquelas margens do rio Oiapoque. (...) Meu pai só tinha filhas mulheres e o Eurico Fernandes era conhecido nosso. Um dia ele disse a meu pai: os índios estão precisando muito de uma professora e acho que a Verônica dava bem para isso. Eu disse: eu só tenho a 4ª série, eu não vou, não vou ter o que ensinar. Mas no fim acabei indo. Meu pai já conhecia alguns índios, porque estava sempre fazendo trocas por lá e consentiu que eu fosse.

Cheguei lá em janeiro de 1934. Fiquei morando na casa do Arsênio e da D. Carmelina. Ele era um riograndense muito grande, genro do Capitão da vila, Capitão Emílio. Fui sempre muito bem tratada. A escola eles montaram lá na Casa da Festa da aldeia Espírito Santo. Naquela época tinha que pegar a canoa para chegar à escola, pois cada casa dava para seu porto. Depois é que foram fazendo casas mais perto da escola, cada um fazia seu caminhozinho até a casa do outro e assim fizeram o caminho por dentro da ilha.

Dei 5 anos de aula. Ensinava até a 4ª série, tudo o que eu sabia, pois fiz até a 4ª série. Mas eu lia também, procurava aprender mais. Naquele tempo não tinha fiscalização nenhuma, ninguém dizia o que devia ensinar. Eu que imaginava: esse já está na 2ª, esse na 3ª série. E acho que era bom porque quando começaram a fiscalizar e a fazer as provas em Oiapoque, meus alunos iam bem. Mas quando foi em 1938 a escola foi extinta e eu tive que ir embora. Não sei porque foi extinta.

Voltei então para Vigia e em 1940 eu já tinha me casado [com o Joaquim].(...)

Em 1948 reabriu a escola no Curipi e não tinham quem mandar para lá. Então acharam que seria ótimo que eu fosse. Quem veio me convidar foi o Expedito Arnaud, que naquela época era jovenzinho. Mas eu já estava casada, já tinha meu filho, achei que não devia e fiquei de responder depois. Convidei a minha irmã Inês, mas ela não quis ir. Eu fiquei pensando que gostaria de ir, mas o que me prendia era o meu filho, (...). Então deixei ele com a família do Joaquim e fui. Eu queria trabalhar.

Passei lá um ano e sete meses e não aguentei de saudades e voltei para ver meu filho. Chegando na Vigia eu falei com o Joaquim (...) se ele não queria ir morar comigo na aldeia, ele é alfaiate e lá tinha máquina, tinha ocupação prá ele. Então ele aceitou ir e levei também meu filho.

E lá passei 21 anos. A mãe do Jason também foi dar aula, lá no Kumarumã. Depois que morreu, deixou o Jason e dois irmãos que eu criei. Também criei a filha de outra irmã. Meu marido aprendeu enfermagem. O Djalma Sfair, que era o chefe, levava o Joaquim sempre que ia fazer atendimento e aos poucos o ensinou a dar injeção, fazer curativos, a cuidar dos doentes. Ele passou a fazer também o serviço de enfermeiro. Depois foi transferido para trabalhar nos Asurini no Tocantins. Também o José saiu da área porque já tinha feito até a 4ª

série e era muito inteligente, eu queria que ele voltasse a estudar. Então ele voltou para a Vigia. Eu fiquei lá com meus sobrinhos, o Jason me ajudava muito. Eu só voltei porque vi que minha sobrinha já estava moça, meu filho estava adolescente, achei que precisava de mim.

(...) Conversei com o chefe da FUNAI, na época era o Seu Meirelles e falei meus problemas, então ele consentiu que eu ficasse trabalhando na FUNAI em Belém. Trabalhei com o Salomão no almoxarifado, naquela época ele não era chefe, era só um funcionário do almoxarifado. Eu não gostava do serviço, era só serviço burocrático que eu tinha que fazer. Tenho muita saudade da aldeia, se eu te contar, não tem um dia que eu passe sem pensar naquele pessoal.

Sempre fui muito bem tratada. Lá passei seis anos morando na casa do compadre Coco em Santa Isabel. Ele era um homem muito bom, nunca deixou faltar nada. Quando eu estava preocupada com meu filho, ele dizia para eu não pensar só nisso, para me cuidar, comer bem, que lá eu estava melhor que na Vigia. Eu me alimentei bem, até engordei, depois trouxe o José e o Joaquim. Depois fizeram para mim uma casa nos fundos da escola. A primeira noite que eu fui para lá, todas as crianças foram dormir comigo. Eu batizei quatro filhos do compadre Coco e a comadre Delfina era muito minha amiga, conversamos muito.

Eu sempre vivi muito bem lá. Cheguei a pegar malária muitas vezes, sempre teve malária naquela região, mas o que matava mesmo era a coqueluche e o sarampo. (...) Eu tratava da malária lá mesmo, eu me submetia ao tratamento deles. Faziam um vomitório de jataúba, quem dava era o velho José Policarpo, pai desse José Policarpo que ainda vive em Santa Isabel. (...) Em pouco tempo eu suava e começava a vomitar, só faltava vomitar as tripas, mas eu me submetia a isso, dava certo. Era esse velho que fazia as medicações.

Eles têm uma fé cega no pajé. Eu tinha uma enxaqueca que era o meu mal quando mais jovem. (...) A comadre Delfina cansou de falar para eu fazer tratamento com pajé, mas eu nunca fiz, nunca quis fazer. (...) Mas eu nunca contrariei a crença deles, nunca desmenti nada. Mas também gostava de dar aulas de catecismo, porque sou católica. Sempre ensinei as crianças a matéria da escola, as meninas eram mais desinteressadas, mas gostavam de aprender a costurar, também ensinei costura e elas aprenderam muito. E também dava as aulas de catecismo. Uma vez a FUNAI implicou, até ameaçou de me tirar de lá, dizendo que os índios têm as crenças deles. Então os índios me falaram: deixa, comadre, a senhora não precisa dar aula de catecismo na escola. A senhora dá aula de catecismo na casa de alguém, quem quiser assistir, vai. A FUNAI não pode proibir isso, somos nós que queremos. Então fiz assim. (...) Quando cheguei lá não havia mães solteiras, sempre casavam a moça quando estava grávida. Depois é que começou a aparecer. Minhas alunas, várias delas, apareceram grávidas, e eu então conversava com os pais, aconselhava que casassem e que não fizessem aborto. Eu participo de um grupo de orações anti-aborto que fica em Santa Catarina.

Ali eu sempre fui muito bem tratada pelos índios, muito respeitada, tinha autoridade mesmo. Acho até que fui brava demais, que podia ter tido mais paciência com aquelas crianças. Sempre brigava, punha de castigo. Às vezes, a criança fazia alguma coisa errada e eu falava com o Coco e ele logo punha a criança na faxina. O sistema de castigo deles é a faxina.

Quando cheguei lá o chefe do Encruzo era o Raimundo Fernandes, filho do Eurico Fernandes. Havia muita gente que sempre ia por lá. Roque Penafort, amigo e benfeitor daqueles índios, era o Prefeito de Oiapoque. D.Aristides Pirovano, era o bispo de Macapá. Ele uma vez foi visitar a aldeia, fazendo casamentos, batizados, crisma. Preparei um grupo para a 1ª comunhão. Fizemos também vestidos e um véu para cada menina. Havia lá uma crioula francesa, não falavam português, eram bem pretas, bonitas. Elas pediram uns lençóis brancos e D.Delfina arrumou, para fazerem um altar. Explicaram que o altar tem que ter três degraus. O Jason encapou com papal umas garrafas, todas do mesmo tamanho, e fez como castiçais, ficaram muito bonitas. Buscaram flores do campo, tudo ficou enfeitado e bonito. O Bispo, quando viu aquilo, ficou muito emocionado, não imaginava encontrar assim. Também recebiam de vez em quando a visita de Coracy Nunes, governador do Território, do Dr.Maia, juiz, não me lembro bem. Também iam padres da paróquia de Oiapoque, o Pe.Jorge, o Pe.Mino...

Lembro que quando cheguei da primeira vez só havia igreja no Espírito Santo, era ainda uma igreja de palha. Depois reformaram. Ia lá um padre francês, parece que foi ele quem deu a primeira imagem do Divino, que tinha uma pombinha de bronze, era pequena. Uma vez fiz uma promessa de restaurar aquilo e levei a Belém, mas parece que substituíram a pombinha de bronze por uma de gesso, era branca, devia ser gesso.

Lá eu tinha autoridade, às vezes mandava no pessoal. Uma vez um irmão desse prefeito Roque esteve por lá numa festa e resolveu levar para Oiapoque uma aluna minha (...). Quando eu vi, a menina já ia passando com suas coisas em direção ao porto. Eu fui até lá e disse que a menina não ia, porque era minha aluna e eu não tinha permissão de deixar que os alunos saíssem, só podia ir se tivesse autorização da FUNAI. O homem tentou argumentar, dizendo se eu ia criar caso, mas fui firme. Foram falar com seu Coco, achando que ele ia se por contra mim, mas ele me deu razão e não deixou a moça ir. Depois eu fui falar com a mãe da moça e lhe dei uma bronca, porque como ela deixava a filha ir com um homem que nem conhecia, podia fazer qualquer coisa, nem sabia se tinha família, ou se ia mesmo apresentar para a família.

(2/junho/1991)

Lembro da primeira festa de 7 de setembro que passei no Kumarumã. Achei o povo de lá mais aberto e alegre que os Karipuna. Quem dava aula lá era a professora Iracema, mulher do Emiliano. Sempre ia gente de fora nestas festas. Todo mundo fazia tanga de pena, fazia um enfeite para a cabeça com penas, aquele capacetezinho. Tocavam rabeca, violino, violão. O seu Henrique que tocava muito bem. (...) Quando chegava o 7 de setembro, o pessoal de Oiapoque já se preparava para as festas na área indígena. O prefeito, as autoridades iam. Eu sempre fui meio tímida, não gostava de falar quando ia esse pessoal, mas o meu compadre Coco era muito desembaraçado. Nestas festas eu preparava com o Jason um teatrinho. (...)

(27/julho/1991)

Sabe que o pessoal da família Santos, que morava no Karipurá, tem descendência de Vigia, de São Caetano. Houve um senhor que veio da Vigia e casou com índia lá no Karipurá. E eu tinha um tio que viajava pelo Amapá. Ele teve até uma usina de pau-rosa pelo Curipi. Seu nome era Teodoro Leal. Na época eu morava no Calçoene, numa fazenda deste tio Teodoro e de outro tio. Meu pai tomava conta na fazenda dos irmãos. Um dia este tio Teodoro chegou em casa e contou para minha mãe: você não acredita, eu estive no rio Curipi, numa tribo de índios aonde eu fui encontrar uma família dos Santos.

Esse tio Teodoro foi para lá comprar farinha e explorar óleo de cupaíba, encontrou essa família e indagou de onde tinham vindo. Contaram que vieram de uma família de São Caetano, de Mujuim. Que um irmão, Firmino, saiu para explorar a região e não voltou mais, então a família mandou o irmão Cassiano para procurá-lo, que também ficou com os índios. Firmino casou com uma filha de Cassiano. Mas conforme o tio Teodoro contava a história dos índios do Curipi, a minha mãe foi lembrando da história de sua família. Sabe que na época da minha avó, os pais eram muito autoritários, mandavam os filhos viajar e quando chegavam tinham que dar o dinheiro conseguido para os pais. Os filhos viajavam muito, iam de vela para Caiena, Belém, Vigia. Minha mãe foi lembrando que seu avô tinha um sobrinho que se chamava Firmino. Ele era um primo da mãe dela. Esse Firmino viajou e nunca mais voltou para casa. Então, o bisavô da minha mãe, que se chamava Antoninho, mandou o Cassiano buscar o irmão. Com essa história, ficou sempre a dúvida que éramos parentes dos índios do Curipi.

Quando mudamos para o Oiapoque, depois de terminado o contrato na fazenda dos tios, sempre passava gente para visitar nossa casa. Um dia chegou um homem casado com uma índia, porque as índias de lá casavam com gente de fora. Eles então disseram: então são vocês os nossos parentes?

Essa família do compadre Coco eu conheci bem antes de ir trabalhar na aldeia. Meu pai comprava farinha dos índios e por isso eles sempre passavam na minha casa, as mulheres conversavam com minha mãe. A Vitória e o Alexandre [a mãe e o irmão da mãe de Coco], chamavam minha mãe de sobrinha, e a Juliana [irmã de Coco] dizia para mim: então somos parentes. Minha família sempre achou que essa história era verdade, porque também tinha na família esses nomes: Vitória, Francisca. Esse meu tio, Teodoro, comentava também que as pessoas eram parecidas e também tinham os mesmos gestos e modos de falar.

E ainda tem a história da bacabeira, que eu ouvia falar do meu parente que foi embora, quando na Vigia. Ele era tão forte que quebrava o galho da bacaba com a mão. Quando mudei para as aldeias, escutei o mesmo desse Cassiano, antepassado do pessoal, e pensei: então era verdade o que contavam, então somos mesmo parentes.

(...) [sobre as festas de 7 de setembro]

A gente pesquisava, procurava ter conhecimento de história, leitura dos livros, para aprender como era. A gente fazia tudo como nos colégios de fora; como fazem no interior: uma espécie de passeata no dia da pátria. Jason fazia o cenário, cortava as ramas, fazia uma mata. Tinha hasteamento da bandeira. Tinha desfile das crianças marchando. Eles fizeram muitos ensaios. Um senhor que trabalhou fazendo a casa do Coco ensinou as crianças a marcharem. Fez muitos tambores com os barris de pólvora vazios de seu Coco. Tiravam couro de cotia para fazer esses tambores. Esse senhor ensinava os meninos a baterem no ritmo. iam para o campo ensaiar para os outros não verem.

A gente procurava antigos hinos para as crianças cantarem. O Eurico Fernandes escolheu um uniforme para o desfile: as meninas de saia azul e blusa amarela e os meninos de short azul e blusa amarela. Vinha muita gente assistir. No primeiro ano que fizemos veio só o pessoal do Curipi e do Uaçá. No segundo ano já veio o prefeito. Ele anunciava que depois do hasteamento teria desfile. As crianças eram disciplinadas. As crianças ficavam entusiasmadas e os pais vinham ver e gostavam de ver os filhos uniformizados. Eu via versos, coisas bonitas num livro e as crianças com desembaraço declamavam.

No mês de junho ou julho a gente já se prevenia. O velho Policarpo ia para os campos matar jacaré e pássaros. Faziam tangas, penas, teciam muito bem com fibra de curauá. As pessoas com colares traziam para colaborar. Os ensaios começavam em agosto, para as crianças saberem marchar mesmo, como soldado. Quando o Jason foi para lá, ajudou a pesquisar. Minha irmã estudou num colégio de freiras, o Gentil Bittencourt, e lá faziam teatrinho e tinha músicas. Assim, a gente ia aprendendo, modificando, conservando, recompondo. Chamava depois o pessoal que ia tocar para acompanhar. Depois de tudo aquilo, chamava quem tocava: Henrique, Marajó. Eles faziam acompanhamento com viola, rabeca, rabo de onça. Eu fazia bandeirinha com as meninas: a Teté, a Xandoca, a Maurícia, para enfeitar.

Depois da festa da criança, todo mundo dançava. As mulheres ajudavam. A casa da Delfina e a escola ficavam lotadas. Vinha gente do Oiapoque, do Urukauá e do Uaçá. Uns foram animando os outros para irem, dizendo que a festa era bonita. Tinha os teatrinhos que a gente fazia. Um ano encenaram o grito da Independência. Noutro ano fizeram sobre os índios.

Começava com uma índia andando e os brancos andavam à caça dos índios para escravizá-los. Os índios viviam na floresta Pindorama, conforme li num livro. Jason apresentava a peça: Havia a terra onde os índios viviam livres e passeavam nas sombras das árvores, banhavam-se nos rios... Ele ia apresentando e a música tocava no ritmo. A índia também ia andando conforme o ritmo da música. Era a Constância, com o cabelo bonito que deixou crescer bem grande para a peça. Ela declamava:

Em baixo das palmeiras/
que orvalho pela manhã derrama/
vivo sempre a cantar/

na minha linda Pindorama, - que era o nome do Brasil antes, queria dizer a terra das palmeiras, conforme li num livro. O branco era o Amâncio, filho do Henrique. Pegavam a índia e prendiam, amarravam na árvore. Acabava com a índia cantando e chorando. Tinha uma cortina para encerrar. As três raças vinham se apresentar, falavam de onde vieram, o negro da África, o branco da Europa, e o índio daqui mesmo. Nesta terra, depois de dominada pelos brancos houve escravidão, o Jason falava assim, e depois que cada um falava umas palavras, terminava com a bandeira do Brasil baixando por cima deles. A música desta hora vinha dos versos finais do hino do soldado, que inventamos uma letra assim:

Num só abraço/
uma só bandeira/
debaixo de um céu de anil/
formamos a raça brasileira.

Os visitantes gostavam muito das peças e às vezes pediam para repetir no ano seguinte. Cada ano era um teatro diferente, mas quando pediam para repetir a gente repetia. Uma vez fizemos uma peça em que cada criança era um bicho. Fizemos roupa de papel crepon para todos e tinha uma música que cada um cantava seu barulho: faz o carneiro mé, mé, mé/ faz o pintinho piu, piu, piu/ faz o cavalo, relinché, ... e assim por diante. Noutra vez foi um teatro sobre os pontos cardeais.

(...) [e como funcionava a escola?]

Eu dava aula para toda a criançada pela manhã e à tarde ensinava corte e costura. À noite preparava as aulas, quando era época de carapanã eu não suportava de tanto mosquito. Às vezes tinha vontade de chorar de ver tanta criança para aprender e só eu para ensinar. Ficava à noite corrigindo os trabalhos e os pernilongos picando, tinha muito carapanã, eu só reclamo disso. Eu me esforçava para ensinar bem, só não sabia direito fazer contas de dividir, tinha muita dificuldade nisso, mas tinha vergonha de pedir para seu Arsênio me ensinar.

O pessoal vinha de longe para a escola. Do Paxiubal, por exemplo, saiam de madrugada. Eu às vezes me sentia desesperada de ver tanta criança precisando de ajuda. Procurava abreviar a lição dos menores para liberá-los e se ocupar dos maiores, mas eles não iam embora, pois tinham que esperar os irmãos mais velhos para voltarem de canoa. Então eu sabia da dificuldade deles, e procurava liberar mais cedo aqueles que moravam longe, corrigia primeiro seus cadernos, mandava lições para fazerem em casa.

Num ano cheguei a matricular até 104 alunos. Sentia falta de alguém para trocar idéias. Tinha só eu e a professora Doquinha, no rio Uaçá. A gente, aqui, ensinava mais conversando com os alunos. Muitas vezes via que os alunos estavam ansiosos, então saía com eles para dar uma volta. Aproveitava para ensinar as lições com o que encontrava, explicava sobre as plantas, bichos... mostrando plantas de verdade, por exemplo. As crianças eram espertas, aprendiam bem. O Vavá, por exemplo, era muito inteligente, aprendia tudo rápido. Tinha outras crianças que tinham outros dons, a Xandoca era uma que era muito boa nos trabalhos manuais.

Todos os dias, às 8 horas da manhã, a bandeira era levantada. Os meninos se perfilavam para hastear a bandeira. Quem estava por ali tirava o chapéu. Eles todos compreendiam, sabiam que na hora que era hasteada a bandeira ficava sem chapéu.

b) relato de Reis

(8/outubro/1936)(33):

O professor da villa, sr. Abelardo Botelho do Nascimento, natural do Pará, há dois annos no cargo de professor da - Escola Isolada Mixta de Santa Maria dos Gallibis do Rio Uaçá - informou-me ter sido transtornada a instrução por estarem os índios muito separados, não podendo por isso os meninos frequentarem regularmente as aulas. Estão matriculados 39 alumnos, 25 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Tem sete moças e cinco rapazes maiores de dez annos - os demais são menores. A frequencia é precaria pelo facto acima dito. - Entretanto nesse dia vi reunido um bom numero de meninos que tinham chegado com os paes. O professor Abelardo reuniu os seus alumnos para o canto do Hymno Nacional e hasteamento da Bandeira cerimonia que foi acompanhada com devotamento por toda a nossa tripolação e pela totalidade dos gallibis alli convocados - homens, mulheres e menores.

c) considerações de Eneida Assis sobre depoimento de D.Doquinha(34):

Segundo a professora Doquinha, o ensino era assistemático ministrado conforme as necessidades e realidade da comunidade. Dessa maneira não havia um programa pré-definido, ficando a elaboração deste a critério das professoras. Segundo a informante este foi o meio mais adequado para a compreensão da aprendizagem. Havia uma parte composta de Português e Mantemática e muito raramente noções de Conhecimentos Gerais. Na parte prática talvez estivesse o forte da Escola nessa primeira fase, isto é, além dos ensinamentos já anteriormente citados havia ainda aulas de cerâmica, serviços manuais, costura, confecção de flores de penas (...).

Não conseguimos informações precisas sobre a maneira como eram dadas as aulas nesses primeiros tempos, senão apenas as tarefas realizadas pelos alunos. Sobre a forma como era transmitida a educação escolar, disse a profª Doquinha: A educação dada pela Escola era de maneira interessante, suave, esperançosa, infiltrando no espírito do selvagem o grau de civilização cada vez melhor.

Havia Lista de Chamadas, Boletins e Provas, isto é, toda a engrenagem trazida na bagagem escolar, imprimindo no aluno-índio, horários, categorias classificatórias de bom aluno, aluno médio, mau aluno, ou

seja, uma nova embalagem pessoal que pudesse introduzi-lo num processo de busca de um grau de civilização melhor

Um aspecto importante que existia na Escola de então era a obrigatoriedade de se falar o português em lugar do patois, sob pena de sofrer castigos como palmatoadas, ficar de joelhos, enfim, vários tipos de sanções aplicadas pelas professoras em seus alunos.

Como se pode ver, há uma diferença substantiva nos depoimentos dos quais disponho sobre os Karipuna e sobre os Galibi-Marwono, o que me permite analisar com propriedade somente a experiência Karipuna de escola. Segundo informações de Edson Martins Jr. e Lux Vidal, que trabalharam junto aos Galibi-Marwono com depoimentos sobre as primeiras escolas, pode-se dizer que ali não houve um entrosamento tão profundo entre famílias e a professora, como ocorreu com D.Verônica e os Karipuna, embora os Galibi ainda lembrem com grande respeito e estima de D.Doquinha. O próprio tempo de permanência desta última no Uaçá foi bem menor. O que parece ter ocorrido é que a escola no Uaçá, não tendo um professor tão constante, nem um funcionamento permanente, ficou muito mais sujeita às imposições do SPI do que no Curipi. Entre os Karipuna, a autoridade da professora era respaldada por aquela dos próprios líderes da comunidade, enquanto no Uaçá o que aparecia era a autoridade do Inspetor dos Índios, Eurico Fernandes. Isso explica o caráter mais impositivo e coercitivo que a escola parece ter adquirido no Uaçá.

Mesmo não pretendendo analisar a fundo o funcionamento destas escolas entre os Galibi-Marwono, temos condições de questionar algumas idéias comuns a seu respeito. O que geralmente é destacado sobre essas primeiras escolas do Uaçá e do Curipi é sua função impositiva de um sentimento nacionalista e de uma doutrina positivista: hasteamento da bandeira, canção do Hino Nacional, uso exclusivo do idioma português, elementos que indicariam o progresso dos índios. O que mais é criticado é a forma autoritária de ensino: uso de palmatória e outros castigos físicos como sanções para aqueles que falavam patois ou cometiam outros erros, e a não adequação ao modo de vida das crianças: eram impedidas de irem às roças com os pais e obrigadas a frequentar a escola em regime de internato.

Com os depoimentos apresentados, estas críticas podem ser revistas: as professoras não teriam condições de manter esta rígida disciplina (os castigos físicos, a proibição do patois, a ausência da criança nos trabalhos cotidianos das famílias) se não fosse com a conviência dos grupos indígenas. Como vimos, a autoridade de D.Verônica estava, em certa medida, ancorada na autoridade de um líder Karipuna, o sr.Coco. No Uaçá, parece ter havido alguns abusos, como a extensão da proibição do patois do âmbito da sala de aula para o domínio doméstico, além de castigos físicos pesados. Porém, segundo Martins Jr., os Galibi não atribuem esses abusos à escola ou à professora, mas sim ao Inspetor do SPI (35).

A idéia de internato também precisa ser relativizada, pois ela remete a outras experiências de escola, como a dos Salesianos, que de fato retirava a criança das aldeias para serem criadas longe da influência dos pais. As escolas do Curipi e do Uaçá foram implantadas no espaço das aldeias, e abrigava como internos somente as crianças que residiam em localidades muito distantes. Como mostra D.Verônica, havia crianças que saíam de madrugada para assistir as aulas e eram liberadas de tarde para voltarem para suas aldeias. Também no Uaçá, de acordo com Reis(1936), as famílias continuavam dispersas, o que dificultava a frequência das crianças nas aulas. Coube às famílias escolher se preferiam ou não morar na aldeia onde funcionava a escola. Algumas famílias optaram por deixar os filhos em idade escolar na casa de parentes que residiam próximos às escolas. A própria casa do sr.Coco abrigou várias crianças, que se consideram hoje seus filhos de criação. A idéia de internato parece estar ligada ao fato de que as crianças estudavam o dia inteiro e não participavam dos trabalhos familiares, o que foi mais efetivo no Uaçá que no Curipi. Algo muito diferente da idéia das instituições totais de Goffman ou da vigilância punitiva das prisões foucaultianas que o termo internato evoca a qualquer cientista social.

Portanto, resguardadas as diferenças entre os dois grupos indígenas, é possível questionar como um todo o caráter impositivo destas primeiras escolas, enquanto capazes de alterar padrões de organização social, hábitos e mesmo identidades dos grupos, não fosse a aceitação e participação dos índios neste processo. A idéia de progredir, melhorar, por certo fazia parte das expectativas destes povos que se formaram a partir do contato e da fusão de famílias de origens étnicas diversas, ou não teriam elas se engajado tanto neste projeto.

A respeito dos Karipuna, temos condições de analisar como se deu este engajamento. O fato que mais merece atenção foi a incorporação da professora na rede de parentesco das famílias, recurso que é comumente usado pelos Karipuna para aproximar estranhos que estejam a eles vinculados em redes de troca. Como se pode ver, este era o caso da família de D. Verônica, que já tinha contato com as famílias do Curipi antes de sua contratação como professora. O recurso usado foi a associação de antepassados da família Leal (da professora) e da família Santos (do Curipi), ambos conterrâneos de Vigia, através de comparações sobre: aparência física, maneiras (gestos, fala), nomes, força física de um antepassado. Com o passar do tempo, os laços de compadrio vem reforçar e estreitar a aproximação da professora com as famílias. Aproximação semelhante também ocorrera anteriormente com outros professores, mas pela via do casamento: cônjuges que sabiam ler, fazer contas, fabricar e tocar instrumentos, ou outras habilidades, as quais foram ensinadas para as crianças mesmo antes da implantação da escola(36).

Isso evidencia um interesse das famílias em aprenderem conhecimentos novos, que são imediatamente incorporados e aproveitados na vida das aldeias. Aprenderam a tocar rabeca com um maranhense, a fazer rapadura com um preto paraense, a criar gado com um negro marajoara, a garimpar com um crioulo das ilhas, a fazer cadeiras de vime com um civilizado amapaense, e assim por diante. Sendo que ambos, conhecimentos e professores, passaram a fazer parte da vida das famílias do Curipi. Interessante é pensar que os conhecimentos novos nunca foram motivo para evasão das aldeias, funcionando mais como porta de entrada de pessoas estranhas, aproximadas do círculo de parentesco, ampliando a rede de trocas.

A escola, portanto, embora tivesse em seu projeto o objetivo de incorporar os índios à sociedade nacional, nunca foi vista por estes como uma alternativa excludente da vida das aldeias, do trabalho nas roças e da produção de excedentes de farinha para troca e para a obtenção de produtos que não fabricavam(37). Garantindo estes elementos, que permitem aos Karipuna uma certa autonomia e independência no encaminhamento do destino do grupo, a incorporação à sociedade nacional era algo desejado pelas famílias. Melhor explicando, essa incorporação que nos termos do projeto civilizador significava também formação de trabalhadores nacionais, nos termos das famílias Karipuna significava algo como a extensão da sua rede de trocas, a possibilidade de efetiva participação na vida política extra-aldeias. Se a escola foi eficaz em algum destes sentidos de incorporação, parece ter sido naquele atribuído pelas famílias.

Como mostra o depoimento de Verônica, as famílias indígenas passam a ter visibilidade junto às esferas locais e até mesmo a nível estadual, recebendo nas suas aldeias autoridades civis e religiosas. Nestas ocasiões, as comemorações de 7 de Setembro, entre outras, havia a ativa participação das famílias na preparação dos eventos: produção de artesanato, cenário, arranjos musicais, etc..., sem contar a aplicação dos alunos para marcharem como soldados e para encenarem seus papéis nos teatrinhos. Aliás, nada mais autêntico da auto-imagem e das expectativas das famílias do Curipi do que o encerramento do teatro das três raças: negro, índio e branco num único abraço, formando a raça brasileira. O desejo de fazer parte dessa sociedade mais ampla, brasileira, porém, não significava o abandono da vida das aldeias, de seu circuito de trocas recíprocas, mas sim sua extensão.

Isso chama atenção para um outro ponto importante para entendermos o engajamento das famílias no projeto das primeiras escolas: a questão da identidade. A escola era, naquele momento, um tipo de escola diferenciada, pois era explicitamente voltada para alunos diferentes: os índios. A professora tinha isso em mente, bem como reconhecia que as famílias tinham crenças próprias. O reconhecimento da diferença é um aspecto importante, que não teve continuidade nas escolas submetidas à SEC/AP, que considerava os índios do Uaçá como aculturados. A idéia positivista de progresso parece ter tido algum resultado efetivamente positivo, na medida em que colocava um espaço para a identificação daqueles grupos indígenas que se formaram através da longa história de contatos, na categoria de índios avançados. Portanto, aliado ao reconhecimento da diferença, havia a constatação de uma qualidade, reconhecida e valorizada pela professora. A identidade de índios avançados, civilizados, que progrediram ainda é presente entre os Karipuna, como elemento de auto-estima e garantia de respeito. Mas, o que era valorizado naquele tempo, passa a ser demérito após os anos 60, a partir das teorias do contato e da aculturação que vieram ser a nova base teórica do órgão de assistência. Talvez seja momento de reconsiderar a importância desta identidade, inclusive para implantação de novas escolas diferenciadas.

Quanto ao respeito à diferença de crenças, percebemos que D. Verônica era muito clara e sincera, o que foi mais um aspecto positivo de sua atuação. Reconhecia, a seu modo, que os índios tinham uma fé cega no pajé, o que não contrariava nem desrespeitava. Aceitava, inclusive, os conhecimentos indígenas de manipulação de ervas, e submetia-se a seus tratamentos, embora nunca tenha consentido em tratar-se com pajés. Sendo católica, pronunciava-se contra os abortos e dava aulas de catecismo, sendo estas últimas bem aceitas por algumas famílias, sempre interessadas por novos conhecimentos. D. Verônica era testemunha dos conhecimentos indígenas sobre ervas, e de outras técnicas e saberes que valorizava, como a habilidade das parteiras. Estes são elementos importantes que revelam no discurso de D. Verônica o respeito àquelas famílias e a seu modo de vida. Como decorrência, nada do que fala demonstra qualquer tipo de desprezo às capacidades de seus alunos para o aprendizado de conhecimentos novos, o que é raro nos professores de hoje que atuam em aldeias. Ao contrário, D. Verônica lembra que as crianças eram espertas, reconhecendo inclusive as diferentes habilidades de cada uma, mesmo daquelas que não se interessavam pelas lições, preferindo trabalhos manuais.

Outro aspecto positivo diz respeito à metodologia das aulas. Tendo cursado até a 4ª série, sem noções de pedagogia, D. Verônica diz que ensinava tudo o que sabia. É interessante ver como seu empenho em ensinar a fez desenvolver métodos mais dinâmicos e participativos, como a idéia de sair para passear com os alunos e aproveitar os objetos encontrados para ensinar as lições, coisas que professores de hoje, com formação de 2º grau em magistério não conseguem imaginar. Ou ainda sua preocupação em dar tratamento diferenciado a cada aluno, considerando e liberando mais cedo aqueles que moravam longe. E não havendo divisão por séries, senão na forma como imaginava que uns estavam na 1ª, outros na 2ª, etc..., a questão das reprovações não era tão relevante no processo de ensino. Não havia livros didáticos, não havia supervisão das aulas, não havia cursos de capacitação nem de reciclagem. E apesar de tudo isso, seu trabalho foi nitidamente eficaz. O resultado pode ser visto nas aldeias, nas Assembléias Políticas do Oiapoque, nos projetos e orçamentos que os índios vêm fazendo através da APIO.

Com isso, procuramos ressaltar características positivas daquelas primeiras escolas. Algumas atualmente colocadas como pontos fundamentais para o ensino diferenciado (considerando, é claro, os limites dos métodos vigentes naquela época): participação do professor na vida das aldeias, respeito às culturas indígenas, atenção diferenciada a cada aluno, de acordo com suas habilidades e expectativas, questionamento da divisão das turmas em séries, planejamento das aulas a partir das experiências dos alunos e de elementos concretos de sua vida, participação das famílias nas escolas. No caso dos Karipuna, essas características parecem ter sido, naquele momento, o suficiente para um processo de ensino escolar eficaz. Certamente, em relação a outros grupos indígenas, tudo isto não basta (como mostram algumas experiências sobre a necessidade de considerar os etno-conhecimentos, tais quais: sistemas numéricos diferentes, esquemas classificatórios, noções próprias de história, etc...)(38).

Além disso, quisemos deixar evidente o engajamento dessas famílias em relação a educação escolar, e a forma como se apropriaram deste tipo de ensino e dos conhecimentos dele advindos. A frase aprendendo, modificando, conservando, recompondo, usada por D. Verônica para explicar como eram criados os teatrinhos, parece uma boa definição dos processos que se desenvolveram no espaço das primeiras escolas. Algumas das questões levantadas nos permitem refletir melhor certos impasses encontrados atualmente na tentativa de implantação de escolas diferenciadas, a saber: resistência das famílias em se engajar nesse projeto, aspectos da identidade, expectativas das famílias em adquirirem novos conhecimentos.

Impasses do projeto de educação diferenciada:

Analisar o projeto de educação diferenciada que vem sendo implementado pelo CIMI a partir dos anos 80 foge de nossos propósitos neste momento. Porém, cabe refletir sobre algumas dificuldades atuais deste projeto, em especial sobre a resistência de parte das famílias à implementação da escola diferenciada. O projeto do CIMI, em linhas gerais, pode ser resumido com esta apresentação da Irmã Rebecca Spires:

Nosso objetivo era uma escola que partisse da realidade do povo, estimulasse sua cultura e reforçasse sua identidade étnica, ao mesmo tempo que preparasse o povo com todo o instrumental necessário para sua defesa no contato com a sociedade nacional. Isso significava:

a) valorizar a língua, padronizar a ortografia, estimular expressão oral e escrita Kheuól, elaborar material didático em Kheuól, estabelecer escolas de alfabetização em kheuól, formar professores indígenas para levar este trabalho em frente;

b) alterar o ensino em português, adaptar o currículo, modificar o calendário escolar, aumentar a carga horária para quatro horas por dia, preparar melhor os profs. para a área enquanto a comunidade prepara seus jovens para assumir este serviço, elaborar um novo material didático;

c) criar uma metodologia adequada, promover a participação da comunidade em todas as fases do trabalho, (...) valorização do saber dos pais e avós dos alunos sobre as coisas de seu povo, partilha de sua sabedoria sobre campo/rio/mata durante a aula.

(...) Entendendo como escola alternativa aquela que, a partir da realidade dos índios (história, vida, conjuntura), estimula a afirmação de sua identidade e os habilita a enfrentar criticamente a sociedade envolvente, cria meio e instrumento em vista de sua autodeterminação.(39)

A meu ver, o ítem a) foi o que mais teve resultados até o momento. As pré-escolas Kheuól foram implantadas e estão em funcionamento, foi elaborada uma grafia para a língua, dicionário e material didático, foram preparados professores e houve uma valorização e retomada do uso deste idioma. A proposta foi questionada por algumas lideranças, principalmente pelas pessoas mais idosas, que consideram a língua patois (ou Kheuól na nova grafia) como língua de crioulo e não de índio, como um atraso em relação ao uso do português. Mesmo assim, uma geração foi formada a partir dessa perspectiva de valorização da língua, sendo que alguns se destacam hoje como jovens lideranças. Estes, frequentadores de assembleias indígenas que reúnem povos de outras áreas do Brasil, vêm sentindo necessidade de ressaltar sua identidade étnica com base na utilização de línguas diferenciadas, e para tanto usam e valorizam o patois, como também lamentam terem perdido as línguas indígenas.

Para essa geração que passou pelas escolas bilíngues com toda a sua proposta de resgate da língua, e que tem participado de um contexto mais amplo de encontros inter-étnicos, onde certos aspectos das identidades são manifestos como provas de indianidade, a escola diferenciada adquire a função de resgatar a cultura e a tradição. São pessoas envolvidas num movimento de resgate da tradição, buscando conversar com os mais velhos sobre o passado do grupo e interessando-se pela nossa pesquisa antropológica. Sendo esse passado heterogêneo, como vimos, e sendo única a tradição indígena Karipuna que buscam, o processo é permeado de alguma angústia por parte dessa turma.

Porém, além dessa geração que estudou na escola bilíngue, que corresponde também aos primeiros professores índios formados em 1996, a proposta de educação diferenciada não encontra outros adeptos. Todo o trabalho realizado pelo CIMI em relação ao ensino de 1ª à 4ª série, ou mesmo o Supletivo, não são vistos como experiências de ensino diferenciado. Isto teve oportunidade de perceber quando participei da Assembleia dos Povos Indígenas do Oiapoque de 1993, quando as lideranças apresentaram aos representantes do NEI-AP (então recém constituído), uma série de reivindicações, todas absolutamente de acordo com as carências de qualquer escola pública do país: falta de cadeiras, falta de material (giz, cartolina, lápis, tesoura, etc...), falta de professores, falta de merenda, etc... Essas reivindicações geraram um impasse na ocasião, pois a representante do NEI estava preparada para responder reivindicações mais específicas, tais quais: necessidade de contratação de professores índios, necessidade de preparo dos professores não-índios, falta de material didático adequado à realidade das crianças, inadequação do calendário escolar, etc... Em vista disso, o Pe.Nello, a representante do NEI e eu mesma, colocamos questões referentes ao ensino diferenciado, como um direito que têm assegurado de determinarem o currículo e o funcionamento das escolas das aldeias.

Três anos depois, ao participar das comemorações do Dia-do-Índio, Laércio F.Dias presencia um estranhamento semelhante:

...houve a esse respeito uma discussão interessante. Segundo Carlinhos, cacique da aldeia do Manga, a educação diferenciada não é boa porque é inferior à educação do branco. No seu modo de entender, construir uma escola bi-cultural através de um ensino diferenciado, que é inferior porque só ensina sobre as coisas do índio, torna-se inviável. Os índios que sempre estudaram na aldeia e vão estudar fora não conseguem acompanhar os brancos.(40)

Talvez depois de nossa análise sobre as primeiras escolas, estejamos em condições de melhor compreender essa dificuldade dos índios se engajarem no projeto de educação diferenciada. Algumas considerações foram feitas por Lux Vidal a respeito do próprio conceito:

De certa maneira, educação diferenciada é um conceito problemático, por sugerir um todo fechado, específico, diferente, com barreiras intransponíveis, dificultando a comunicação interétnica. É um problema parecido ao colocado por F.Barth (1995), quando este autor questiona o uso hoje do conceito de cultura - seria melhor substituí-lo por um conceito mais abrangente como conhecimento, diz ele. Evitariam-se assim mal entendidos. Conhecimento aponta para o engajamento das pessoas no mundo, através da ação. Implica também em reconhecer que existe um processo de mudança global contínuo, o que nos leva a estar atentos aos intercâmbios. Conhecimento não se caracteriza enquanto diferença bem que a reconheça, ou melhor, articula o que chamamos cultura de maneira a torná-la transitiva para a interação entre as pessoas.(41)

Isso fica ainda mais claro quando vemos que os conhecimentos advindos da escola sempre foram apropriados pelos Karipuna como forma de ampliação de sua rede de trocas, como saberes que os colocavam em um circuito mais amplo de participação e reconhecimento, e que não os retiravam de seus círculos de trocas-recíprocas intra e inter-aldeias. Como mostra o depoimento do cacique Carlinhos, o ensino diferenciado é entendido como restrição dos conhecimentos (só ensina sobre coisas do índio) e, portanto como fechamento do circuito de envolvimento extra-aldeias. Porém, o que vem percebendo as jovens lideranças, é que esse circuito mais amplo mudou. Os índios do Curipi não são valorizados e não encontram espaço neste novo cenário por marcharem uniformizados e cantarem o hino nacional, mas sim por fazerem os Turés, por exemplo, em situações tão teatralizadas como os antigos teatrinhos de D.Verônica. Exemplo disso é a substituição da comemoração do dia 7 de Setembro pelo dia 19 de Abril, como data onde recebem autoridades públicas em festas nas aldeias (a ocasião descrita por Laércio, acima, contou com a presença do Governador do Estado e sua esposa).

A questão da identidade é outro ponto que merece reflexão. Como se pode ver, há uma lacuna entre a identidade de índios avançados e a proposta de educação diferenciada, principalmente quando esta adquire o caráter de resgate das tradições, como no caso de valorização do Kheuól. Analisando a participação das famílias nas primeiras escolas, vemos que o impasse que ocorre não é fortuito, pois compreendemos melhor a identidade de índios avançados. Ela funcionou como uma categoria que permitiu classificar as famílias do Curipi, de acordo com seu modo de vida, de forma valorizada e respeitável. O mesmo não ocorre no atual movimento de resgate das tradições, frente ao contexto mais amplo de valorização das culturas indígenas. Neste contexto, que articula outros povos indígenas do Estado, como os Wayana-Apalai e os Wayãpi (cuja aparência mais exótica chama atenção), os Karipuna não são valorizados do jeito que são, mas somente na medida em que manifestem uma tradição tipicamente indígena.

A escola diferenciada fica numa posição especialmente difícil, pois não é compreendida por aqueles formados no contexto antigo que os valorizava como índios civilizados, e tampouco é vislumbrada por aqueles que buscam espaço no contexto novo onde se destacam as tradições indígenas. Que tradição é esta que poderá servir como base para a educação diferenciada? As palavras tradição e cultura indígena parecem ter adquirido no senso comum um caráter tão exótico que os Karipuna não conseguem associá-las a seus conhecimentos e práticas do dia-a-dia (como também não conseguem os funcionários da FUNAI e do Núcleo de Educação Indígena da SEC/AP). Ao lado disso, as escolas continuam a funcionar de forma ineficaz e descontínua. Os professores não-índios dificilmente consideram as especificidades culturais das famílias, taxando-as com a categoria: aculturados. Não havendo sequer o reconhecimento da diferença, não há também atitudes de respeito e consideração pelo modo de vida e pelos saberes próprios daquelas famílias.

Bem, neste ponto entra a contribuição da Antropologia e o trabalho que estamos tentando fazer neste sentido. Em 1994, nossa equipe de pesquisa apresentou um projeto junto ao MARI-grupo de educação indígena da USP, que visava desenvolver junto com as famílias um projeto de educação diferenciada. As primeiras etapas deste projeto foram desenvolvidas: foram realizados levantamentos sobre a situação e funcionamento das atuais escolas, bem como pesquisas sobre o histórico do ensino escolar. A partir destes primeiros passos, constatamos que não temos condições de levar adiante todo o processo de elaboração de escolas diferenciadas, que prosseguiria com um levantamento das expectativas das famílias quanto à educação

escolar. Isso levando em conta, principalmente, que a educação escolar na região do Uaçá constitui um campo onde atuam várias instituições governamentais e não-governamentais: Governo (através do NEI), Prefeitura, FUNAI, cada qual através de diversos convênios, CIMI, SIL, MNTB, pesquisadores da UFPA e nós mesmos. Uma proposta de escola diferenciada precisa considerar e administrar os trabalhos desses múltiplos agentes, o que não temos condições de fazer(42). Além disso, percebemos que as escolas nas aldeias criaram espaços de poder que foram apropriados por certos índios, o mesmo tendo ocorrido nas estruturas dos vários órgãos relativos à educação. Quando colocamos em discussão uma proposta de alteração do modo de funcionamento das escolas, esbarramos em redes de relações políticas já consolidadas, que não temos condições de modificar.

Considerando nossos limites, no momento, nossa atuação tem estado centrada propriamente na pesquisa antropológica, que vem sendo devolvida para os índios como exemplos de aspectos de suas culturas. Isso inicialmente ocorreu de forma não planejada, seguindo uma orientação de Lux Vidal de enviar para as aldeias o material que produzíamos sobre os grupos. Enviei algumas cópias do material que eu escrevi e organizei para meu Exame de Qualificação, em 1994. Isso teve uma repercussão muito grande. O material etnográfico passou a ser usado por alguns professores nas escolas. Lux Vidal escutou depoimentos do tipo: a gente não sabia que tinha tanta coisa, mas vendo o que a Antonella escreve, a gente vê que tem mesmo tudo isso. Ou seja, percebem que têm cultura, o que a categoria de aculturados lhes havia negado. Isso nos incentivou a trabalhar e organizar dados que recolhemos em nossa pesquisa e que podem ser usados nas escolas. Nossa idéia é trabalhar com saberes e conhecimentos próprios das famílias, como por exemplo o vasto material que foi recolhido por Lux Vidal sobre os espaços conhecidos do Rio Uaçá, a toponímia e a história relacionada a estes lugares.

Com isso pretendemos fornecer material que permita aos professores e aos próprios índios, reconhecer algo tão básico como a diferença e a especificidade das famílias ou, segundo os termos de D. Verônica: que têm as crenças deles, conhecimentos e técnicas. Essa diversidade ou especificidade, no contexto das primeiras escolas, não aparecia como impedimento para o aprendizado de novos conhecimentos, tampouco para o relacionamento das famílias com o contexto extra-aldeia. Porém, atualmente, e talvez em virtude da própria divulgação de conceitos antropológicos como cultura e aculturação, a diversidade soa como elemento segregador, apoiado em características que beiram o exotismo e frente às quais as famílias não se reconhecem. Pretendemos atuar no sentido de aproximar algo tão valorizado no contexto regional: as tradições indígenas, com algo tão conhecido pelas famílias, como seus conhecimentos e técnicas manipulados no dia-a-dia. Essa perspectiva de trabalho nos tem levado a caminhos interessantes, como a própria discussão de conceitos antropológicos no contexto das aldeias(43).

NOTAS

1 Esta reflexão encontrou inspiração nas figuras queridas de Noemia Benassi Imperatriz, Carlota e Olga Benassi, minha avó e minhas tias-avós, todas professoras de escolas públicas, algumas rurais, no interior de São Paulo e na capital, justamente no período entre os anos 20 e 60.

2 A literatura existente versa sobre os Palikur (Nimuendaju, s/d, Fernandes, 1948, Arnaud, 1989), com exceção de dois artigos de Arnaud (1975, 1989), e da tese de Assis (1981).

3 Assis, 1981:30.

4 Sahlins(1990), Hill(1988), Carneiro da Cunha(1992), entre outros, sobre história indígena e Gow(1991) e Pelissier (1995) especificamente sobre a instituição escolar e educação, com esta perspectiva.

5 Atualmente já contamos com material produzido na forma de relatórios científicos e alguns papers e artigos (não publicados).

6 Vidal (1997).

7 Tassinari (1996): A Região do Uaçá-Oiapoque numa perspectiva histórica

8 Situação de isolamento que, aliás, vem sendo questionada em relação aos povos indígenas em geral (Carneiro da Cunha, 1992, Farage, 1991).

9 Raleigh, Harcourt apud Paranhos, 1945, IV:101; Mocquet, 1617; Laet, 1640.

10 Nimuendaju, s/d:60, Hurault, 1972:86, 102.

11 Hurault, 1972.

- 12 Hurault,1972.
- 13 De acordo com as pesquisas de Lux Vidal entre o grupo Galibi do Oiapoque.
- 14 Coudreau,1887:225-226; Nimuendaju,s/d:11; Hurault,1972:166.
- 15 Hurault,1972:116,166.
- 16 Hurault,1972:175-176, cita vários autores sobre essa época.
- 17 Coudreau,1893:377-379.
- 18 Sobre a história recente deste último século e as constituições das atuais aldeias: Tassinari (1996).
- 19 Os motivos de implantação destas escolas serão abordados no próximo item.
- 20 Arnaud,1989:103.
- 21 Assis,1981:107.
- 22 CEDI,1983:16.
- 23 CEDI,1983:16.
- 24 Este termo foi usado por Wagner (1981) para definir o trabalho do antropólogo, por acreditar fielmente que a estranha situação que está vivendo junto a outro povo é uma cultura, ou seja, pode ser entendida enquanto uma unidade ordenada. Apesar da crítica embutida neste termo, acho que ele cabe bem para definir nossa postura em relação à concretização de uma escola diferenciada.
- 25 Chermont, discurso ao Congresso apud Alicino,1971:71.
- 26 O Estado do Pará, 6/julho/1920 apud Alicino,1971.
- 27 O Estado do Pará, 25/outubro/1920 apud id.ib.
- 28 Inspeção de Fronteiras 1,1927:20-22.
- 29 id.ib:62.
- 30 Arnaud,1989.
- 31 Assis,1981:26.
- 32 Lima,1985:54.
- 33 Reis,1936.
- 34 Assis,1981:113-114.
- 35 comunicação pessoal.
- 36 A respeito desta tendência das famílias Karipuna de aproximarem estranhos à rede de parentesco, e de sua complementaridade com um padrão endogâmico de casamento: Tassinari,1996. Vale a pena colocar que isso continua ocorrendo com os professores, havendo atualmente pelo menos 3 professores não-índios (entre homens e mulheres) casados com Karipunas.
- 37 Isso com exceção de alguns líderes, como o próprio Sr.Coco, quem enviou os filhos para prosseguirem os estudos em outras cidades, tendo uma filha se formado em odontologia, atualmente presidente da APIO
- 38 Ferreira,1992.
- 39 Spires,Ir.Rebecca, 1986 In OPAN,1989.
- 40 Dias, Laércio Fidélis, 1997.
- 41 Vidal,1997.
- 42 A Proposta Curricular que vem sendo elaborada pelo CIMI tem o mérito de englobar como assessores um grande número de agentes envolvidos nesse processo.
- 43 Como exemplo, em 1995 elaborei, a pedido do CIMI, um pequeno texto sobre cultura e educação diferenciada para ser discutido por professores indígenas como subsídio para a preparação da Proposta Curricular. Esse texto, escrito em linguagem acessível, ressaltava os aspectos dinâmicos do conceito de cultura, bem como sua aproximação com a idéia de conhecimento (Barth,1995) e foi encaminhado para as aldeias, para que a discussão acerca da finalidade da escola fosse extendida para toda a comunidade. Infelizmente, estou afastada do campo desde 1993, e não sei como esta discussão está sendo desenvolvida.

Bibliografia

- ALICINO, Pe. Rogério - Clevelândia do Norte, Biblioteca do Exército Editora,1971.
- ARNAUD, Expedito - O Índio e a Expansão Nacional, Belém: CEJUP, 1989.
- A terminologia de parentesco entre os índios Galibí e outros grupos Karib, In Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Antropologia n° 60, 1975.

ASSIS, Eneida Corrêa de - Escola indígena, uma Frente Ideológica? - Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UnB, Brasília, 1981.

BARTH, Fredrik - Other Knowledge and Other Ways of Knowing, In Journal of Anthropological Research, vol.51, 1995.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.) - História dos Índios no Brasil, São Paulo: FAPESP/Companhia das Letras/SMC, 1992.

CEDI - Povos Indígenas no Brasil - V.3 (Amapá/Norte do Pará), São Paulo, 1983.

COUDREAU, Henri - La France Equinoxiale - Tomo I, II, e Atlas, Paris: Challamel Ainé Ed., Librarie Coloniale, 1887.

COUDREAU, Henri - Chez nos Indiens- Quatre Annés dans la Guyane Française (1887-1891), Paris: Librairie Hachette et Cie, 1893.

DIAS, Laércio - Semana índio cidadão - um encontro de brasileiros - Relatório Acadêmico de andamento da pesquisa apresentado à FAPESP como parte do 1º Relatório Científico do Projeto Temático: Sociedades Indígenas e suas Fronteiras na Região Sudeste das Guianas, 1997.

FARAGE, Nadia - As muralhas dos Sertões, os povos indígenas no rio Branco e a colonização, São Paulo: Paz e Terra/ANPOCS, 1991.

FERNANDES, Eurico - Contribuição ao estudo etnográfico do grupo Aruak, In Acta Americana, 1948.

FERREIRA, Mariana K.L. - Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil, tese de Mestrado, USP, 1992.

GOW, Peter - Of Mixed Blood - Kinship and History in Peruvian Amazonia, Clarendon Press, Oxford, 1991.

HILL, Jonathan (ed.) - Rethinking History and Myth, Indigenous South American Perspectives on the Past, University of Illinois Press, 1988.

Hurault, Jean-Marcel - Français et Indiens en Guyane, 1604-1972, Paris:Union Générale d'Éditions, 1972.

INSPECÇÃO DE FRONTEIRAS 1 - Relatório do Chefe do Serviço Sanitário, 1927, mimeo.

INSPECÇÃO DE FRONTEIRAS 2 - Diário do General Inspetor, General Rondon, 1927, mimeo.

LAET, Jean de - L'Histoire du Nouveau Monde ou Description des Indes Occidentales, Leyde: Banaventure & Abraham Elseviers Imprimeurs, 1640.

LIMA, Antonio C.S. - Um Grande Cerco de Paz, poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil, Petrópolis: Vozes, 1995.

MALCHER, J. - pp.269 a 292 In RONDON, C.M.S. - Índios do Brasil: das cabeceiras do Rio Xingu, dos Rios Araguaia e Oiapoque, Vol.II, Rio de Janeiro: CNPI, Ministério da Agricultura, 1953.

MOCQUET, Jean- Voyages en Afrique, Asie, Indies Orientales e Occidentales, Paris: Jean de Hievquevieu, 1617.

NIMUENDAJU, Curt - Os Índios Palikur e seus Vizinhos, tradução do texto de 1926, versão do NHII-USP, no prelo.

OPAN - A Conquista da Escrita, Encontros de Educação Indígena, São Paulo: Iluminuras, 1989.

PARANHOS, José Maria Silva - Obras do Barão do Rio Branco: Questões de Limites - Vol. III: Guiana Francesa 1ª Memória, Vol IV: 2ª Memória, Ministério das Relações Exteriores, 1945.

PELLISSIER, Catherine - The Anthropology of Teaching and Learning, In Annual Review of Anthropology, 1991.

REIS, Thomas - documento microfilmado, 1936.

SAHLINS, Marshall - Ilhas de História, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1990.

TASSINARI, Antonella - Educação Diferenciada: algumas idéias - subsídio para encontro de professores indígenas do Oiapoque, 1995. mimeo.

- A Região do Uaçá-Oiapoque numa Perspectiva Histórica, paper apresentado no XX Encontro Anual da ANPOCS, 1996.

VIDAL, Lux Boelitz - Cadernos de Campo (1990 a 1996).

- Os povos indígenas do Uaçá: Karipuna, Palikur e Galibi-Marwono - uma abordagem cosmológica: o Mito da Cobra-Grande em contexto. Relatório Acadêmico de andamento da pesquisa apresentado à FAPESP como parte do 2º Relatório Científico do Projeto Temático: Antropologia, História e Educação: a Questão Indígena e a Escola, 1997.

WAGNER, Roy - The Invention of Culture, Chicago and London: The University of Chicago Press, 1981.

XXI Encontro Anual da ANPOCS