

# **Educação Escolar na Fronteira do Brasil entre os Karipuna e Galibi-Marworno: da assimilação à autonomia**

**REGINALDO GOMES DA SILVA**

*Aluno do Programa de Mestrado em História da PUC-SP*

*Orientador: Prof. Dr. Fernando Torres-Londoño*

## **Introdução**

Diante dos novos paradigmas da contemporaneidade, a Educação Escolar Indígena aparece como tema recorrente na educação brasileira, dada sua história de exclusão, preconceito, descaso, desrespeito, negligência e intolerância por parte do Estado brasileiro. Os povos indígenas além de terem sido violentados fisicamente dados o etnocídio e a guerra de ocupação realizada pelos portugueses em virtude de seu projeto colonizador, desrespeitaram ainda, seu modo de viver, seus costumes, língua, tradições, organização social, estrutura de parentesco, enfim, a diversidade cultural existente no Brasil.

O objetivo deste estudo é apresentar um panorama histórico da introdução da Educação Escolar na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, no Estado do Amapá, fronteira com a Guiana Francesa, dos anos 40 ao início do século XXI, entre as etnias Karipuna, Galibi-Marworno, Galibi Kalina e Palikur, destacando suas especificidades ao longo deste processo. Partindo de projetos assimilacionistas até a autonomia da educação escolar indígena, pensada e, acima de tudo coordenada e executada a partir de seus principais atores sociais – os indígenas.

## **A Introdução da Educação Escolar no Uaçá no Município de Oiapoque/AP**

A introdução da escola na região do Uaçá foi realizada pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios), em 1934, foram contratadas duas professoras para trabalhar na aldeia Santa Maria, hoje denominada Kumarumã, da etnia Galibi-Marworno no rio

Uaçá, assim como, na aldeia Espírito Santo, na margem direita do rio Curipi, ocupada pelos Karipuna. Na ocasião, o Governador do Pará Magalhães Barata determinou a implantação das escolas, todavia, as duas escolas foram desativadas em 1937, com a saída de Eurico Fernandes da região, funcionário do.

Em 1945, o SPI reativou as escolas na aldeia Santa Maria (Kumarumã), no rio Uaçá, sob orientação da professora D. Doquinha, e, na aldeia Santa Isabel passou a atuar a professora Verônica.

Com o enfraquecimento do SPI, especialmente de seu diretor Eurico Fernandes, no ano de 1950, a professora Doquinha da aldeia de Kumarumã deixou de atuar naquela aldeia no ano seguinte (1951), ficando a comunidade sem professora por um longo período. Já no rio Curipi, a Professora Verônica permaneceu na aldeia Santa Isabel até 1967, até a extinção do órgão indigenista. O curioso é que mesmo que o poder estatal tenha inserido a instituição escolar na região, todavia a relação/aceitação dessa instituição foi diferenciada entre os Karipuna e os Galibi Marworno. Entre os primeiros, as famílias não se concentraram na aldeia onde funcionava a escola, as famílias Karipuna continuaram espalhadas pelo rio Curipi, diferentemente dos Galibi Marworno que passaram a organizar a disposição de suas casas em função da escola. Em razão disso, a aldeia de Kumarumã cresceu significativamente, sendo hoje a de maior densidade demográfica do município de Oiapoque, chegando a ter aproximadamente 2.000 (dois mil) habitantes.<sup>1</sup> Segundo Tassinari, as populações indígenas do Uaçá não absorveram passivamente as instituições da sociedade nacional, no entanto, com o contato foram cada vez mais alterando-as de acordo com suas concepções de vida e de mundo, tanto isso é verdade que, Karipuna e Galibi Marworno assimilaram diferentemente a escola, enquanto os Palikur sequer admitiram a escola nas décadas de 30 a 50, pois tiveram uma relação cheia de animosidades com o chefe do SPI Eurico Fernandes, assim, viam a escola como uma maneira de ‘*escravizar*’ o seu povo, chegando a afirmar Fernandes que os Palikur eram mais arredios que Karipuna e Galibi-Marworno, que não se oporam aos projetos do SPI. Outro exemplo disso foi a inserção por parte do SPI de uma fazenda de bubalinos na aldeia do Kumarumã, enquanto que entre os Karipuna havia um entreposto comercial na aldeia de Santa Isabel, onde todos os produtos ali produzidos, desde a farinha até couro de jacaré eram levados para aldeia

---

<sup>1</sup> AER, Oiapoque, Funai 2002.

supracitada para posterior comercialização em outros centros; o sr. Côco (Manoel Primo dos Santos) notabilizou-se por ser um próspero comerciante da região. É importante ressaltar que o líder não era índio, mas foi absorvido pela comunidade. O que demonstra que tanto Karipuna quanto os Galibi-Marworno criaram, no seu processo de contato condições favoráveis nas relações interétnicas. Segundo a teoria difusionista, a nossa cultura é profundamente influenciada por elementos de outras culturas, não existindo cultura ‘*sui generis*’, pois através do contato vamos absorvendo elementos culturais tanto daqueles que nos avizinham quanto das culturas mais longínquas. Porém, quando algo que é “de fora”, “estranho” passa a fazer parte dos nossos costumes, língua, hábitos etc. são modificados por quem os utiliza de empréstimo, dando sentido/significado diferentes daquela recebida em seu local de origem, por isso é que a autora acima citada fala sobre a capacidade de absorver a escola de forma diferenciada por parte dos povos que habitam a região do Uaçá. (LARAIA: 1996, p. 86)

Entretanto, com a extinção do SPI em 1967, a educação escolar ficou subordinada à Secretaria de Educação do Ex-Território Federal do Amapá (SEC-AP), assumindo a responsável em manter a infra-estrutura das escolas, pagar os professores(as) e determinar o programa de ensino. A partir de 1978:

*(...) Foi aplicado novo programa curricular para a zona rural de 1ª a 4ª séries, incluindo: comunicação e expressão (português), matemática, ciências, integração social e estudos sociais. Através da SEC/AP, os agentes do estado (governador, prefeito e inspetor) têm livre acesso às áreas indígenas e passam a ter mais influência do que os próprios funcionários da Funai (TASSINARI, 2001: 169 apud em CEDI, 1985, p.16).*

A antropóloga Eneida Assis em sua dissertação de mestrado, ***Escola Indígena, uma frente ideológica(1981)***, percebe a escola como instrumento ideológico do Estado como veículo de transformação daquela realidade, pois a escola traz em seus componentes curriculares conteúdos que têm como objetivo modificar de forma radical o comportamento dos povos indígenas do Uaçá, não respeitando seus processos próprios de aprendizagem, suas identidades étnicas e culturais, impondo uma educação monolíngüe em língua portuguesa.

A autora diz que tanto a prof<sup>a</sup> Doquinha quanto à prof<sup>a</sup> Verônica, coíbiam com castigos aqueles que falassem suas línguas maternas, obrigando, conseqüentemente, o

uso tão-somente da língua portuguesa, pois suas línguas maternas eram consideradas *dialetos de selvagens*.

Contam os mais antigos, que a prof<sup>a</sup> Verônica proibia o uso do patoá, inclusive em casa. Ela orientava os pais para não falar com seus filhos em patoá. Cumprindo, assim, o objetivo do SPI de “civilizar/amansar” os indígenas e transformá-los em “brasileiros”, integrando-os à “comunhão nacional”. Assis cita ainda, a construção de mais duas escolas entre os Karipuna em 1976, uma na recém criada aldeia Manga, que tem acesso direto com o município de Oiapoque por terra, e uma outra escola na aldeia Espírito Santo. A autora menciona também o funcionamento do MOBREAL (projeto de alfabetização de adultos) entre os anos de 76 a 78.

A metodologia utilizada pelas escolas pós-SPI, e também pela Secretaria de Educação - SEC-AP não diferem muito ideologicamente da escola missionária, nos trezentos anos de colonização, segundo Expedito Arnaud, “(...) o termo ‘catequese’, em 1911, foi simplesmente substituído por ‘proteção’ (MELIÁ: 1979, apud em ARNAUD, 1977), a partir de um projeto assimilacionista pelo órgão indigenista, e posteriormente pela Secretaria de Educação do Ex-Território do Amapá:

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

Ou seja, a escola é uma obrigação enfadonha tanto para indígenas quanto para os professores não-índios, pois avaliam que o trabalho não traz resultados satisfatórios, e dependendo da realidade, os alunos têm muitas dificuldades de compreender os professores em língua portuguesa, e como a maioria dos professores das secretarias estaduais e/ou municipais são monolíngües, ou seja, não falam a língua materna das comunidades indígenas, ficando, dessa forma, comprometida a comunicação entre professor(a) e alunos(as), tudo isso por completa incapacidade de uma *educação voltada para o indígena*.

*(...) Não há, assim, qualquer programação voltada para inclusão de conteúdos práticos aos alunos. As escolas são, assim, ambientes onde os alunos-índios permanecem durante certo período do dia, cumprindo tarefas quase sempre totalmente desconectadas de seus interesses e de sua vida. (MELIÀ, 1979: p.49 apud em Santos, 1975, p. 60)*

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

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

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

*A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações (GEERTZ: 1978, p 79).*

Nas escolas da região do Uaçá, o civismo foi muito utilizado pelas primeiras professoras; a escola comemorava todas as datas cívicas, tais como: 21 de abril, 7 de setembro, o 15 de novembro, o 19 de novembro, assim como cantar o hino nacional, realizavam desfiles com fanfarras e tudo mais. Fazendo com que os índios que se identificavam apenas como Karipuna, Galibi-Marworno, se identificassem agora como ‘brasileiros’, que falam o português, participam dos desfiles de 7 de setembro marchando, sem nenhum sentido, numa reprodução incontestada das práticas escolares entre os não-índios, ou como queiram os ‘outros brasileiros’, forjando assim, um

sentimento de civismo, de orgulho nacional, conforme informação da professora Doquinha da escola de Kumarumã:

*(...) A educação dada pela Escola era de maneira interessante, suave, esperançosa, infiltrando no espírito do selvagem o grau de civilização cada vez maior. (...) Havia listas de chamadas, boletins e provas, isto é, toda a engrenagem trazida da bagagem escolar, imprimindo no aluno-índio horários, categorias classificatórias de “bom aluno” “aluno mébdio”, “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 (sic), ficar de joelhos, enfim, vários tipos de sanções aplicadas pelas professoras em seus alunos (ASSIS apud em TASSINARI, 2001, p. 175-76).*

A professora Verônica em entrevista a antropóloga Antonella Tassinari em julho de 1991, declara sobre as festas cívicas, principalmente a forma como era feita o 7 de setembro na aldeia Santa Isabel:

*(...) A gente fazia tudo como nos colégios de fora, como fazem no interior: uma espécie de passeata no Dia da Pátria. O Jason fazia o cenário, cortava as ramas, fazia uma mata. Tinha hasteamento da bandeira. Tinha desfile das crianças marchando(...)*

*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. (Ibidem, p. 180)*

*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 e gostavam de ver os filhos uniformizados (...) (Ibidem, p. 180).*

Portanto, fica evidente o caráter civilizatório da escola entre as populações indígenas tanto do Uaçá quanto no Curipi, nesse sentido fica caracterizado que a escola cumpria esse papel político-ideológico do estado brasileiro, a que se referem tanto o General Rondon quanto o senador Justo Chermont, os objetivos principais são: o de

‘*abrasileirar*’ essa gente ‘*selvagem*’ e amainar as influências francesas na região de fronteira, consolidando, dessa forma, a legitimidade da ocupação.

## **O Despertar das Comunidades Indígenas rumo à Autonomia**

A grande reviravolta da relação das comunidades indígenas de Oiapoque com a sociedade nacional tem um marco legal: a parceria entre **CIMI** (Conselho Indigenista Missionário) e a **FUNAI** (Fundação Nacional do Índio), a partir da ida do Pe. Nello Rufaldi em 1971 para a paróquia de Oiapoque, e os primeiros contatos com as comunidades indígenas faz com que o páraço se identifique e passe a desenvolver projetos pelo CIMI, tendo como princípios a valorização das culturas indígenas, como elemento de identidade e resistência, o órgão indigenista ligado à igreja tem ainda o objetivo de ajudá-los na conquista de sua autonomia; ao mesmo tempo em que Frederico de Oliveira Miranda (Fred) passou a trabalhar no PI (Posto Indígena) da aldeia de Kumarumã em 1974, como funcionário da Funai. Essa parceria muda completamente a relação dos próximos 30 anos entre as comunidades indígenas e a sociedade envolvente.

A partir de 1974/75, os indígenas do Uaçá começam a participar de encontros nacionais, onde o foco principal das discussões é a demarcação das terras tradicionalmente ocupadas por eles, mas outros temas passam a compor a agente de discussões, entre eles: educação, saúde, projetos de desenvolvimento econômico e fiscalização de suas terras.

É nesse ambiente de efervescência quanto à participação política das assembléias que surgem à reivindicação do movimento indigenista brasileiro por uma educação escolar indígena bilíngüe, específica e diferenciada, introduzida na região do Uaçá através do CIMI, através do Pe. Nello Rufaldi e a Ir. Rebeca Spires, todavia as idéias do CIMI têm mais penetração entre os Karipuna e os Galibi-Marworno, levando-se em conta que tanto os Palikur quanto os Galibi do Oiapoque tiveram outra relação com a escola como instituição. Os primeiros só aceitaram a escola a partir da década de 50 com a entrada de dois integrantes do SIL (Summer Institute of Linguistic), grupo ligado à Igreja Batista no rio Urucauá, na aldeia Kumenê, os missionários Harold e

Diana Green, que traduziram a Bíblia para a língua Palikur, conquistando-os para a conversão ao pentecostalismo, e conseqüentemente, o interesse pela alfabetização com objetivos bem definidos: o estudo da Bíblia. (CAPIBERIBE: 2001).

Já os Galibi do Oiapoque conheceram a escola na Guiana Francesa, inclusive há notícias de que um dos motivos da vinda desse grupo Kalinã, para o lado brasileiro, à margem direita do rio Oiapoque, próximos do município, foi motivada pela determinação do patriarca Geraldo Lod no que diz respeito a sua vontade de que seus filhos estudassem. Desse modo, os Galibi do Oiapoque sempre estudaram nas escolas de não-índios, no município de Oiapoque. Assim, os missionários do CIMI conseguiram se aproximar com maior sucesso das etnias que tinham identidade maior com a religião católica (karipuna e galibi-marworno), além de terem criado a auto-imagem de “*índios avançados*”, “*índios desenvolvidos*”, ou aqueles que tinham relações mais intensas com a sociedade envolvente, diferentemente dos Palikur, que não permitiram a inserção da escola no Urucauá, nem os Galibi do Oiapoque que estiveram mais próximos da educação não-índia. Dessa forma, tanto Karipuna quanto Galibi-Marworno foram os parceiros mais engajados nas lutas do movimento indigenista das décadas de 70/80. (VIDAL: 2001, p. 204). É a partir desse contexto que o trabalho do CIMI começa a ter penetração no Curipi e no Uaçá, e os ecos de uma educação escolar indígena bilíngüe, específica e diferenciada passou a ganhar adeptos em oposição ao modelo de escola assimilacionista do SPI. O CIMI introduz conceitos novos como a importância do reconhecimento e valorização de suas culturas, respeitando a tradição, que a educação fosse pensada a partir de sua própria realidade. E para pensar essa nova escola, era preciso ‘*restaurar*’ algumas conseqüências das escolas introduzidas pelo SPI, que negavam a cultura, e principalmente, a língua. A partir dessa realidade que expunha todo um povo de transformar-se em monolíngües, a Ir. Rebeca Spires, entrevistou na reserva indígena do Uaçá com objetivo de recuperar a língua patoá (kheuól). Com isso conseguiram a recuperação de palavras e expressões, o que possibilitou a elaboração de um dicionário português/kheuól/kheuól/português, que deu ânimo novo para a introdução de uma escola bilíngüe, ou seja, as crianças passariam a ser alfabetizadas em sua língua materna, já que na história de contato, os Karipuna perderam sua língua de origem, assumindo o kheuól como primeira língua, isto é, língua materna.



Outro desafio era o de qualificar os índios para assumirem suas escolas como professores, e a partir de 1986, foi formada a primeira turma de ensino supletivo destinado à formação de professores Karipuna e Galibi-Marworno ( 1ª a 4ª séries), e a partir de 1990, o CIMI realizou o primeiro Curso de Formação de Professores (magistério), em regime modular, sendo concluído o aludido curso em 1994, em fevereiro de 1995 colaram grau 14 professores(as) formando, assim, a primeira turma de professores indígenas, já na perspectiva de uma educação escolar indígena específica, bilíngue e intercultural.

Todavia, outras providências eram necessárias rumo a autonomia e controle das escolas e educação pela comunidade indígena, tais como: elaboração de material didático bilíngüe; calendário escolar específico; proposta curricular que contemple metodologias específicas, sistemática de avaliação, escolha de conteúdos e programa de formação de professores que possibilitasse a comunidade assumir em toda a sua dimensão o processo educativo: indo da construção da escola à sua gestão e supervisão.

Dessa forma temos um panorama histórico da educação escolar indígena que vai desde o período colonial com as práticas civilizacionistas passando pela política assimilacionista e integracionista do SPI e FUNAI até os projetos alternativos de educação indígena que respeita a diversidade e a pluralidade étnica e lingüística, entre Karipuna e Galibi-Marworno.

Nesse sentido é que trataremos em seguida alguns fundamentos da elaboração da Proposta Curricular Pedagógica Karipuna e Galibi-Marworno; como um marco da Educação Escolar Indígena no Amapá.

### **A elaboração da Proposta Curricular Karipuna e Galibi-Marworno: um marco histórico na educação indígena dos povos indígenas do Amapá**

Anteriormente, expomos algumas lutas e conquistas dos Povos Indígenas do Oiapoque, entre elas: a participação das assembléias regionais e nacionais, a conquista da escrita em Kheuól, a formação de 14 (quatorze) professores indígenas no Curso Pedagógico em 1995, a demarcação de suas terras em 1992, a criação da APIO (Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque), eleição de vereadores e prefeito índios em 1996, e na esteira dessas lutas e conquistas, o movimento indigenista, a partir do

final da década de 70 e 80, de forma organizada defende uma educação escolar bilíngüe, específica, intercultural e diferenciada, tendo sua realidade como ponto de partida para construir uma educação onde a valorização da cultura esteja em consonância com seu projeto de futuro, e isso deve estar devidamente organizado e planejado no seu currículo, desde a estrutura da escola, prática pedagógica, metodologias e sistemática de avaliação próprias, pensada e elaborada pela comunidade, professores, lideranças, assessores etc.

O **marco legal** para discussão sobre uma educação específica e diferenciada ocorreu com o fracasso da sociedade nacional de ‘*escolarizar*’ os povos indígenas, seja através das missões-escolas, das escolas do SPI ou da FUNAI, afinal, foram mais de quatrocentos anos de negação das diferenças linguísticas e culturais das mais de 1200 etnias que foram reduzidas no contato a não mais que 210. Desse modo, a partir da abertura política no Brasil pós-79, o movimento indigenista levantou a bandeira de luta da educação indígena bilíngüe, diferenciada e intercultural, pois é de consenso tanto dos povos indígenas quanto dos assessores desses povos, que as experiências passadas de educação para indígenas não poderiam repetir seus sucessivos fracassos, nesse sentido, houve um esforço concentrado e incansável daqueles que defendiam essa bandeira, para tanto, os índios do Oiapoque organizados se mobilizaram, assim como os povos indígenas de todo o país para aprovar no texto constitucional de 1988, seus direitos, e é a partir daí que os povos indígenas vêm algumas conquistas esculpidas na constituição:

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

A partir de então, o Brasil se reconhece como um país pluriétnico, garantindo o direito a diferença, o que possibilitou às populações indígenas serem protagonistas de várias lutas, entre elas: o direito de estudar e ver valorizadas suas línguas maternas, tendo em vista que para vários povos o português se tornou língua materna, pois consoante a força do contato foram ‘*obrigados*’ a não falar suas línguas de origem, como foi o caso de Karipuna e Galibi- Marworno, que adotaram o patoá como primeira língua , após perderem suas línguas de origem; a conquista de educação escolar

diferenciada e intercultural, e para ter essa ‘*escola diferente*’ era necessário pensar outros instrumentos que viabilizassem essa nova escola, como o currículo, um calendário específico, respeitando a ‘*sazonalidade*’<sup>2</sup> das atividades cotidianas das comunidades.

Em conseqüência disso, o CIMI, juntamente com outros protagonistas importantes, antropólogos, linguistas, historiadores, sociólogos passaram a discutir nos cursos de formação os conceitos e princípios da educação escolar diferenciada, todavia, após a formação dos 14 professores e a criação do dicionário português/kheul e a elaboração de material didático e textos bilíngues, elaborados por assessores do CIMI, os professores conseguiram sistematizar e organizar o dicionário, assim como livros e textos didáticos para apoiar o trabalho dos novos docentes indígenas, injetando, assim, ânimo novo nessas novas lideranças/professores(as) que passaram a ser os principais arautos desse novo paradigma de educação escolar no Uaçá.

Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos: Art. 78, incisos I e II e art. 79, parágrafo primeiro, consolidaram como marco legal as principais bandeiras de lutas das organizações indígenas nas décadas de 70 e 80 no país.

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

*(...) a importância da consideração das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do Ensino Fundamental. (...) Mais do que isso é imprescindível que a elaboração dos currículos entendidos como*

---

<sup>2</sup> Característica das atividades diárias de grande parte das populações indígenas que pressupõe determinadas tarefas de acordo com o ciclo da natureza, como por exemplo: o tempo de abrir as roças, o tempo para plantar e colher, o tempo da caça e da pesca, o tempo do açaí, o tempo do artesanato, permitindo assim, a recuperação dos espaços explorados na natureza, utilizando de forma racional os recursos da floresta, como pressupõe a idéia de sustentabilidade.

*processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena (...) é imperativo que os sistemas estaduais propiciem os meios necessários para que os professores índios, juntamente com as suas comunidades, formulem os currículos de suas escolas. (BRASIL, MEC, 2002, p. 52).*

Ainda na *década da educação*<sup>3</sup>, outras conquistas significativas podem ser elencadas: a) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997, e no ano seguinte o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). Assim quando o CIMI apresentou a Proposta Curricular e Pedagógica para as Escolas Karipuna e Galibi-Marworno em 1998, a mesma estava em consonância com a legislação que trata sobre educação escolar indígena no país. Segundo a Ir. Rebecca Spires, a proposta ficou engavetada no Conselho Estadual de Educação até que o CIMI a retirou, pois entendeu que a sua não aprovação se tratava mais por motivação política do que legais e pedagógicas. Mas o que nos interessa nesse momento é analisar o primeiro Curricular de Ensino Fundamental para escolas indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, no Estado do Amapá, que está sendo implementada desde 2003, como resultado das conquistas e a materialização da autonomia e autodeterminação desses povos.

## **Considerações Finais**

O currículo Karipuna e Galibi-Marworno quiçá tenha sido a maior conquista dessas comunidades nos últimos 30 anos, pois permitiram aos seus protagonistas construir um instrumento político e de transformação rumo à autonomia dos indígenas do Uaçá. Nesse sentido, podemos ressaltar que a educação indígena no município de Oiapoque avançou em passos largos levando em consideração que o nível de participação e envolvimento nos problemas cotidianos de suas comunidades foi discutido intensamente pelos professores indígenas, tornando-se lideranças de seu povo. Por outro lado, mesmo aqui não sendo o lugar mais adequado para abordar essa temática sabemos que esse currículo apresenta impasses na sua implementação, mas por outro lado trouxe resultados extremamente positivos, e um dos maiores foi a reconstrução da auto-estima atingida historicamente por uma escola ora

---

<sup>3</sup> O MEC considerou a década 1996/2006, como a década da educação.

assimilacionista, ora integralista que foram derrotadas pela perseverança e competência dos índios da região, que não hesitaram na possibilidade de construir um projeto de educação/currículo que partisse de suas realidades, recuperando e valorizando sua língua materna e, por conseguinte, permitindo o fortalecimento de suas identidades étnicas-culturais, dialogando, assim, de cabeça erguida com a sociedade envolvente.

## **Referências Bibliográficas**

AMAPÁ, CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI-NORTE II. **Proposta Curricular e Pedagógica para as escolas Karipuna e Galibi-Marworno no município de Oiapoque. Oiapoque**, 1998. mimeo.

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola indígena, uma ‘Frente Ideológica’?** Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

CAPIBERIBE, Artionka. **Os Palikur e o Cristianismo.** Dissertação de Mestrado, 2001, PPGAS-IFCH/UNICAMP.

FERREIRA, Mariana K. L. **Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil** In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes (Orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zoar, 1978.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

TASSINARI, Antonella M. I. **Atualização da Proposta Curricular para as Escolas Indígenas Karipuna e Galibi-Marworno.** Macapá-AP: SEED/NEI, 2002.

\_\_\_\_\_. **As Famílias Karipuna da Região do Uaçá: um estudo antropológico preliminar.** Oiapoque, dez/1994. Mimeo.

\_\_\_\_\_. **Da Civilização à Tradição: Os projetos de escola entre os índios do Uaçá.** In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes (Orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. **Escola Indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação.** In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes (Orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

VIDAL, Lux Boelitz. **O modelo e a marca, ou o estilo dos “misturados”.** **Cosmologia, História e Estética entre os povos indígenas do Uaçá.** In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes (Orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.