



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANE SILVA GIUSTI DA ROCHA

**PARA ALÉM DO NHEENGATU: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA PARA POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ (1974-1988)**

Macapá-AP

2022

JULIANE SILVA GIUSTI DA ROCHA

**PARA ALÉM DO NHEENGATU: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA PARA POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ (1974-1988)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap).

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.
Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato

Macapá-AP

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 /
1451

R672 Rocha, Juliane Silva Giusti da.

Para além do nheengatu : políticas de educação linguística para povos indígenas do Amapá (1974-1988) / Juliane Silva Giusti da Rocha. - Macapá, 2022.
1 recurso eletrônico. 96 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2022.

Orientador: Sidney da Silva Lobato.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Índios - Amapá. 2. Políticas Educacionais. 3. Políticas Linguística . I. Lobato, Sidney da Silva, orientador. II. Unifap. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.970981

ROCHA, Juliane Silva Giusti da Rocha. **Para além do nheengatu** : políticas de educação linguística para povos indígenas do Amapá (1974-1988). Orientador: Sidney da Silva Lobato. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

JULIANE SILVA GIUSTI DA ROCHA

**PARA ALÉM DO NHEENGATU: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA PARA POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ (1974-1988)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap).

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato

Banca examinadora

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato (Orientador) – Unifap

Prof. Dr.^a Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões (Titular Interna) – Unifap

Prof.^a Dr.^a Cecília Maria Chaves Brito Bastos (Titular Externa) – Unifap

Prof. Dr. Tadeu Lopes Machado (Titular Externo) - Unifap

Macapá-AP

2022

A língua é a chave para o coração de um povo. Se perdemos a chave, perdemos o povo. Se guardamos a chave em um lugar seguro como um tesouro, abriremos as portas para as riquezas incalculáveis, riquezas que jamais poderiam ser imaginadas do outro lado da porta.

Eva Engholm (1965)

Cada língua que se extingue, sem deixar vestígios escritos, é uma importante página da história da humanidade que se apaga, e que depois não poderá mais ser restaurada.

Couto Magalhães (1975).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Amapá (Unifap), pois sou “filha” dessa casa desde a graduação. Ela até hoje possibilitou meu crescimento acadêmico, por meio dos estudos como os do Mestrado em Educação.

Minha eterna gratidão a minha família, que em todos os momentos me apoiou, compreendeu, incentivou e acreditou em mim durante esses anos de pesquisa. Tenho certeza que sem mamãe, papai e meus dois irmãos, eu não teria forças para concluir essa etapa. Todas minhas conquistas são graças a vocês, família.

Agradeço a todo o corpo docente e administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/Unifap), em especial aos professores da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, pelo profissionalismo e, principalmente, por me fazer compreender que a Educação é um ato político, de luta contra hegemônica que deve ocorrer dia após dia.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sidney Lobato, por toda competência, dedicação e, especialmente, pela partilha de conhecimentos que tão generosamente me propiciou. Minhas produções textuais nunca mais serão as mesmas desde que tive a honra de contar com seus comentários ou anotações. Destaco ainda os diálogos longos que eram deveras produtivos e que faziam o tempo correr. Foram as melhores trocas, pois foi através dessas conversas que pude compreender cada vez mais as lutas dos povos indígenas e me apaixonar tanto por este estudo, bem como pela Antropologia. Além disso, sou grata por me incentivar a ser pesquisadora, acreditando em mim.

Aos professores Darllen Almeida e Silvagne Duarte, pela importantíssima contribuição na conquista de um sonho, pois em momento algum desistiram de mim, especialmente enquanto me preparava para a seleção. Ambos foram meus professores na graduação e tenho certeza que são amigos que levarei durante bons e longos anos.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial Vanessa Lima, Jorge Lucas e Zé Miguel. Pessoas que me acolheram, compartilharam bibliografias, discussões, reflexões. Juntos vivemos a chamada “dor da tese”, que foi fundamental para nos moldar e fortalecer na vida acadêmica. E aos professores Helena Simões, Cecília Bastos e Tadeu Machado, que tiveram olhar criterioso e cuidadoso para com minha pesquisa, contribuindo com seus conhecimentos e por terem aceito, tão gentilmente, fazer parte da minha banca, na qualificação e defesa. Todos são referências na pesquisa e, para mim, são modelos de pessoas e profissionais. Minha grande gratidão.

RESUMO

Neste estudo buscamos elucidar as práticas de educação linguística adotadas, entre os anos de 1974 e 1988, pelo Estado e pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) junto aos povos Karipuna e Galibi-Marworno, situados no município do Oiapoque-AP. Trata-se de pesquisa qualitativa e documental, em que foram analisados textos elaborados por agentes do Estado e da Igreja, bem como pelos próprios indígenas e publicados em: jornais, cartilhas escolares, atas de assembleias, livros de orientação para professores, pareceres, propostas de cursos, relatórios de atividades, avaliações, livros didáticos, entre outros. Tais fontes de pesquisa foram levantadas e coletadas em dois lugares: a) no repositório digital Hemeroteca Indígena; e b) na Secretaria de Estado da Educação do Amapá. Para a exploração das fontes, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD), que desnaturaliza crenças que dão suporte às estruturas de dominação e pressupõe que o discurso deve ser entendido como linguagem e prática social (FAIRCLOUGH, 2001). Como resultado, nosso estudo demonstra que, num contexto de Ditadura, o Cimi, por meio de um novo modelo de educação escolar, procurou valorizar a diversidade linguística dos indígenas, enquanto que o Estado, dentro do recorte examinado, instituiu uma educação que buscava dissolver a cultura dos indígenas e impor o monolinguismo em Português. Dessa forma, o estudo se torna relevante por abordar historicamente as políticas linguísticas e educacionais voltadas para esta parcela da população brasileira que vem sendo violentada e invisibilizada, bem como por fomentar novas pesquisas no campo da história da educação indígena, no contexto amazônico.

PALAVRAS-CHAVE: Cimi. Políticas Educacionais. Políticas Linguísticas. Povos indígenas. Estado.

ABSTRACT

In this study, we seek to elucidate the language education policies adopted, between 1974 and 1988, by the State and the Indigenous Missionary Council (Cimi) with the Karipuna and Galibi-Marworno peoples, located in the municipality of Oiapoque-AP. In addition, this is a qualitative and documental research, in which texts prepared by agents of the State and the Church, as well as by the indigenous people themselves and published in: newspapers, school booklets, minutes of meetings, guidance books for teachers, opinions, course proposals, activity reports, evaluations, textbooks, among others. Such research sources were surveyed and collected in two places: a) in the Hemeroteca Indígena digital repository; and b) at the State Secretariat for Education of Amapá. To explore the sources, we used Critical Discourse Analysis (CDA), which deneutralizes beliefs that support structures of domination and assumes that discourse should be understood as language and social practice (FAIRCLOUGH, 2001). As a result, our study demonstrates that, in the context of the Dictatorship, Cimi came with the intention no longer of erasing the identity of the peoples, but of guaranteeing, through a new model of school education, the right to linguistic diversity of the indigenous people, while the State, within the scope examined, instituted a school education that sought to dissolve the culture of the indigenous people and impose monolingualism in Portuguese. In this way, the study becomes relevant for historically approaching linguistic and educational policies aimed at this portion of the Brazilian population that has been violated and made invisible, as well as for promoting new research in the field of the history of indigenous education, in the Amazonian context.

KEYWORDS: Cimi. Educational Policies. Language Policies. Indian people. State.

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise crítica do discurso
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DI	Diretório do Índio
E EI	Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do índio
LGA	Língua Geral Amazônica
LGI	Língua Indígena Geral
LGP	Língua Geral Paulista
LP	Língua Portuguesa
L1	Língua Materna
L2	Língua Estrangeira
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
SEC/AP	Secretaria de Educação e Cultura do Amapá
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
PL	Políticas linguísticas

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Discursos do Diretório dos índios sobre colonizador e colonizado	21
Imagem 2	Delimitação dos períodos históricos que marcam a expansão do Nheengatu	27
Imagem 3	Distribuição dos povos na Reserva do Uaçá	35
Imagem 4	Mapa atual da TI do Uaçá (dezembro/2021)	36
Imagem 5	Vila do Espírito Santo em 1981	41
Imagem 6	Aldeia Manga em 1981	41
Imagem 7	Trecho da revista Mensageiro que descreve a fala de um indígena sobre a educação escolar oferecida pelo Estado	49
Imagem 8	Carta Convite para a Assembleia Indígena Nacional	51
Imagem 9	Participantes da região e representantes de outros estados presentes na Assembleia de Kumarumã	52
Imagem 10	Plenário da Assembleia de Kumarumã	53
Imagem 11	Casa grande de Kumarumã que serviu de local para a Assembleia	53
Imagem 12	Ilustração com texto e imagem acerca da escola alternativa <i>Kas Lekól Khéuol</i>	55
Imagem 13	Ilustração publicada no Mensageiro na qual os povos indígenas criticam o modelo educacional ofertado pelo Estado	56
Imagem 14	Manifesto dos povos indígenas sobre a educação e as tomadas de decisão do Estado para os indígenas	60
Imagem 15	Desenho que protesta contra a violência da educação escolar para indígenas	63
Imagem 16	Quadro indicativo da frequência escolar dos indígenas do Uaçá	67
Imagem 17	Capa, folha de ilustração e folha de aprendizado de sílabas	70
Imagem 18	Capa e folha de rosto do livro <i>No Lang</i>	73
Imagem 19	Atividade de alfabetização na língua materna indígena	74
Imagem 20	Narrativas de indígena sobre seu entendimento de Educação	81

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
I	EDUCAÇÃO E HISTÓRIA SOCIAL DA LÍNGUA NA AMAZÔNIA	19
1.1	História da educação e das políticas linguísticas no Período Colonial	19
1.2	A crise do Nheengatu no século XIX	25
II	POVOS INDÍGENAS DO UAÇÁ E SUAS LÍNGUAS DE CONTATO	32
2.1	Os Karipuna, do passado ao presente	32
2.2	Os Galibi-Marworno, entre línguas antigas e novas	38
2.3	Estado ditatorial, educação e povos indígenas na Amazônia setentrional	44
III	PARA ALÉM DO NHEENGATU: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE COM A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA (1974-1988)	47
3.1	O Cimi e o novo modelo de educação indígena	47
3.2	A crítica indígena à escola de branco	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	FONTES	89
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

1 INTRODUÇÃO

A educação imposta às populações indígenas ao longo dos períodos colonial e imperial esteve vinculada aos propósitos da cristianização e da exploração da força de trabalho dos colonizados. O paradigma da colonização linguística, com a imposição do monolinguismo, primeiramente em Língua Geral (LG) e depois em Língua Portuguesa (LP), somente passou a ser questionado e substituído na segunda metade do século XX. Sem desconsiderar esse passado, o presente estudo pretende compreender mais recentes processos de educação linguística, tendo como foco povos indígenas do norte do atual estado do Amapá.

É importante destacar que, na década de 1940, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) atendia educacionalmente aos povos indígenas na região do rio Uaçá e afluentes, localizada no atual município de Oiapoque, área de fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Cabe dedicar algumas linhas ao SPI, devido ao notável alcance de suas ações em nossa área de estudo, até a década de 1960. Esse Serviço foi criado em 1910, integrando o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Inicialmente era denominado Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN). A partir de 1918 ele passou a ser chamado simplesmente de Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Durante o período que compreendia a chamada Primeira República Brasileira, o SPI objetivou a integração laica e militarizada dos povos indígenas. De acordo com Oliveira e Nascimento (2012):

Foi assim, ainda durante a Primeira República, que se deu a autonomização do campo do indigenismo através da criação do SPI. Em substituição às políticas que caracterizaram o regime imperial, descentralizadas nas ações de agentes missionários e coloniais (“diretores gerais de índios”, “diretores de aldeias”) na administração dos aldeamentos.

O SPI foi orientado pelo ideário positivista do progresso. É neste sentido que suas ações visavam “proteger” os indígenas “em sua situação transitória rumo à sua incorporação na sociedade nacional” (TASSINARI, 2008, p. 221). Ademais, por meio da educação escolar indígena, o SPI objetivava reduzir a sociodiversidade indígena. As populações indígenas eram classificadas como “mansas” ou “bravas” e dizia-se que para “amansá-las” era necessário criar um “grande cerco da paz”, ou seja, aplicar uma técnica militar para conte-los. No processo de “domesticação e civilização” dos indígenas, segundo Mota Neto e Favali (2020), a educação escolar desempenhou papel central: a) como mecanismo de integração dos indígenas à economia nacional na condição de trabalhadores rurais conhecedores de determinadas técnicas agrícolas; e b) como fomentadora do sentimento de

comunhão nacional, sobretudo em regiões de fronteira, tidas como estratégicas aos objetivos geopolíticos do Estado.

No período de atuação do SPI, as professoras responsáveis pela educação escolar indígena (EEI) trabalhavam sem metodologias apropriadas, estando preocupadas, entre outras coisas, com os cuidados corporais, como com o uso permanente de roupas. Desde sua criação, apesar de chamar a si a responsabilidade pela proteção dos indígenas, o SPI adotou castigos físicos e impôs uma educação com o fito de “abrasileirar” os nativos, obrigando-os a usar a língua portuguesa e proibindo a utilização das línguas maternas e de rituais religiosos não ocidentais. Com o decorrer do tempo, o SPI enfrentou dificuldades financeiras que o impossibilitavam de recrutar pessoal. Ademais, havia o interesse estatal de explorar os povos originários em atividades de agricultura e pecuária. Sob denúncias de violências contra os indígenas, o SPI foi extinto e, em 1967, foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai) (BIGIO, 2007).

A Funai seguiu com o intuito de transformar o índio em brasileiro, para que “evoluisse”, se integrando à nação e assimilando a cultura e a língua nacionais (SILVA, 2018). No entanto, a Constituição Federal de 1988, rompendo com o paradigma da nacionalização dos indígenas, reconheceu direito de cada povo indígena manter seu próprio modo de vida. Cabe ressaltar que a Constituição mantém a responsabilidade da União de proteger e salvaguardar os direitos dos povos indígenas.

Década e meia antes da Constituição, a lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, chamada de Estatuto do Índio, já atribuía a União, estados e municípios, bem como todos os segmentos da sociedade, a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos.¹ Mas, o artigo 50 desse Estatuto, apontava que a educação indígena seria orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade brasileira, bem como do aproveitamento da força de trabalho dos nativos.

No contexto da Ditadura empresarial-militar (1964-1985), os indígenas seguiram sendo vitimados por diversas formas de violência (BIGIO, 2007). É nesse contexto que é criado o Conselho Indigenista Missionário (Cimi²), organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que durante as atividades missionárias, deu novos sentidos ao trabalho da Igreja Católica

¹ O artigo 172 afirma: Cumpre à União, aos estados e aos municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações indiretas, nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos: garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes.

² No decorrer do estudo será usado intercaladamente Conselho Indigenista Missionário e sua respectiva sigla, Cimi. Cabe ressaltar que a divisão Norte II corresponde aos estados do Amapá e do Pará.

junto aos povos originários. Desde a década de 1970, os missionários do Cimi Norte II vêm se esforçando para introduzir projetos educacionais mais compatíveis com a realidade e os desejos das populações indígenas. Ademais, a educação implementada pelo Cimi junto aos indígenas do Amapá pretendia ser um processo crítico-reflexivo em nível pessoal e comunitário, baseado no diálogo e voltado para modificar a realidade local em face de prolongadas experiências de inferiorização e tutela. Portanto, o Conselho Indigenista Missionário-Norte II se propôs a realizar uma educação libertadora e sensível às culturas indígenas.

O presente estudo, intitulado *Para além do Nheengatu: políticas de educação linguística para povos indígenas do Amapá (1974-1988)*, é o desdobramento de leituras e análises realizadas desde a graduação e a especialização, quando abordei a linguagem humana com foco na compreensão da evolução das línguas e de suas interações. No mestrado meu interesse se voltou às políticas de línguas levadas aos povos Karipuna e Galibi-Marworno, ambos habitantes da hoje chamada Terra Indígena (TI) do Uaçá (denominada no período em estudo de Reserva do Uaçá). As seções e as subseções dessa dissertação objetivam examinar as políticas de educação linguística voltadas aos citados indígenas, durante a Ditadura empresarial-militar, enfocando os modelos de escola e de ensino da língua adotados pelo Estado e pelo Cimi.

O objetivo geral do estudo é analisar as mudanças e permanências no âmbito das políticas de educação linguística³ produzidas pelo Estado e pelo Cimi no período de 1974 a 1988. Para tanto, utilizaremos como principal fonte textos publicados em periódicos. O mais usado foi o *Mensageiro*, jornal informativo que surgiu em maio de 1979 e que pretendia ser um meio de comunicação entre povos indígenas, dando a saber o que acontecia com os *parentes* em todo o território brasileiro. Cabe destacar que, há 43 anos, quando lideranças indígenas começavam a organizar um movimento de âmbito nacional, uma das maiores dificuldades era conseguir noticiar vivências e lutas aos povos originários de outros estados e regiões. Com isso, caciques de cinco povos diferentes, reunidos em Abaetetuba, estado do Pará, decidiram estabelecer a comunicação que faltava. Foi assim surgiu o periódico *Mensageiro*. De acordo com Geraldo Lod, cacique Galibi-Kaliña, através do periódico, seria possível mandar a palavra do índio para os outros irmãos, e todos também poderiam desse modo

³ Neste estudo, utilizamos a definição de educação linguística de Bagno e Rangel (2005, p. 63): “Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir”.

mandar fotos para o jornal. Além disso, a escolha pelo nome “Mensageiro” expressava o desejo de transmitir informações indígenas, tornando-se porta-voz dos anseios e das lutas dos vários povos nativos, ou seja, um instrumento de intercâmbio entre eles. Grande parte de seus textos é escrita por indígenas e cada edição traz artigos em que se procura ajudar as aldeias a discutir temas como: educação, saúde, terra, meio ambiente, política, gênero, espiritualidade, entre outros. Ademais, ele possui linguagem simples, complementada por fotografias e desenhos. Outrossim, o Cimi teve uma forte relação com o *Mensageiro*, visto que o Conselho acolheu a ideia dos caciques e assumiu grande parte da responsabilidade por sua produção. Na edição 196 (2012) há uma coluna descrevendo o intuito do periódico, na qual lemos:

Quando surgiu, em maio de 1979, o Mensageiro pretendia ser um meio de comunicação entre os povos indígenas. Um jeito mais fácil de saber o que acontecia com os parentes no resto do país, bem como de manifestar apoio às lutas do pessoal mais distante. O CIMI, Conselho Indigenista Missionário, desde sua primeira assembleia em 1975, se comprometeu a “procurar, por todos os meios, devolver aos povos indígenas o direito de serem sujeitos [...] capazes de construir sua própria história”. Por isso Cimi acolheu a ideia dos caciques e assumiu o Mensageiro como um destes meios diretamente a serviço e a disposição dos povos indígenas, de suas comunidades e aldeias.

Esse periódico foi bastante útil devido à grande dificuldade que os indígenas tinham para se articular, havendo quase sempre ações de resistência locais, o que era agravado pela estratégia política ditatorial de isolar para dominar e silenciar os povos. Ao analisar o contexto, nota-se que o periódico era “um movimento silencioso” de resistência dos povos, possibilitando trocas de informações com o intuito de construir um arco de forças para reivindicar direitos assegurados nos documentos oficiais como o Estatuto do Índio e, depois, a Constituição Federal de 1988.

Na capa da edição n. 5 do *Mensageiro* (1980) há a seguinte nota: “A libertação dos povos indígenas ou é feita pelos indígenas ou não é libertação”. É importante destacar que, historicamente, no Brasil, as estratégias da educação indígena estiveram sujeitas às diretrizes políticas nacionais. De acordo com Brito (2012), até a década de 1980, a língua materna era proibida de ser usada nas escolas das aldeias, que eram parte de uma “frente ideológica” (ASSIS, 1981) com perspectiva de integração ou assimilação dos povos indígenas. Na prática, a política nacional demonstrou-se anti-indígena. No entanto, a partir da década de 1970, a presença da Igreja, por meio de educadores e missionários, redefiniu as práticas educativas para os indígenas. Dessa forma, nosso estudo se torna importante por abordar historicamente práticas de educação linguística voltadas para esta parcela da população do Brasil que vem sendo tão marginalizada, podendo ajudar a problematizar as políticas educacionais para os povos originários na atualidade.

Destarte, a pesquisa surgiu da necessidade trazer à tona discussões sobre políticas linguísticas e educacionais para indígenas durante os anos de 1974 até 1988 e de se compreender como era realizada a educação e a valorização da língua indígena nesse recorte temporal. Na graduação, desenvolvi estudo sobre a *Aquisição e desenvolvimento da língua estrangeira (inglês) a partir da teoria Noticing Hypothesis de Richard Schmit*. Com tal pesquisa pude compreender o processo de aquisição de uma língua. Após a defesa, que aconteceu em outubro de 2016, dediquei-me à docência, especialmente da Língua Portuguesa, na educação básica, técnica e em cursinhos preparatórios ao Enem. Paralelamente, iniciei o estudo sobre o processo que fez do Português a língua oficial do Brasil. No início dessa investigação descobri que houve uma imposição linguística aos povos originários que aqui vivem há vários séculos antes da invasão europeia. Em 2020, ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Unifap, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais. Meu projeto nesse Programa propunha uma análise das políticas linguísticas e educacionais oferecidas aos indígenas do norte de Amapá.

Esse projeto sofreu várias alterações, desviando-se parcialmente das intenções originais, no melhor propósito de contribuir com o alargamento da área da história da educação. Quando apresentei tal proposta de estudo para a seleção do PPGED/Unifap, estava decidida a estudar “políticas linguísticas indígenas”, para investigar especialmente as questões relacionadas à preservação linguística e identitária. As orientações do professor Sidney Lobato me levaram a abordar as políticas educacionais para indígenas num corte histórico. Uma série de eventos de que participei fortaleceram em mim o interesse pela história da educação interseccionada com o campo das políticas linguísticas. Tal campo é relativamente novo no Brasil.

As atuações do Cimi e do Estado, no âmbito das políticas educacionais para povos indígenas do Amapá, é algo pouco estudado. Deste modo, nossa investigação direcionou-se ao preenchimento de uma incômoda lacuna de pesquisa na região amazônica. Após as reformulações, o projeto adotou o seguinte objetivo geral: analisar a política de educação linguística do Estado e do Cimi junto aos Karipuna e Galibi-Marworno, entre os anos de 1974 e 1988. Tal objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar a atuação do Estado no período estudado, enfocando as suas políticas de educação linguística; 2) compreender a atuação do Cimi, com foco na educação linguística que este Conselho promovia junto aos povos indígenas da Reserva do Uaçá; 3) reconhecer e analisar as ações indígenas no campo das lutas linguísticas, com atenção especial à questão do modelo de educação e de ensino da língua das escolas de áreas indígenas.

A dissertação está dividida em três seções, sendo a primeira “Educação e história social da língua na Amazônia”. Nesta seção, serão analisadas as políticas de educação linguística que se sucederam na Amazônia do século XVII ao XIX. O foco recairá sobre a passagem do Nheengatu de língua majoritária (geral) para língua minoritária no espaço amazônico, com destaque para as ações educacionais do Estado e da Igreja imbricadas nesse processo.

A seção seguinte, denominada “Povos indígenas do Uaçá e suas línguas de contato”, objetiva abordar o contexto histórico de formação das aldeias da Reserva do Uaçá, com atenção especial às línguas de contato dos Karipuna e Galibi-Marworno. A seção se volta para a experiência histórica dos povos indígenas do Oiapoque em face das políticas coloniais e pós-coloniais. Ganham destaque aí as primeiras experiências de escolarização dos indígenas do Uaçá, processo protagonizado pelo SPI. Destacam-se igualmente as políticas indigenistas protagonizadas pela Funai.

Na última seção, “Para além do Nheengatu: experiências inovadoras dos povos indígenas do Oiapoque com a educação linguística (1974-1988)”, serão analisados os modelos de educação escolar e de ensino da língua adotados pelo Estado e pelo Cimi junto aos Karipuna e Galibi-Marworno no período enfocado. Esta seção se volta, portanto, às políticas de educação linguística dentro dos recortes que conformam nosso objeto de estudo. Destacamos aí também as percepções indígenas a respeito dos processos educativos propostos e executados por agentes estatais e missionários católicos.

A definição do período de 1974 até 1988 não ocorreu por acaso, pois, ainda que o Cimi tenha sido criado em 1972, foi somente dois anos depois, em 1974, que ele passou a atuar no Amapá, especialmente na Reserva do Uaçá, na qual interagiu diretamente com os Karipuna e Galibi-Marworno.⁴ Ademais, foi ao longo do período em foco que a Funai tornou mais efetiva a tutela do Estado ditatorial sobre os povos indígenas que habitavam o território nacional brasileiro. A baliza final do recorte temporal da pesquisa se justifica porque a culminância das lutas indígenas por uma educação que valorizasse suas culturas em geral e suas línguas em particular se deu na Constituinte de 1987, que desembocou na Constituição de 1988, processo que elucidaremos adiante.

Outrossim, a escolha do recorte geográfico, a Reserva do Uaçá, em especial as aldeias dos Karipuna e Galibi-Marworno, deu-se devido esta ter sido a principal área de atuação do Cimi Norte II. Este órgão da Igreja Católica, conforme demonstraremos adiante, impulsionou lutas relacionadas à escolarização dos indígenas do Uaçá. Os sujeitos desta pesquisa compõem uma complexa

⁴ O trabalho do Cimi com os Karipuna e Galibi-Marworno deveu-se, em alguma medida, à relação que eles já possuíam com o Catolicismo, diferentemente dos Palikur, que também habitavam a Reserva do Uaçá, mas eram protestantes.

triangulação que compreende: Funai, Cimi e povos indígenas, entes que, no período estudado, estiveram em constante negociação no tocante ao processo de implantação da educação escolar indígena no Oiapoque. O estudo pretende investigar os modelos de educação linguística daí decorrentes, tendo em conta os diversos interesses em jogo.

A pesquisa documental explorou a Hemeroteca Indígena, um repositório digital que contém base de dados on-line, na qual se reúne de maneira organizada a produção científica e documentos históricos. Tivemos acesso à plataforma através de diálogo com o ex-conselheiro do Cimi Norte II e pesquisador dos povos indígenas Haroldo Pinto, lotado na sede de Belém-PA. O uso da plataforma on-line se deveu à pandemia de Covid-19, que impossibilitou viagem até a citada sede, durante o ano de 2021. Outrossim, a Hemeroteca realiza o armazenamento dos arquivos de forma criteriosa, permitindo ao pesquisador chegar sem dificuldades a documentação farta e variada. Para a coleta de fontes, tornou-se necessário realizar levantamento temático nos periódicos: *Boletim do Cimi*, *Porantim*, *Mensageiro*, *Luta Indígena*, *Boletim Museu do Índio* e *Em aberto – Inep*, que estão disponíveis na Hemeroteca Indígena.

Ademais, cabe diversas outras fontes documentais que foram analisadas no estudo: cartilhas de estudantes e de professores indígenas, atas de assembleias com participação dos indígenas, do Estado e do Cimi, livro de orientação para professores, pareceres, relatórios de avaliação do processo de elaboração da proposta curricular dos Karipuna e Galibi-Marworno, propostas de cursos, relatórios de atividades, avaliações, declarações manuscritas e livros didáticos produzidos pelo Cimi.

A abordagem adotada foi de natureza qualitativa, pois, para Minayo (2001), esse tipo de abordagem busca identificar motivos, crenças, valores e atitudes que correspondem ao significado mais profundo das relações e, portanto, possui maior enfoque na interpretação do objeto estudado. Para a pesquisa qualitativa, quanto mais o pesquisador for inserido no meio que investiga, melhor será sua compreensão da realidade. Além disso, para esta investigação, o mais importante são as análises de conteúdos e de discursos e a busca da compreensão da relação dos sujeitos com o fenômeno estudado.

Outrossim, durante a investigação nos acervos, a busca de informações procurou identificar as ações educacionais do Cimi voltadas para indígenas do Uaçá. Nesse trabalho, constatamos que esse Conselho interveio na escolarização de povos originários que habitam essa área, indo contra o modelo escolar aí instituído pelo Estado e favorecendo a proteção e o respeito às línguas locais. Nesse percurso, a metodologia de pesquisa seguiu as orientações da Análise Crítica do Discurso (ACD), fundamentada em Fairclough (2001). O livro *Analysing Discourse – Textual analysis for social*

research, afirma que a ACD é uma abordagem tanto teórica quanto metodológica para a descrição, interpretação e explicação das ações de poder que se apresentam linguisticamente na sociedade contemporânea. Além disso, a escolha da ACD decorre deste estudo não buscar fazer uma análise textual de forma rasa, em uma perspectiva puramente linguística, e sim procurar investigar o discurso em suas contradições e determinações, já que a ACD tem o fito de buscar a raiz social dos fenômenos discursivos.

O primeiro passo para a execução da ACD, de acordo com Fairclough (2001), é uma análise textual propriamente dita, para dar o contorno necessário para a compreensão do objeto de estudo; seguido da análise processual, na qual há identificação dos sujeitos, das atividades e do relacionamento entre estes indivíduos; e por fim, a análise social relaciona os autores estudados na análise anterior aos processos e ao contexto concreto. Ademais, esta escolha metodológica possibilitou-nos analisar discursos, relações de poder e ideologias, articulando a Linguística com as estruturas e interações sociais, uma vez que o foco da ACD é a linguagem como prática social e seu foco é o contexto, a partir do qual se desnaturalizam crenças que dão suporte às estruturas de dominação.

A natureza da pesquisa será documental, o que implica dizer que iremos aos documentos para analisar as formas de manifestação do discurso para compreender as ações do Estado e do Cimi no relativo à educação linguística para povos indígenas. O campo de estudo das Políticas Linguísticas será analisado junto às Políticas Educacionais, uma vez que ambos campos estão interessados na forma de condução da educação escolar indígena. Tal análise será feita sem descuidar do contexto histórico das ações destes entes (Estado e Cimi) ante as línguas indígenas faladas na Amazônia e ao processo de substituição linguística.

Oliveira (2007, p. 69) argumenta que “a pesquisa documental se caracteriza pela busca de informações em documentos que ainda não receberam tratamento científico, tais como relatórios, reportagens de jornais, revista, filmes, gravações, fotografias, entre outros materiais de divulgação”. Diante do exposto pela autora, nota-se que este tipo de estudo exige uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos ainda não passaram por nenhum tratamento científico. Buscaremos identificar por meio dos documentos os modelos de educação linguística do Estado e dos missionários do Cimi, examinando suas práticas educacionais junto aos povos indígenas no Uaçá.

I. EDUCAÇÃO E HISTÓRIA SOCIAL DA LÍNGUA NA AMAZÔNIA

Essa seção aborda as políticas de línguas existentes no Brasil desde o Período Colonial, apresentando algumas considerações no que concerne às tomadas de decisão no campo da educação pelo Estado. Nessa seção será explorada a bibliografia especializada, com destaque para: Freire (2003; 1983), Quadros (2001), Barros, Borges e Meira (1996), Mendonça (1935), Guerra (2016), Garcia (2007), Rodrigues (1996), Facó (2009), Tassinari (1998), Sanches e Day (2020), Navarro (2016) e Vidal (2007).

1.1 História da educação e das políticas linguísticas no Período Colonial

As línguas têm sido usadas como instrumento de dominação sociopolítica dos povos. Na constituição da sociedade brasileira, essa realidade não foi diferente. As populações indígenas brasileiras foram alvo de inúmeros atos de políticas linguísticas, oficiais ou não, desde o período colonial e continuam a sê-lo (SANCHES; DAY, 2020, p. 1318).

Freire (2003) destaca que a língua se tornou o mais importante componente da ideologia política na América. Colombo, ao chegar nesse continente, não via uma língua de prestígio, apenas nativos com “falar tão bruto que nem vocábulos tem” (QUADROS, 2001, p. 212). Mas, os religiosos da Companhia de Jesus do Brasil optaram por aprender línguas indígenas, utilizando-as para o ensino e a administração dos sacramentos. Nas primeiras cartas enviadas do Brasil pelo padre Manuel da Nóbrega para a Coroa Portuguesa é possível encontrar referências a particularidades linguísticas do Novo Mundo.

No Brasil, os colonizadores usaram duas línguas gerais que tinham como base o Tupi: a Língua Geral Paulista (LGP), empregada no movimento de expansão bandeirante; e a Língua Geral Amazônica (LGA)⁵, chamada a partir do século XIX de Nheengatu. A LGA foi aplicada no movimento de ocupação da Amazônia e é utilizada na atualidade por algumas etnias indígenas, no vale do Rio Negro, como os Baré, Baniwa, Tukano e Werekena. A expressão “Língua Geral” indicava não apenas a língua de uso mais extenso numa região, como também a adoção compulsória do seu uso por grupos dela não-falantes (BARROS; BORGES, 1996, p. 194).

⁵ Foi a partir do século XIX que a Língua Geral Amazônica (LGA) passou a ser chamada de Nheengatu. A LGA tinha como base o Tupi e foi criada no Período Colonial. Era fixada em gramáticas, dicionários de catecismo e outros instrumentos de uso no ensino da língua e da religião, diferenciando-se da “Língua Geral Vulgar”, que sofria variações na fala, pois os não-falantes da LGA, à medida que iam chegando aos aldeamentos, modificavam esta língua, fugindo do padrão imposto pelos colonizadores.

No início da colonização, os portugueses depararam-se com o Tupi como língua mais falada pelos povos indígenas da costa litorânea do Brasil. Nos aldeamentos missionários, os jesuítas adotaram a Língua Geral na comunicação corrente. As missões foram, portanto, os *loci* de sistematização e difusão dessa Língua Geral. No século XVII, na medida em que a colonização avançava no vale amazônico, a LGA foi se tornando a língua mais usada entre “brancos” e indígenas. A expansão dela foi tão grande que, em 1757, representantes da Coroa Portuguesa, insatisfeitos, decretaram a proibição do seu uso e a máxima difusão da Língua Portuguesa, por meio de escolas.

A doutrina cristã começou a ser ensinada pelos jesuítas aos indígenas em Língua Geral. Criou-se então um “linguajar de emergência”, uma linguagem especial falada pelos “mamelucos”, denominação para os mestiços de branco e indígena, assim como usada pelos mercadores nas suas viagens e por bandeirantes e outros aventureiros em suas expedições sertão adentro. Já a partir de 1759, com a expulsão dos jesuítas que insistiam em usar a LGA mesmo após sua proibição, o Português foi oficializado como única língua da colônia.

Durante o século XVIII, o Português foi reestruturado em Portugal e sofreu algumas modificações que não foram seguidas pela América Portuguesa, que se manteve fiel à pronúncia e às características estruturais do Português Colonial. Mota Neto e Favali (2020) advertem que o Português falado em Portugal não era homogêneo, pois a forma dominante convivia com variações internas. O Português levado às Américas desde as grandes navegações era decorrente de uma sucessão de misturas criadas pelas guerras e invasões realizadas na Península Ibérica do século I a.C. ao VIII d.C., e que provocaram várias transformações no Latim utilizado pelos romanos. No contexto da retomada da Península Ibérica pelos cristãos, no início do século VIII d.C., originou-se o galego-português.

Nas décadas iniciais do século XVI, segundo Quadros (2001), a forma dominante do Português foi ameaçada por outras línguas europeias e pela indianização do colonizador lusitano, que se curvou às Línguas Gerais de origem tupi-guarani. Na costa litorânea, a LGP perdeu força no século XVII, com o declínio das missões. Nesse contexto, a LGA ganhava mais e mais força no vale amazônico, onde se iniciava a chamada Era Missionária (do início do século XVII a meado do século seguinte). Em meado do século XVIII, início da chamada Era Pombalina (1750-1777), ocorreu uma guinada na política indigenista, capitaneada pelo governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado⁶. Essa guinada foi determinada pelo Diretório dos Índios⁷

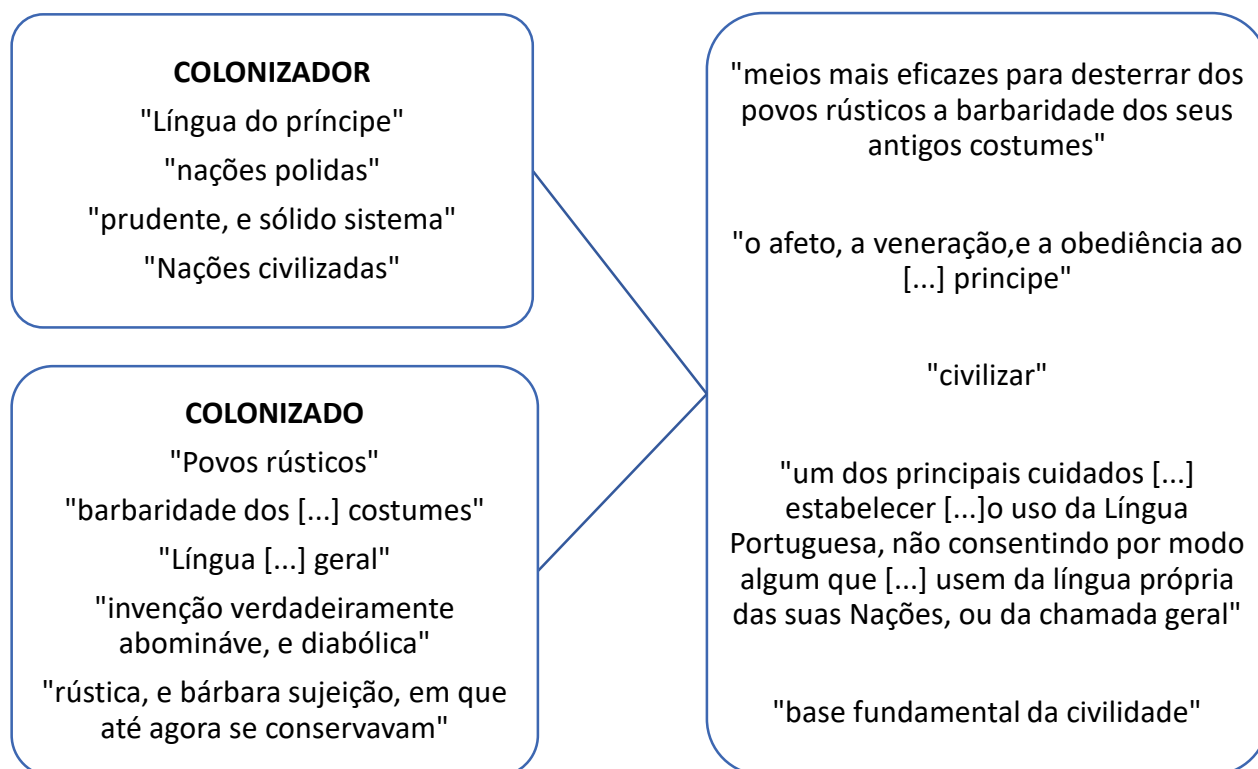
⁶ Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão do futuro Marquês de Pombal, foi o responsável pela implementação do Diretório dos Índios.

⁷ O nome original do documento é *Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*. No entanto, no decorrer do trabalho, iremos usar a forma abreviada “Diretório dos Índios” ou simplesmente “Diretório”.

(1757). O Diretório objetivava transformar os aldeamentos indígenas em vilas, colocando os indígenas sob a administração de um diretor indicado pelo governo e que deveria garantir o uso da Língua Portuguesa como língua corrente, na forma escrita e falada.

O Diretório opunha a “civilização” à “barbárie”, entendida como estado de selvageria e ignorância do indígena. Quanto à questão da língua, o Diretório afirma a superioridade da Língua Portuguesa em relação às línguas indígenas, ou seja, a superioridade da língua de matriz europeia percebida como instrumento “civilizador” dos povos originários. Segundo Guerra (2016), a Coroa Portuguesa colocou o indígena e a LGA em um patamar muito rebaixado, impondo o modo de agir e de pensar do branco-civilizado-português e determinando que o nativo falasse a Língua Portuguesa, se vestisse com trajes do colonizador, bem como morasse em casas de tipo europeu. Caso continuassem falando suas línguas os indígenas estariam, segundo a ótica dos colonizadores, ainda presos a estados de selvageria e de ignorância. Nessa perspectiva, o uso do Português deveria ser cobrado de todos os colonizados, não sendo permitido que continuassem usando a LGA. No texto do Diretório nota-se a reprodução do discurso usado por Francisco Xavier Mendonça Furtado para diferenciar o colonizador do colonizado:

Imagem 1: Discursos do Diretório dos índios sobre colonizador e colonizado



Percebemos na Imagem 1 que o colonizador utilizava termos como “língua do príncipe”, “nações polidas”, “prudente”, “sólido sistema” e “nações civilizadas” para descrever a Língua Portuguesa e os povos europeus, que se consideravam superiores aos colonizados. Ademais, os colonizados eram chamados de “rústicos”, “bárbaros”, “diabólicos”, “abomináveis”, adjetivos usados para sedimentar sua representação como seres inferiores. Os colonizadores compreendiam que um dos “meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes” era ensinar a eles a Língua Portuguesa, introduzindo no seu cotidiano a língua do príncipe, fazendo com que os povos colonizados venerassem e obedecessem a Coroa Portuguesa. Ademais, o colonizador compreendia que a formação para a civilidade das povoações locais se daria: a) numa escola com ensino apenas para meninos, na qual seria ensinada a doutrina cristã, e se aprenderia a ler, escrever e contar na forma praticada em todas as escolas das nações portuguesas; e b) noutra para as meninas, na qual, além de serem instruídas na doutrina cristã, elas aprenderiam a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura e todos “os mais ministérios próprios para as mulheres”.

Como se vê, o Diretório foi mesmo um instrumento legal da política de línguas cujo objetivo era oficializar o Português e transformá-lo em língua de comunicação interna de todos os moradores da colônia. Entretanto, mesmo antes do Diretório, houve na Amazônia um esforço no sentido de tornar o Português a língua predominante. O então governador João Maia da Gama criou uma política para tentar o aportuguesamento no território do Grão-Pará, intervindo no conflito entre os jesuítas e os colonos pelo controle dos indígenas. Esse governador recomendou aos prelados “que aos pequenos e já aldeados, fação falar português uns com os outros, e dar-lhe alguma palmatoada, quando os ouvir falar pela língua [geral]” (REIS, 1961, p. 495).

Além disso, o Diretório deveria favorecer a paz e a tranquilidade aos indígenas. Mota Neto e Favali (2020) afirmam que durante a vigência dessa lei (1758-1798) também foi estimulada a mestiçagem, intensificando-se a integração dos indígenas à sociedade colonial e objetivando a fusão racial entre portugueses e nativos.

Sob esse viés, a imposição do Português representava a obediência e a veneração que os povos deviam prestar ao rei. Para abolir a Língua Geral, conhecida como abominável e diabólica, os diretores deviam estabelecer nas suas povoações o uso da Língua Portuguesa, conforme imposto pela Coroa no 6º parágrafo do Diretório dos Índios. Tal língua deveria ser ensinada e escrita exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte. Conforme dispunha o Diretório:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um

dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e tem mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe (*apud* QUADROS, 2001, p. 218).

Para Garcia (2007), o apagamento das diferenças existentes entre colonos e indígenas compreendia três aspectos que remetiam à língua. A autora afirma que:

No Diretório há um parágrafo dedicado especificamente ao tema, no qual a imposição da autoridade do colonizador aparece como derivada da implantação do seu idioma às populações “conquistadas”. Neste parágrafo, foram desenvolvidas e articuladas três principais ideias sobre o tema. Principalmente, a percepção de acordo com a qual o uso do idioma nativo estava relacionado aos costumes tribais, em que um reforçava o outro. Em segundo, que a adoção do idioma civilizado redundaria na civilização dos costumes. Em terceiro, que a imposição da “língua do príncipe” acarretaria a sujeição dos povos conquistados (GARCIA, 2007, p. 25).

Dessa forma, nota-se que a política educacional tinha como uma das suas diretrizes o apagamento das identidades indígenas pelo “aportuguesamento” desses povos. O fito também era aproximar os nativos da Coroa, tornando-os “cidadãos” obedientes. Outrossim, Barros e Lessa (2004) argumentam que a defesa do Português como a “língua do príncipe” no Diretório se opunha à longa trajetória de uso de línguas vernáculas da Igreja tridentina. Essa opção orientava a política linguística nas colônias desde o século XVI. A escolha da língua vernácula na evangelização havia sido a responsável pela formação de catecismo em diversas línguas, na Europa e nas colônias. No Período Colonial, as obras escritas em Tupi foram predominantemente de autoria dos jesuítas. Em seu estudo, Guerra (2016) afirma que, ao falar a “língua do príncipe”, os indivíduos relacionar-se-iam com a língua de outra maneira, ocasionando outros efeitos de sentido, que moveriam todos para o lado da dominação.

Nesse sentido, tanto as línguas indígenas quanto as africanas representavam bloqueios significativos para a ampliação linguística de Portugal e Espanha. Porém, a diversidade linguística e o uso das línguas dos grupos escravizados ou explorados nas colônias significavam uma forte concorrência para a predominância da língua do colonizador. Segundo Mota Neto e Faval (2020), durante o processo de colonização, Portugal optou pela integração dos indígenas à sociedade colonial como estratégia para ocupação de suas terras, tornando-os colonos e vassallos da Coroa que contribuiriam para confirmar o direito à ocupação portuguesa.

Freire (2003) argumenta que na colônia a política de imposição da Língua Portuguesa estabelecia a possibilidade de “domesticação” e de absorção das diferenças de povos indígenas que se encontravam fora dos parâmetros da “civilização”. O interesse pela questão linguística se entrecruza não somente com a necessidade de comunicação, de entender e se fazer entender, pois a língua era um mecanismo de transformação de costumes e de conversão dos indígenas ao Cristianismo. Para a Igreja, sobretudo após o movimento conhecido como Contra-Reforma católica, o caminho mais direto para a expansão da evangelização realizava-se através da adoção do Tupi como Língua Geral. É importante lembrar que essa língua majoritária, também denominada de língua brasílica foi a escolhida como geral pelos jesuítas, em detrimento da enorme diversidade de línguas indígenas existentes. Após tal escolha, os esforços de gramatização centraram-se basicamente nela.

O Português falado no Brasil, e mais especialmente na Amazônia, no século XVII, foi considerado pelo padre Vieira uma “meia língua”, produto de uma política colonial. No decorrer do processo de colonização, o Português era de uso quase exclusivo da administração, presente principalmente em documentos oficiais, como: decretos, cartas, relatórios de viagens e registros da Igreja católica. Predominava a LGA que, como destacamos, era fruto da atuação missionária junto aos colonizados. Mas, é importante ressaltar que o contato permanente com outras línguas contribuiu para que a LGA sofresse mudanças que a apartaram histórica e linguisticamente do Tupi original.

Alguns linguistas como Freire (2003) e Quadros (2001) preferem conferir diferentes nomes para distinguir as variações de Língua Geral que foram surgindo: a LGA é o *tupinambá colonial*, em processo de expansão, usado nas gramáticas e na catequização; a outra, o *tupinambá tribal* continuou sendo falado até o fim do século XVIII, sem seguir a rigor as regras linguísticas impostas pela colonização. O padre João Daniel afirmara, em meados do século XVIII, que a maioria dos indígenas já não entendia a variedade usada nos catecismos, uma vez que usavam a “Língua Geral Vulgar”, permanentemente modificada pelos novos contatos (QUADROS, 2001). Em termos de periodização da LGA, podemos destacar dois momentos: os séculos XVII e XVIII, quando o português era pouco falado e a LGA tornara-se a principal língua da Amazônia; e o século XIX, quando cada vez menos falantes de outra língua aprendiam a LGA e cada vez mais falantes de LGA assimilavam o Português, expandindo seu grau de bilinguismo.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, a Língua Geral se expandiu e modificou num contexto marcado por quatro zonas de contato: 1) com línguas indígenas da família Tupi e de outros troncos linguísticos falados por indígenas que eram incorporados ao sistema colonial através de aldeamentos missionários, as denominadas “aldeias de repartição”; 2) com o Português que era falado por um número

reduzido de colonos, militares, diversos funcionários e missionários; 3) com outras línguas europeias faladas nas regiões de fronteiras, como o espanhol, o holandês, o inglês e o francês; e, finalmente, 4) ainda que em menor escala, com línguas africanas faladas pelos negros que, a partir do final do século XVII, começaram a chegar no vale amazônico para trabalhar como escravos. Desta forma, a Língua Geral tornou-se a língua de contato dos indígenas das aldeias de repartição, da população mestiça e até mesmo de muitos filhos de portugueses e de escravos de origem africana.

Freire (2003, p.198) afirma que, no início do Período Colonial, o Português era utilizado pelo mundo oficial, devido à sua própria conveniência interna. Não havia qualquer ideia de se impor sistematicamente essa língua às diversas populações submetidas à colonização. Após a mal sucedida política linguística do Diretório, já com a “adesão” do Grão-Pará à Independência do Brasil, a expansão da LGA findou, e ela começou a se retrair progressivamente no espaço urbano e nas próprias margens do rio Amazonas, cedendo mais e mais lugar para o Português. Daí em diante, a LGA entrou em declínio e passou a ter, gradativamente, menos falantes e funções reduzidas. Demograficamente fragilizada, tornou-se, no século XX, carente de falantes.

No final do século XX, os falantes da LGA e das demais línguas indígenas conquistaram direitos que foram consolidados na Constituição Federal de 1988. O poder político passou a reconhecer o direito que os indígenas têm de manter suas identidades e de viver de acordo com sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Ainda segundo a Constituição de 1988, o Estado é obrigado a proteger as manifestações dessas culturas, garantindo aos povos indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem nas escolas (MOTA NETO; FAVAL, 2020).

1.2 A crise do Nheengatu no século XIX

Cada língua que se extingue, sem deixar vestígios escritos, é uma importante página da história da humanidade que se apaga, e que depois não poderá mais ser restaurada (MAGALHÃES, 1975, p.51).

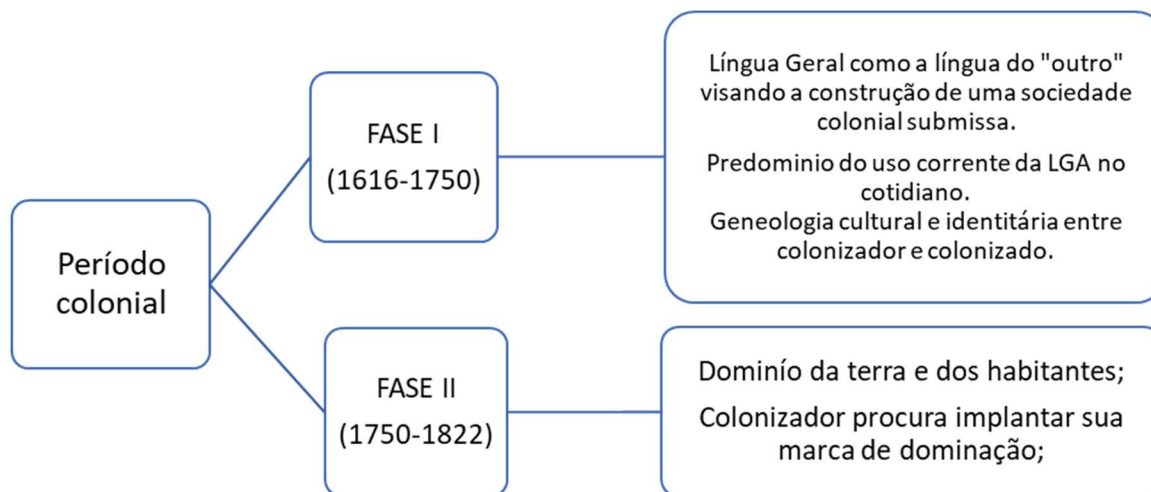
Como destacado anteriormente, no contexto do Diretório, a proibição da LGA visava tornar o Português a língua de uso corrente na escola, em transações comerciais, atividades religiosas, de conversão, de confissão ou de liturgia, bem como nas interações havidas nos núcleos familiares. Ou seja, Língua Portuguesa deveria adentrar plenamente na vida dos colonizados. Por isso, Magalhães (1975) afirma que o Diretório foi um importante instrumento de apagamento identitário/linguístico dos povos indígenas.

O Nheengatu, que significa “fala boa” na língua indígena (FREIRE, 1983), Tupi vivo (Couto Magalhães, 1975), ou Língua Geral da Amazônia (RODRIGUES, 1996), é uma língua de matriz Tupi-Guarani, cujo enraizamento na Amazônia tem suas origens no processo de colonização dessa região pelos portugueses, conforme bem demonstramos no início dessa seção. Segundo Ayron Rodrigues (1996), a expressão “Língua Geral” começou a ser utilizada na América colonial por volta do século XVII para designar as línguas indígenas faladas na Amazônia. Além disso, Freire (1983), aponta que o Nheengatu é fruto de uma padronização feita pelos jesuítas, a ponto de ser chamado também de “tupi jesuítico”, apesar de ser “sensivelmente distanciado das línguas tupis naturais”. A LGA (ou Nheengatu) exerceu a função inicial de língua de comunicação entre os portugueses e os diferentes povos Tupi que ocupavam a costa do Salgado e o baixo Amazonas. Todavia, a esta função se foram somando outras.

Ainda segundo Freire (2003), o estudo da LGA causa uma polêmica em torno da questão de definir se o Nheengatu é um produto natural de uma evolução da língua, sobre a qual procediam fatores de natureza histórica e política ou se, por outro lado, esta língua é o produto de alterações realizadas pelos conquistadores e, especificamente, pelos missionários, possuidores do domínio do conhecimento ordenado da língua, habilitado para fazer modificações de acordo com os preceitos do contexto étnico, histórico e catequético, no qual a língua precisava ser utilizada.

Dessa forma, neste estudo, pressupomos que o Nheengatu é fruto da evolução da língua dos indígenas Tupinambá, sob condições históricas de uma política de conquista e expansão colonial. Nessa língua observamos fortes traços de crioulização, como Freire (2003) argumenta em seu estudo. Para analisar o percurso histórico do Nheengatu, é necessário estabelecermos alguns marcos cronológicos. Assim, ficam adotadas as seguintes marcações:

Imagem 2: Delimitação dos períodos históricos que marcam a expansão do Nheengatu



Fonte: Esquema elaborado pela autora, 2020.

O Período Colonial é subdividido em duas fases: a primeira, que perdurou entre 1616 e 1750, o que denominamos de Fase I, e que foi caracterizada pela construção de uma sociedade colonial subordinada à Coroa Portuguesa, na qual o plurilinguismo pré-existente tendeu a um monolinguismo em LGA. A Fase II (1750-1822) abrange o período em que, no bojo de um amplo plano de reformas da terra e de seus habitantes, o colonizador procura implantar a marca de seu domínio por meio da imposição do monolinguismo em Língua Portuguesa.

Até meado do século XVIII, a LGA tinha sido bastante difundida, tendo se tornado, acima do Português, um instrumento de comunicação comum. Todavia, posteriormente o número de falantes de Português aumentou, vindo este a se tornar a língua majoritária. Vilas e cidades foram reduzindo gradualmente os espaços de uso da LGA. De acordo com Freire (2003), no século XIX, começou o declínio dessa língua. Dentre os múltiplos fatos históricos que foram causadores dessa decadência, destacam-se os processos as ações de extermínio motivados por conflitos diversos, as mortes por epidemias e o avanço da imigração. Tudo isso provocou a forte redução da população falante de Nheengatu. Dessa forma, o declínio da LGA se apresenta como produto de mudanças sociais profundas.

Boa parte da historiografia brasileira reproduziu duas falsas unidades, que culminariam no esquecimento do Nheengatu: 1) a territorial, pois Portugal dividiu seus domínios na América no Estado do Maranhão e Grão-Pará e do Brasil, áreas autônomas entre si; e 2) a linguística, em que se

considerava o Português como única língua dos “brasileiros”, esquecendo-se da ampla difusão da Língua Geral Amazônica e Língua Geral Paulista, durante o período colonial.

Conforme temos demonstrado, o projeto de apagamento da LGA remonta ao Período Colonial. A intenção do governo português de banir da Amazônia o Nheengatu atingiu inclusive a denominação das cidades e vilas, pois tornou-se proibido dar a elas nomes indígenas. Contudo, por mais que ações estatais visassem a todo custo eliminar o Nheengatu da vida amazônica, essa língua continuou a ser falada pela maioria da população. O enraizamento do Nheengatu na população mestiça impedia o aportuguesamento da região no tempo e na profundidade pretendidos pelas autoridades coloniais.

As medidas para implantar o Português se intensificaram para criar uma identidade desprovida de elementos indígenas a fim de se integrar os povos originários ao domínio do colonizador. Mas, apenas no século XIX o quadro de predomínio da LGA iria se alterar. Dois processos causaram a desnheengatuização da Amazônia: a Cabanagem e a economia da borracha. Vejamos cada um deles.

1.2.1 A Cabanagem

O processo do declínio do Nheengatu prolongou-se por todo o século XIX. A dissipação da LGA na Cabanagem deriva das repercussões sociais enormes dessa rebelião (FREIRE, 2003, p.161). Para compreender as relações entre a Cabanagem e a LGA basta examinar a composição étnica dos participantes desse movimento. A maioria das tropas cabanas era constituída por mestiços, indígenas e negros. Cabe ressaltar que o contingente branco era mínimo e os indígenas e negros, além de sua língua materna, dependiam da LGA para seus contatos com os demais segmentos (BARROS E BORGES, 1996, p.201). Dessa forma, o domínio da Língua Portuguesa restringia-se ao elemento branco, que, na estrutura interna da Cabanagem, detinha o comando da rebelião.

De acordo com Navarro, Tessuto Junior (2016) e Harris (2017), a Cabanagem foi a maior rebelião camponesa da história do Brasil, na qual os revoltosos, entre 1835 a 1840, defendiam seu modo de vida de medidas truculentas do Estado. Assim, negros, “tapuias” (mestiços) e indígenas liderados por Antônio Vinagre e Eduardo Angelim, todos falantes do Nheengatu, decidiram tomar o poder na então província do Grão-Pará, assassinando seu presidente e seu comandante de armas. A rebelião teve como consequência imediata a desorganização social e econômica, a despopulação e a maior influência da Língua Portuguesa. Pode-se mesmo dizer que a Cabanagem marca uma nova fase na história da Amazônia.

Várias foram as causas da Cabanagem, mas destaca-se o descontentamento da população da província do Grão-Pará com as formas compulsórias de exploração do trabalho dos homens “de cor” e com o predomínio dos portugueses na política da região. Segundo Harris (2017, p. 17), a Cabanagem é “uma rebelião célebre na história do Brasil onde os rebeldes conseguiram controlar as câmaras municipais e o governo provincial por mais de um ano”. Além disso, o termo “Cabanagem”, de acordo com Harris, remete a pessoas que vivia em cabana, a moradia dos mais pobres da Amazônia, que era feita de madeiras toscas e de folhas de palmeiras. Seus habitantes eram chamados cabanos, designação que carrega associações com noções preconceituosas, como: atraso, pobreza e sedição.

Freire (2003, p. 161) afirma que a dizimação de milhares de falantes do Nheengatu na repressão da Cabanagem acelerou a troca gradual de línguas e implicou no enfraquecimento da competência linguística da geração que usava a LGA. Daí adveio uma transmissão irregular para a geração seguinte. Em um primeiro momento, o bilinguismo presente na região teria levado, na perspectiva da imposição, à transferência de traços do Português para o Nheengatu. A partir do momento em que o Português se tornou dominante na competência linguística da maioria, a assimilação passou a ocorrer em sentido oposto: do Nheengatu pelo Português. Assim, a hegemonia do Português na Amazônia não foi conquistada pela suposta beleza da Língua de Camões (Freire, 2004, p.31), o que aconteceu, na realidade, foi o extermínio dos falantes da Língua Geral e também daqueles que ainda mantinham suas línguas maternas.

De acordo com Harris (2017), quase metade da população do Grão-Pará e do Rio Negro foi exterminada. A intervenção militar do governo regencial, somada à migração de soldados e voluntários que acabaram instalando-se na região, fez aumentar aí consideravelmente o número de falantes em Português. Essa gradual substituição linguística se reforçaria com a grande onda migratória que ocorreu cerca de quarenta anos depois, oriunda da grande seca no Nordeste, de 1877 a 1879, segundo Navarro e Tessuto Júnior (2016). Vale ressaltar que, apesar das proibições de Pombal e da Cabanagem, na qual milhares de camponeses e indígenas falantes da LGA morreram, esta continuou a ser falada na maior parte da Amazônia, superando o Português durante algumas décadas.

Com a derrota da Cabanagem e com a perseguição sistemática dos cabanos, ocorre uma grave despovoação da região. Para tentar reverter isso, o governo lança mão de uma política de repopulação com incentivo à migração, quando contingentes de nordestinos, monolíngues em Português, afluem para a Amazônia e tomam o lugar que antes pertencia aos chamados caboclos ou tapuios (Borges 1996:45-46). Houve também uma redução demográfica em consequência da desorganização social das populações indígenas. Esses dois processos combinados, a eliminação de

grande parte da população nativa da Amazônia e a migração nordestina (que abordaremos mais detalhadamente a seguir) são os fatores fundamentais da decadência do Nheengatu enquanto língua materna (L1) da maioria da população amazônica. São também esses dois processos combinados que levam a cabo os intentos das políticas de aportuguesamento da região, que vinham sendo implementadas desde o início da chamada Era Pombalina.

1.2.2 A Economia da Borracha

Após a Cabanagem, a Amazônia viveu um período de fortes mudanças econômicas, cujas marcas estão presentes até hoje na paisagem urbana local e, principalmente, no imaginário da região. A economia da borracha seguiu se fortalecendo de 1840 a 1912 e contribuiu também para acentuar o enfraquecimento do Nheengatu. A partir de meado do século XIX, migrantes nordestinos, falantes de Português, passaram a estabelecer residência na Amazônia em virtude das frentes de trabalho abertas pela economia da borracha.

Uma grande quantidade de nordestinos foi atraída pela promessa de riqueza na região amazônica no contexto da expansão da economia da borracha. Segundo Freire (1983) estes falantes de Português difundiram e fixaram a Língua Portuguesa, tornando-a presente nas localidades a mais distantes. Com a economia da borracha praticamente encerra-se a fase do Nheengatu como língua majoritária amazônica. De acordo com Silva (2019), entre 1840 e 1912, a região amazônica viveu um dos períodos de mais intensas mudanças da sua história. No século XX, os centros urbanos da região Norte já eram monolíngues em Português. Segundo Oliveira, Trindade e Machado (2012), a Amazônia foi, até o início desse século, praticamente o único lugar do mundo com produção gomífera, tendo constante aumento na demanda mundial pelo produto.

A migração de nordestinos para a Amazônia intensificou-se devido à grande seca de 1877, conhecida como “a seca dos dois setes”. A região hoje chamada de Nordeste ficou por três anos seguidos sem chuvas, com colheitas e rebanhos morrendo e homens fugindo em busca de meios de sobrevivência. A Amazônia, com a ascendente exploração da borracha, parecia acenar como tábua de salvação aos habitantes do sertão nordestino. Segundo Facó (2009), mais de 120 mil pessoas saíram do Ceará e levaram consigo o Português para a Amazônia, fazendo com que a Língua Portuguesa se tornasse a mais falada naquela região. Segundo Navarro (2012), por mais que as primeiras migrações de nordestinos para a Amazônia, no início da economia da borracha, tenha contribuído para o aumento de falantes de Língua Portuguesa, a LGA continuou a ser usada em grande parte da Amazônia por várias décadas, superando largamente o Português. Segundo este autor, foi

somente com as grandes migrações de nordestinos na década de 70 do século XIX que a LP se impôs como a língua dominante naquela região do Brasil, fazendo o Nheengatu tornar-se uma língua minoritária.

II POVOS INDÍGENAS DO UACÁ E SUAS LÍNGUAS DE CONTATO

2.1 Os Karipuna, do passado ao presente

Neste estudo, colocamos em foco os Karipuna e Galibi-Marworno, povos que habitam atualmente a Terra Indígena (TI) do Uaçá, no município de Oiapoque, situado no norte do estado Amapá. Cabe inicialmente destacar que os Karipuna são descendentes de falantes do Nheengatu. Santos e Silva (2020) a respeito deles destacam:

Os Karipuna, conforme eles próprios relatam, foram originados por elementos que falavam a língua geral da Amazônia (Tupi), imigrados do estreito de Breves (Pará) em consequência da revolução da Cabanagem ocorrida na década de 1830. Inicialmente, estabeleceram-se no rio Ouanari (Guiana Francesa), havendo logo em seguida atravessado para a margem direita do Oiapoque indo habitar no alto Curipi (SANTOS e SILVA, 2020, p. 232).

Alguns dos ancestrais dos Karipuna já falavam o crioulo francês (Kheoul) desde o século XIX e outros, nesse período, ainda eram falantes do Nheengatu. Eles vieram de áreas próximas de Belém e eram resultantes das fusões étnicas ocorridas em aldeamentos missionários. Segundo Tassinari (1998), os primeiros ancestrais dos Karipuna a virem para perto da fronteira com a Guiana Francesa aí chegaram no século XVIII e eram então falantes da LGA. Mas, ao longo do século XIX, passaram a assimilar outra língua: o Kheoul. Dessa forma, nosso estudo torna-se importante, pois põe em evidência que a hipervalorização do Nheengatu – que tem sua razão de ser em decorrência de sua abrangência territorial – não pode nos levar a esquecer de experiências que, nas fronteiras amazônicas, orbitaram em torno de outras línguas de contato.

De acordo com Sanches e Day (2020), a história do Oiapoque tem suas imprecisões, assim como a história dos povos indígenas dessa área de fronteira. Tassinari (1998) afirma que a caracterização dos povos indígenas da região do Oiapoque está relacionada ao processo de ocupação, de exploração e de povoamento da Amazônia brasileira. Em seu estudo, Sanches e Day (2020) afirmam que povos indígenas de diferentes famílias linguísticas (Aruák, Karib e Tupi-Guarani) aí estabeleceram diferentes tipos de relação com os conquistadores europeus:

[Na história da região do baixo Oiapoque] desde o século XVI diversos grupos indígenas de diferentes famílias linguísticas (Aruák, Karib e Tupi-Guarani) estiveram em contato com outros grupos de nacionalidades distintas (franceses, portugueses, holandeses, ingleses), além de negros refugiados ou alforriados da época. A maioria dos estrangeiros fazia parte das expedições missionárias, comerciais, armadas ou científicas, e, de alguma forma, estabeleceu diferentes contatos. (SANCHES; DAY, 2020, p. 1313)

A região do extremo norte do Amapá, na qual está hoje situada a TI (antes da Constituição de 1988 chamada de “Reserva”) do Uaçá, apresenta diversidade linguística devida aos deslocamentos e contatos havidos nessa região de fronteira. Tais contatos tiveram como um de seus resultados o Kheul, uma língua de base francesa.

No estado do Amapá há atualmente cinco etnias indígenas: Wajãpi, Karipuna, Galibi do Oiapoque, Galibi-Marworno e Palikur. Todavia, apenas os Wajãpi concentram-se no município de Pedra Branca do Amapari, pois os demais vivem no município do Oiapoque. De acordo com Vidal (2007), os Galibi do Oiapoque, os Karipuna, os Palikur e os Galibi-Marworno somavam no início do terceiro milênio uma população de aproximadamente 5 mil pessoas, distribuídas em 36 aldeias e localidades das TIs de Uaçá, Galibi e Juminã. Ainda de acordo com a autora, a maior parte dessa população indígena do Oiapoque é poliglota, ou seja, se comunica em mais de um idioma: Português, Francês, as línguas usadas pelos Palikur e os Galibi do Oiapoque nas suas respectivas aldeias e o Kheul, uma língua franca regional falada nas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno com acento e vocabulário diferenciados. Também chamado de *patoá*, *patois* ou *creoula*, o Kheoul tem origem na Guiana Francesa, devido aos contatos comerciais entre franceses e povos indígenas. Os Galibi-Marworno e os Karipuna atualmente falam poucas palavras de suas mais antigas línguas maternas, e adotam o Kheul como língua própria.

Vidal (2007), analisando os relatos de viajantes e de missionários do século XVI, elucida a formação dos povos indígenas que habitam atualmente a TI do Uaçá e destaca:

Por meio desses relatos, temos notícias da conturbada história que os povos nativos vivenciaram desde a conquista dos europeus. Território visado pelas nações do Velho Mundo, a região do Baixo Oiapoque foi alvo de iniciativas holandesas, inglesas, portuguesas e francesas, levadas a cabo por comerciantes, missionários, colonos e soldados que, desde o final do século XVI, entraram em contato com as populações nativas, com suas diferentes intenções: fazer prisioneiros, estabelecer missões, realizar escambos, construir feitorias e colônias. Ao longo de séculos, nativos e estrangeiros, de acordo com as contingências e os próprios interesses, estabeleceram alianças, fizeram trocas ou entraram em guerra (VIDAL, 2007, p. 14).

As linhas acima evidenciam que os povos indígenas do Baixo Oiapoque tiveram várias formas de contato com os colonizadores europeus. Muitos uniram-se aos nativos de outras localidades, fugindo das perseguições que sofriam. Durante o século XIX, parte da população indígena voltou para o Uaçá e outros fundiram-se ou foram incorporados a grupos maiores, formando

os atuais povos indígenas que habitam o extremo norte do Amapá. Nosso estudo tem como foco os povos Karipuna e Galibi-Marworno, habitantes da área abrangida pelo Cimi Norte II. Conforme demonstraremos adiante, esse órgão da Igreja Católica impulsionou disputas relacionadas à educação e à escolarização dos indígenas do Uaçá.

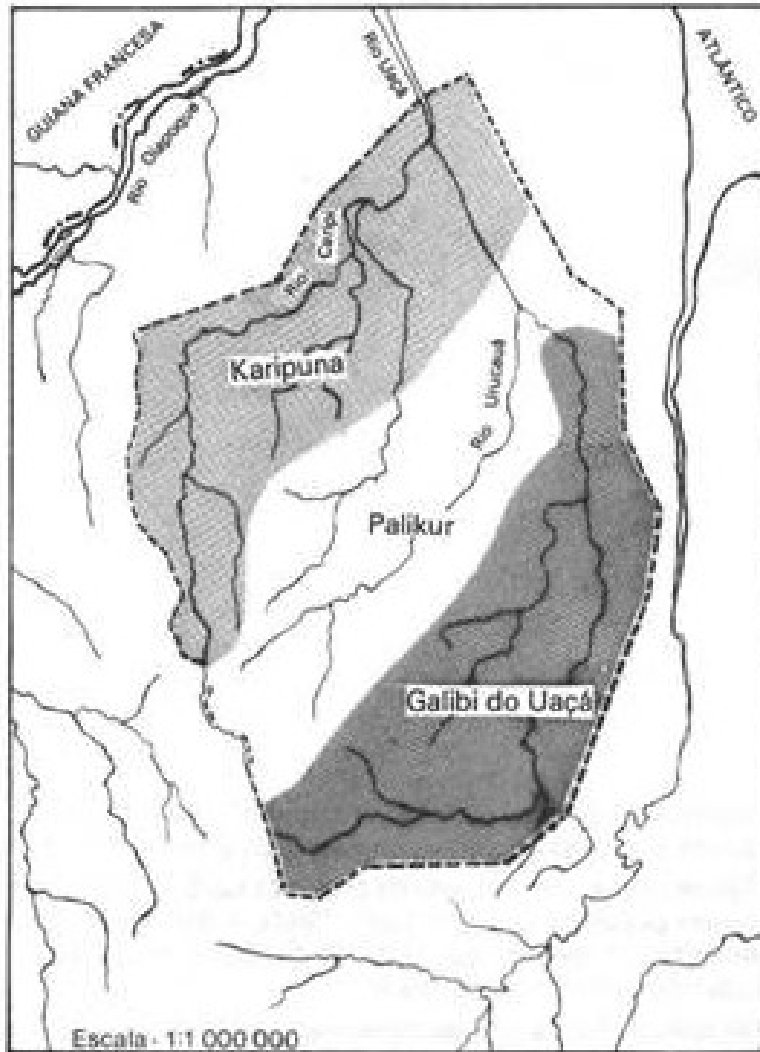
Cabe ressaltar que os Karipuna não se concentram numa só localidade. Ao contrário, as suas aldeias estão situadas em diversos lugares: ao longo da estrada BR-156, no Km 40 e 70 (aldeias Estrela e Piquiá, respectivamente); no rio Oiapoque (aldeia Ariramba); no Igarapé Juminã (aldeia Kunanã ou Juminã). Todavia, é em Uaçá, às margens do rio Curipi, mais exatamente no seu baixo e médio cursos, que se encontra a grande maioria dos Karipuna. Temos aí, entre outras, as aldeias Espírito Santo, Santa Isabel, Taminã, Cutiti e Txipidon (TASSINARI, 1998).

A região de fronteira que é o *locus* do nosso estudo abriga povos indígenas que se situam nas proximidades do rio Oiapoque e rios adjacentes. Esses indígenas têm uma configuração heterogênea e possuem um histórico de contato bastante diversificado e conflituoso, decorrente dos inúmeros processos migratórios, em diferentes períodos da história e com motivações específicas (RODRIGUES, 2018). Outrossim, os Karipuna estão inseridos até hoje em amplas redes de intercâmbio que envolvem famílias indígenas e não-indígenas estabelecidas em aldeias e cidades vizinhas, no Brasil e Guiana Francesa.

De acordo com o Povos Indígenas no Brasil (PIB) Sociocultural, cuja última atualização é de 2014, as famílias Karipuna formam uma população de aproximadamente 2.922 pessoas residentes às margens do rio Curipi, afluente do rio Uaçá, no extremo norte do Brasil, na fronteira com a Guiana Francesa. Acerca dos aspectos linguísticos, ainda de acordo com o PIB Sociocultural (2014), os Karipuna são falantes do Português e da língua crioula chamada de Kheoul. De acordo com a coletânea *Povos indígenas no Brasil* (vol. 3)⁸, além dos Karipuna, outros dois grandes grupos ocupam a TI de Uaçá: os Palikur e os Galibi-Marworno:

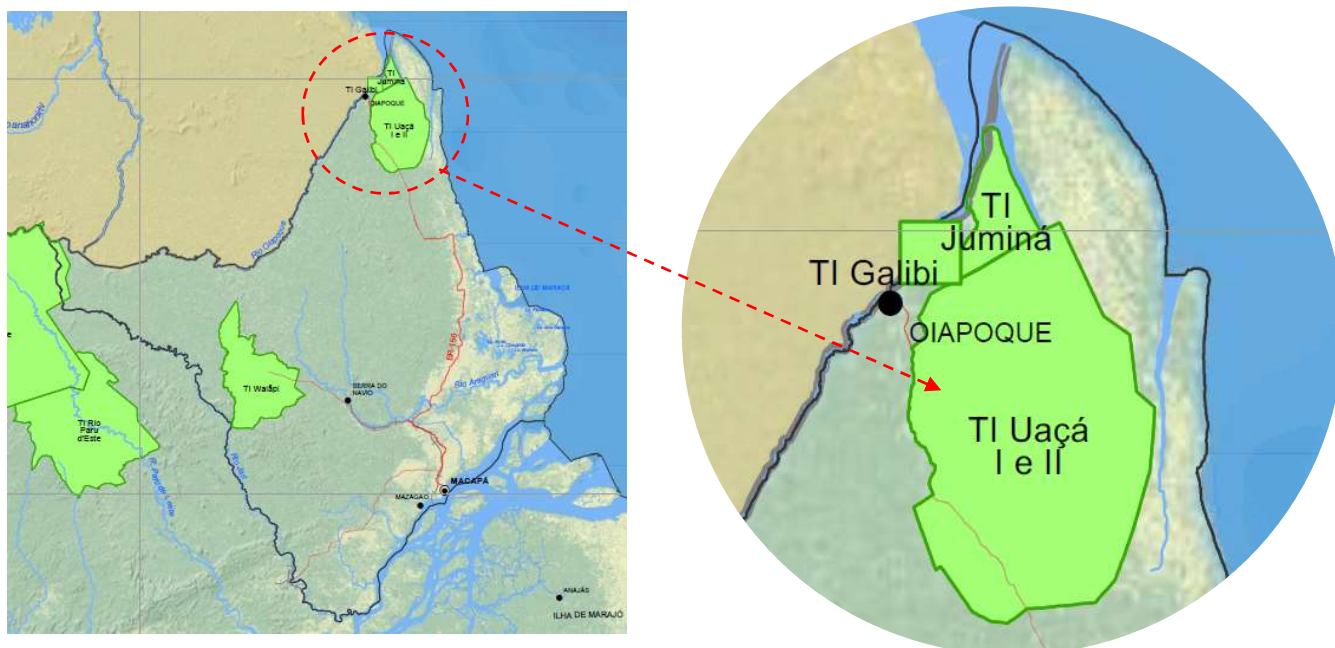
⁸ É uma obra composta de 18 volumes que sistematiza os resultados de uma ampla pesquisa, envolvendo antropólogos, missionários, indigenistas, indígenas, fotógrafos, linguistas e outros, sobre os povos indígenas que existem no Brasil. Cada volume contém textos, narrativas, documentos e fontes sobre os povos indígenas existentes em cada área. Para o estudo, selecionamos a área 3 que corresponde aos estados do Amapá e norte do Pará.

Imagem 3: Distribuição dos povos na Reserva do Uaçá



Fonte: Ricardo (1983).

Imagem 4: Mapa atual da TI do Uaçá (dezembro/2021)



Fonte: Instituto Socioambiental – *com adaptações* (2021).

Na imagem 4, vemos a TI do Uaçá que é povoada por Karipuna, Palikur e Galibi-Marworno, distribuídos em várias vilas/aldeias ao longo dos rios que formam a bacia do Uaçá. Eurico Fernandes afirma, em texto publicado no *Mensageiro* (1981), que o termo Karipuna se refere a “um número bastante grande” de falantes da Língua Geral Tupi, fugitivos das missões do Cunani e Macari que, juntamente com indígenas Aruã, migraram para perto do rio Oiapoque no final do século XVIII, após o despovoamento da região pelos portugueses.⁹ Os Karipuna aí sofreram muitas perdas devido a uma epidemia de sarampo, o que os fez se mudarem para o curso médio do rio. Nimuendajú se refere a eles como “brasileiros do Curipi”, informando que na Guiana a denominação Karipuna não denomina uma etnia, mas a “uma língua geral do Brasil” (NIMUENDAJÚ, *apud* ARNAUD, 1968, p. 3). Em seu estudo, Assis (1981) publica a seguinte narrativa de um informante da família dos Santos (Karipuna): “Esse nome veio por parte de pai... eram portugueses de S. Caetano... se chamava Firmino Santos... Os Forte, ouço falar que essa família veio do Baixo Amazonas no tempo da Cabanagem, vieram fugidos e ficaram no Curipi” (H. Karipuna). De acordo com a fala do indígena H. Karipuna, ancestrais dos atuais Karipuna vieram para essa área por causa da Cabanagem, constituindo aí

⁹ A TI do Uaçá é um antigo palco de disputas territoriais entre portugueses e outros europeus. Porém, o local foi também refúgio para indígenas que tentavam escapar das perseguições de caçadores de escravos, o que contribuiu para a definição da região como centro de intensas práticas de colonização e de relações interétnicas, e entre os indígenas e não-indígenas (CAPIBERIBE, 2009).

famílias e misturando as línguas indígenas faladas na região com o Nheengatu e outras línguas francas.

Como se pode constatar, a formação dos Karipuna foi marcada por fusões de diversas levas e grupos indígenas com franceses, portugueses, holandeses e ingleses, oriundos de expedições missionárias, comerciais, armadas, bem como da relação de nativos com populações negras refugiadas ou alforriadas, em diferentes momentos históricos. Com as migrações ocorridas na região do Oiapoque, houveram outras misturas em uma população indígena já mestiça ou “crioulizada”. Assim, o termo Karipuna, hoje usado como autodenominação pelos habitantes do Curipi, indica uma identidade de indígenas misturados.

De acordo com o artigo “O parentesco dos Karipuna”, publicado no *Porantim* (edição junho-julho de 2007), periódico vinculado ao Cimi e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a descendência Karipuna é dada aos filhos através da linha masculina e o casamento segue o princípio de não deixar o sangue se espalhar. Isto gera famílias extremamente fechadas em si mesmas, que não fazem acordos com outras famílias. Dessarte, o princípio de fazer casamento dentro do grupo de famílias próximas para fortalecer a autonomia local precisa ser equilibrado por outro também valorizado: o de estabelecer alianças com o exterior. Esse princípio motiva casamentos, muito frequentes, dos Karipuna com pessoas de outros povos indígenas, negros, ribeirinhos e habitantes das cidades vizinhas. Dessa forma, as uniões com pessoas não-Karipuna não é exceção à regra, pois são parte de padrões complementares de casamento e de habitação.¹⁰ Por fim, acerca da residência da família recém-composta, preferencialmente, opta-se por viver junto à parentela da noiva.

No decorrer do século XX, atesta-se a presença do governo brasileiro e de órgãos missionários no Oiapoque. Este período foi marcado pela decisão do laudo suíço, que determinou que a região contestada pela França (a área entre os rios Oiapoque e Araguari) passasse a pertencer definitivamente ao Brasil. Na visão da classe dirigente brasileira, esse fato deveria dar início a uma política de “abrasileiramento” da área (SANCHES; DAY. 2020). De acordo com dados do PIB Socioambiental (2006), na década de 1930 ocorreram três fatos importantes para a população do Uaçá: a) implantação de escolas primárias, em 1934; b) a expedição de 1936 de Luís Thomas Reis, enviado para a área como inspetor de fronteiras para verificar a possibilidade de utilizar a população indígena como “guardas de fronteiras” e; c) a nomeação de Eurico Fernandes (citado acima) para

¹⁰ Ademais, na organização social dos Karipuna, o ideal de relacionamento consiste em unir parentes, principalmente sobrinhos e primos, com o objetivo de “não espalhar o sangue”; todavia, nos casamentos interétnicos, há uma tendência das mulheres casarem-se com homens não-indígenas, enquanto os homens encontram suas companheiras em outras etnias indígenas.

inspetor dos indígenas da região do Uaçá. O reconhecimento oficial dos povos do Oiapoque como indígenas implicava na nomeação de um inspetor de indígenas, como agente do SPI, uma medida governamental com o fito de controlar a população de fronteira. Ou seja, as famílias que se situavam na região da fronteira eram consideradas “índias” e não havia necessidade de averiguar seus traços culturais.

2.2. Os Galibi-Marworno, entre línguas antigas e novas

Os indígenas Galibi-Marworno não possuem parentesco com os Galibi do Oiapoque¹¹, pois são descendentes de vários outros povos, dentre os quais destacamos os Caribe e os Aruaque, provenientes das Guianas. O terceiro capítulo da coletânea *Povos indígenas no Brasil* (RICARDO, 1983), destaca que a designação Marworno se trata de uma deformação do nome Maraon ou Maruane, ou seja, se refere ao povo que habitou o Baixo Oiapoque, no século XVIII, e que entrou na composição do atual grupo Galibi do Uaçá. Também são denominados de Aruã por alguns pesquisadores que destacam a fusão com essa etnia.

De acordo com o último senso divulgado pelo site Povos Indígenas no Brasil (2016), atualmente há 2.529 indígenas da etnia Galibi-Marworno. Os Galibi-Marworno habitam savanas e campos alagados do Baixo Oiapoque. Segundo Vidal (2016, p.124):

Atualmente, a população Galibi-Marworno tem como língua materna uma variação do crioulo falado na Guiana Francesa. Esse idioma é utilizado como língua franca dos povos indígenas do Baixo Oiapoque, que reconhecem diferentes fonéticas entre aquele falado pelos Karipuna e o falado pelos Galibi-Marworno.

Os Galibi-Marworno tiveram contato com os franceses que capturavam escravos e, dessa forma, passaram a aprender o crioulo francês e a adotá-lo como língua de comunicação cotidiana, tornando-a sua língua materna. Entretanto, é válido salientar que o crioulo indígena se distingue do francês no que se refere aos aspectos fonéticos e lexicais. Os indígenas mais velhos desse povo ainda conhecem um pouco do Galibi antigo, principalmente o pajé, que ainda o utiliza nos cantos do Turé, um ritual propiciatório dos povos dessa região.

A variação indígena do crioulo francês é usada como língua franca dos povos do Baixo Oiapoque, que reconhecem diferenças fonéticas entre a forma falada pelos Karipuna e aquela usada

¹¹ Os Galibi-Kali'na do Oiapoque são um povo do tronco Caribe. O senhor Geraldo Lod foi o chefe de uma parentela de 30 pessoas Galibi que nos anos 1950 migraram, em três grandes canoas à vela, da Guiana Francesa para o Brasil. Originários do rio Mana, a fronteira com o Suriname, eles se instalaram no Brasil, na margem direita do rio Oiapoque, à jusante de Saint-Georges, na aldeia São José, onde permanecem até os dias atuais (VIDAL, 2007, p. 18).

pelos Galibi-Marworno. Esse crioulo indígena distingue-se do crioulo “negro” da Guiana Francesa em aspectos fonéticos e lexicais que ainda não foram suficientemente estudados. No século XIX, conforme ressaltamos antes, o crioulo francês passou a prevalecer entre os indígenas do norte do Amapá, em detrimento de várias línguas faladas pelos seus antepassados. Vidal (2000) afirma que apesar dos esforços do SPI no sentido de coibir a utilização do Kheoul pelos indígenas, essa língua continuou a ser a mais usada. A escola que foi implantada na região do Baixo Oiapoque proibia o uso do crioulo francês pelos alunos e, caso o fizessem, a punição eram castigos físicos, como a palmatória. Fica evidente, assim, a forma violenta de imposição da LP nas aldeias.

A maior parte da população Galibi-Marworno concentra-se hoje no Uaçá. No final do século XVIII, os Galibi então chegaram a região do Baixo Oiapoque, encontrando aí os Palikur, com quem entraram em conflito:

Os combates travados entre Galibi e Palikur são lembrados até os dias atuais por todas as populações do vale do Uaçá, havendo certos locais que são considerados como se fossem monumentos a eles, particularmente nos rios Curipi e Uaçá. Nas músicas do Turé é que são contados muitos dos feitos dos antigos Galibi, como por exemplo o *Turaka*, em que os Galibi contam a luta travada com os Palikur, no monte *Kayrumairá*, onde, segundo eles, saíram vitoriosos (RICARDO, 1983, p. 42).

Acerca dos combates entre os Galibi e os Palikur restam poucos documentos. A origem dos Galibi-Marworno está ligada aos resultados desse conflito. Após essa guerra, outros grupos Galibi, fugindo de missões, foram se unido aos aldeamentos do Baixo Amazonas na tentativa de manterem sua liberdade e modo de vida.

Após visita do Marechal Rondon ao Oiapoque, na década de 1920, o Estado brasileiro decidiu consolidar a sua fronteira com a Guiana Francesa e colocar sob seu controle as populações indígenas do Uaçá. O SPI então reuniu os indígenas com o fito de reforçar, por meio deles, sua atuação no Oiapoque. Entre 1945 e 1967, de acordo com Vidal (2000), esse Serviço expulsou comerciantes, crioulos, franceses e ingleses que estavam habitando as margens dos rios fronteiriços para a exploração de recursos naturais, como madeira e ouro. Durante a permanência do SPI na região do Uaçá algumas normas foram criadas, como a proibição de consumo de bebidas alcoólicas e uma regulamentação para os casamentos de indígenas e não indígenas.

Em 1934 houve o início da implantação de escolas públicas no Uaçá. O governo do estado do Pará iniciava suas atividades educacionais na região, com a preocupação de fixar e nacionalizar os indígenas, diante da forte influência da Guiana Francesa. Conforme Bastos (2014, p. 114), “duas professoras foram enviadas para a região [do Uaçá] e duas escolas foram criadas, uma para aldeia

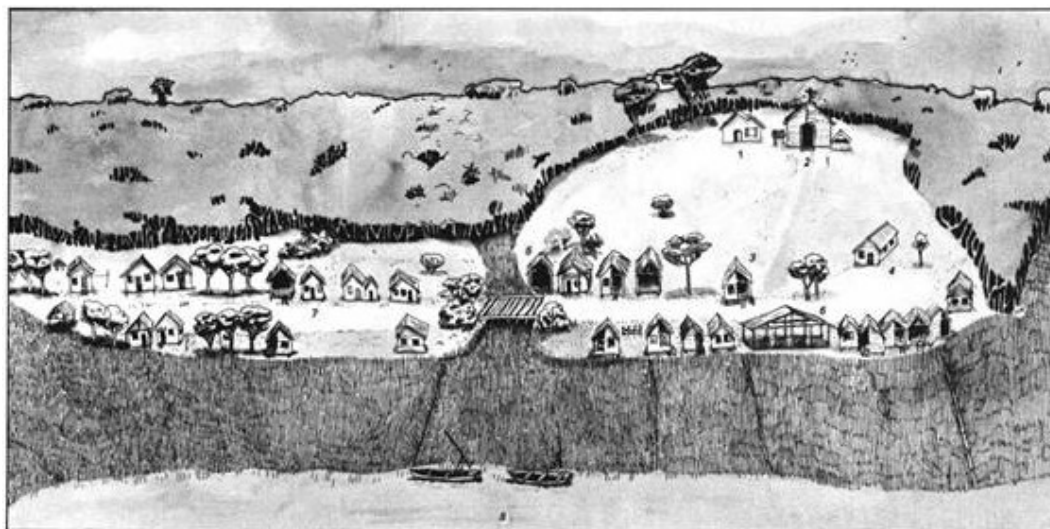
Espírito Santo no rio Curipi, entre os Karipuna, e outra na aldeia Santa Maria no rio Uaçá, para atender a etnia Galibi-Marworno”. Com a chegada de professoras, a educação escolar tornou-se uma realidade dentro das aldeias. Porém, essa não era uma educação voltada para os anseios indígenas, visto que o ensino era monolíngue em Língua Portuguesa. Isso fazia com que muitas crianças indígenas não compreendessem os conteúdos ensinados, o que estimulou a evasão escolar.

Em 1945 o órgão responsável pelo funcionamento das escolas do Uaçá era o SPI, através da 2ª Inspeção Regional, sediada em Belém do Pará. Cabia a ela a contratação de professores para a área indígena. De acordo com Assis (1981), as escolas funcionavam como internatos, suas estruturas físicas eram assim configuradas: a) um salão dividido em duas salas de aula; b) dormitório para internos; c) hospedagem para professores; d) sala para trabalhos de prendas; e) cozinha; f) depósito para ferramentas, material de limpeza, serviços manuais e jardinagem.

Nessas escolas a “matéria” principal continuou sendo o Português. A instalação da escola foi determinante à concentração da população Galibi numa única vila: Kumarumã. No caso dos Karipuna, a escola foi mudada da vila de Espírito Santo para a de Santa Isabel, que se tornara o centro econômico da área e o local de maior concentração populacional. As escolas do SPI exerceram grande influência no cotidiano das aldeias. Os programas eram definidos pelas educadoras e os ensinamentos práticos consistiam em: costurar, lavar e fazer horta. Ademais, os indígenas eram obrigados a falar o Português, no lugar do crioulo francês, para além do horário escolar, sob pena de sofrerem castigos corporais.

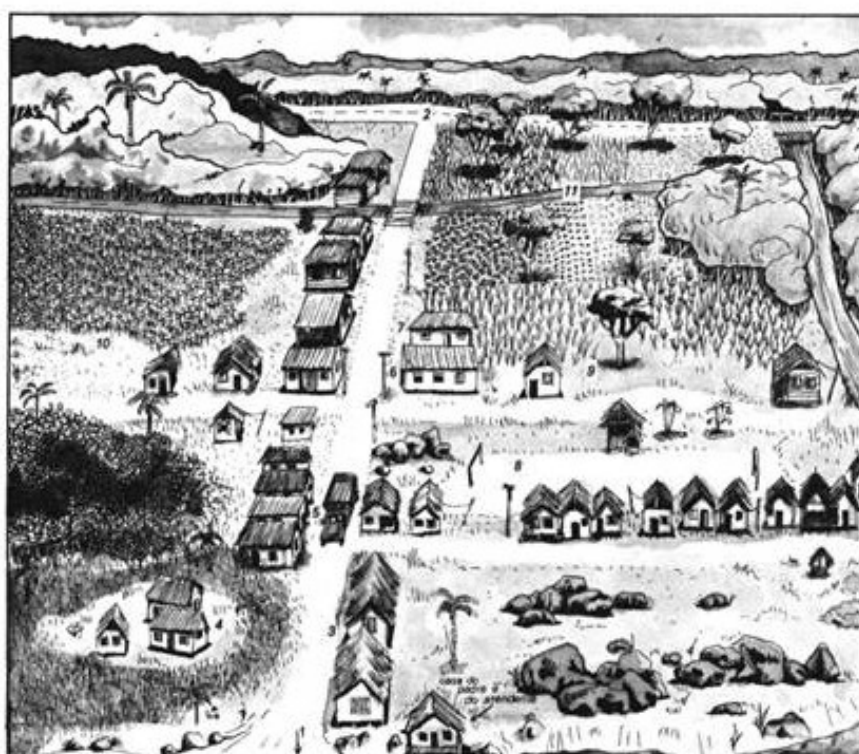
Conforme o texto “Projetos escolares de 1934 até hoje”, publicado na coletânea *Povos indígenas no Brasil* (RICARDO, 1983, p. 17), a professora Verônica, da vila do Espírito Santo, retornou para aí em 1945, com a abertura da escola pelo SPI. O programa de ensino, alinhado ao currículo do Território, incluía orações cristãs, hinos patrióticos e festas cívicas nacionais. Além de aulas de costura (para meninas), hortas e outros serviços manuais. Professora Verônica exigia o uso do Português muito além da escola, fazendo até com que os adultos não ensinassem mais o Kheoul às crianças. Como se vê, os ensinamentos práticos (como cozinhar, costurar, lavar e fazer horta.) figuravam ao lado do ensino de Matemática e Português. Durante anos, o ensino oficial ficou sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá, que mantinha professores nas vilas de Santa Isabel, Espírito Santo e Manga.

Imagem 5: Vila do Espírito Santo em 1981



Fonte: Ricardo (1983)

Imagem 6: Aldeia Manga em 1981



Aldeia Manga em 1981.

1. Rio Curipi
2. Ramal do Manga
3. Escola
4. Casulo
5. Cooperativa
6. Enfermaria
7. Pí FUNAI
8. Campo de Futebol
9. Roça Comunitária
10. Roças de milho
11. Roças

Fonte: Ricardo (1983)

As imagens 5 e 6 retratam as duas maiores aldeias indígenas do Uaçá: Espírito Santo e Manga, no ano de 1981. Nota-se que a Vila do Espírito Santo está dividida em duas partes ligadas

por uma pequena ponte. Uma delas contém a igreja, que aparece no alto da imagem 5, separada das outras construções. A igreja era um lugar de encontro, pois oferecia um espaço amplo. Além disso, a aldeia se organizava em torno da escola, que ficava ao lado da casa do padre, no canto inferior do quadro. Tal perspectiva realça a relação direta da escola com a Igreja. As escolas funcionavam como internatos e as professoras contratadas pelo SPI exerceram grande influência na vida das aldeias. Doquinha¹² (que lecionou nas aldeias de Santa Isabel e Espírito Santo) ficou na memória local e é lembrada pela geração que hoje lidera os Galibi e os Karipuna.

O período de imposição da Língua Portuguesa nas escolas indígenas se prolongou e os estudantes das aldeias eram então obrigados a não falar sua língua materna dentro e fora dos ambientes escolares. De acordo com narrativas de indígenas Galibi, colhidas durante uma pesquisa de campo por Tassinari (2001), nesse contexto, muitos educandos não compreendiam o que os professores falavam e não sentiam vontade de permanecer no ambiente escolar:

Com 7 anos cheguei a estudar aqui. Tinha a escola onde está oposto e a casa do Cap. Camilo na Ponta e a Fazenda. Os pais traziam para estudar aqui. Morava com a professora na Escola que era grande, com muitos quartinhos. A gente era obrigado porque o Eurico Fernandes baixava lá com nossos pais para levar para estudar. Ficava com o professor de setembro a novembro, na época da rola. Depois de novembro voltava com eles. Final de semana os pais traziam peixe e farinha, banana, cana. A gente estudava. Não entendia nada que a professora falava. Ficava olhando: “o que ela tá falando?”. A gente ficava, porque era ordem; fazer o quê, professora Doquinha?”. Ela tinha muita paciência. Eurico Fernandes comprava brinquedos para ficar brincando e não sair. De tardinha, a gente ficava pensando nos pais, alguns choravam. Ela dizia que os pais já estavam chegando. A gente sabia que estava enganando, mas conformava. (Narrativa de Felizardo¹³).

Enquanto liderança ativa na Reserva do Uaçá, Felizardo usava sua voz para reivindicar os direitos dos indígenas nas assembleias. Além disso, o relato de infância evidencia que os estudantes indígenas não compreendiam as falas das professoras, pois elas apenas se comunicavam em Língua Portuguesa. Nota-se que eles estavam no ambiente escolar por obrigação, não havendo troca de conhecimento e outras formas de diálogo. Logo, compreende-se que o ensino não era bem sucedido por não ser inteligível e nem ter relação com as práticas e vivências locais.

¹² Doquinha foi uma professora que permaneceu muito tempo em Kumarumã e se tornou conhecida por seu internato disciplinado, em que não só alfabetizava como também ensinava serviços manuais.

¹³ Manoel Felizardo dos Santos liderou incursões de vigilância na Reserva do Uaçá. Ademais, era assíduo nas assembleias indígenas e defendia a educação escolar voltada para a valorização da cultura indígena. Felizardo era chefe de uma grande família, formando um dos maiores grupos de trabalho da sua etnia, quando foi escolhido para ser “vice-capitão” no Kumarumã.

Entre 1950 e 1967, as escolas das aldeias Karipuna e Galibi-Marworno funcionaram muito irregularmente, visto que os professores não iam frequentemente para o Uaçá. Nas décadas de 1970 e 1980, a Funai e o Cimi atuaram na então Reserva do Uaçá. Nesse contexto, começou a ter prioridade a demarcação de terras, com a realização de assembleias e um projeto de educação diferenciada, a fim de promover uma autovalorização dos povos indígenas. Tais ações, como detalharemos adiante, incentivavam o uso da língua Kheoul dentro das escolas e no cotidiano das aldeias.

Cabe ressaltar que as assembleias indígenas realizadas no município do Oiapoque surgiram em meado da década de 1970. De acordo com o *Mensageiro* (1982), nesse momento, a principal preocupação era com as terras, que não eram demarcadas. Por isso havia diversos conflitos na região. Outrossim, as assembleias eram encontros de lideranças de diversas etnias com os representantes da Funai, que aí representava o Estado. Nessas reuniões eram debatidas pautas sobre os direitos dos indígenas, como: saúde, educação, segurança e, principalmente, demarcação de terras. Este era igualmente o momento em que os povos nativos podiam ser ouvidos, pois ocorria de, em outros espaços decisórios, serem silenciados ou da administração não atender as demandas apresentadas. De acordo com Santos (2018):

As Assembleias sempre ocorrem nas comunidades indígenas. São planejadas pelos próprios povos, pelas suas lideranças e, a partir disso, é decidido o local onde será realizada e sua data, tudo em conjunto. Algumas parcerias ajudam na Assembleia, como o governo estadual e outras instituições, o CIMI, o IEPÉ e a FUNAI. Além das contribuições que a comunidade traz para ajudar na alimentação principalmente. Assim, as Assembleias são realizadas sempre de acordo com a participação da comunidade, também participam alguns convidados conforme o assunto a ser debatido. São representantes relacionados a educação, a saúde, ao meio ambiente, aos movimentos indígenas, entre outros.

Observa-se a importância das discussões realizadas durante as assembleias e a pluralidade de questões que suscitam. Além disso, o fortalecimento dos movimentos indígenas é em parte resultante dos projetos criados nesses encontros, que serviam para reivindicar do governo a resolução dos problemas existentes nas aldeias. Ademais, o Cimi foi um grande apoiador das assembleias, enquanto que a Funai, por ser representante institucional dos povos indígenas, sempre foi nelas envolvida.

2.3 Estado ditatorial, educação e povos indígenas na Amazônia setentrional

Conforme demonstramos até aqui, a inferiorização das “diferenças” vem norteando por muito tempo as ações do Estado na seara das políticas voltadas para os povos indígenas. De acordo com Oliveira e Nascimento (2012), de um lado, as políticas indigenistas tradicionalmente foram orientadas pelo princípio da integração, devendo então a educação escolar estar a serviço da dissolução da diferença dos nativos em prol de sua plena participação na sociedade envolvente. De outro, nota-se que, na atualidade, a diversidade cultural, como direito fundamental, vem se constituindo mais e mais como princípio orientador de discursos e práticas educacionais. Nossa pesquisa enfoca justamente o momento de início da inflexão nas diretrizes da educação indígena.

A partir de 1945, quando o SPI passou a controlar mais diretamente as escolas para indígenas da área estudada, o ensino continuou sendo feito em LP. Como já destacamos, na Reserva do Uaçá, a instalação da escola determinou a concentração da população Galibi numa única vila, em Kumarumã, e no caso dos Karipuna, a escola foi mudada da vila de Espírito Santo à de Santa Isabel, que então se tornara o centro econômico da área e o local de maior concentração populacional.

No governo de Kubistchek (1956-1961) foi criado um fundo de apoio aos salesianos, congregação religiosa da Igreja Católica que atuava na Amazônia. Esses religiosos colaboravam com dos militares no intento de resguardar as fronteiras. Dessa forma, os salesianos, de acordo com Meireles (2020), atuavam na educação e na assistência aos povos indígenas onde o Estado estava ausente. Em 1967, como já foi lembrado, o governo brasileiro criou a Funai com o intuito de substituir o SPI, devido a graves denúncias realizadas contra esse Serviço. Entretanto, a transição de um órgão para outro não alterou o sentido das políticas indigenistas. No decorrer do regime ditatorial, as políticas para os povos indígenas continuaram a objetivar a sua integração à sociedade nacional. Utilizando a retórica da “integração” dos nativos à sociedade brasileira, as forças sociais hegemônicas da Ditadura (militares e empresariado) intensificaram a invasão dos territórios indígenas, por meio da abertura de rodovias, da construção de hidrelétricas, da criação de garimpos e outras iniciativas.

Em dezembro de 1973 foi aprovado o Estatuto do Índio¹⁴, um conjunto de normas que regulam os direitos dos povos indígenas, inclusive a obrigatoriedade do uso das línguas indígenas nas escolas das aldeias. No entanto, tal norma não foi posta em prática, uma vez que nos ambientes escolares era predominantemente utilizada a Língua Portuguesa. A Ditadura criou políticas no sentido de “civilizar” os povos indígenas, com base numa prática educacional integracionista. Tal prática

¹⁴ O Estatuto do Índio é o nome como ficou conhecida a Lei 6.001, promulgada em 1973, que tem o propósito de preservar a cultura dos povos indígenas e, paradoxalmente, também visa integrá-los, progressivamente, à “comunhão nacional”.

ameaçava os modos de vida dos povos indígenas, como expresso no texto “Uma proposta para os índios do Brasil”, publicado no *Mensagem*¹⁵, no qual o indígena Terêncio Luís afirma que a escola servia para matar a cultura dos povos, uma vez que o ensino valorizava o Português, destruindo os conhecimentos tradicionais e que, ao invés de aprenderem nas duas línguas, na indígena e no Português, as crianças aprendiam somente na “língua do branco”. Terêncio finaliza afirmando que a escola fazia o indígena esquecer de uma vez o que é “ser índio”, esquecer de pescar e deixar de viver da mesma forma que os seus ancestrais viviam.

Cabe então ressaltar que a Funai e o Estatuto foram criados por um Estado ditatorial cuja visão oficial estereotipava os nativos, representando-os como “incapazes”. Assim, a educação escolar indígena tinha como objetivo difundir e consolidar uma cultura comum, de base ocidental. Ainda de acordo com o Estatuto do Índio, os indígenas não possuíam o controle das riquezas encontradas em suas terras, de modo que poderiam ocupa-las sem as ter efetivamente. Isso, por exemplo, tornou difícil o processo de demarcação da Reserva do Uaçá. Durante as assembleias indígenas, falas sobre a demarcação territorial apareciam com frequência. Como na de 1976, na qual o indígena Karipuna Henrique dos Santos, também conhecido como Seu Henrique, expôs sua opinião nos termos do que foi transcrito no texto “Assembleia no Curipi – A mensagem”, publicado no *Mensagem*¹⁶:

Falo como líder do meu povo. Eu pensava fosse já demarcada. Agora sei que neste Brasil afora que está a sua terra para trabalhar e servir para o fazendeiro. Na Funai tem gente que trabalha e gosta do índio e outros ficam aí só por causa do emprego, mas não protege o índio e nem sabem das nossas necessidades. [...] Tem gente que está doida para empurrar a gente daqui e explorar essa área. Nós temos que pedir para o Presidente a demarcação da nossa área. Se a gente não pedir e lutar para isso, eles não vão se preocupar. O chefe é chefe para defender os interesses de todos. Eu não quero me vender para vender meu pai, meus irmãos e ver meus filhos, viver amanhã na miséria. (*Mensagem*, n. 3, 1980)

A fala de Henrique dos Santos expressa o desejo dos indígenas de terem suas terras demarcadas, visto que para eles não se trata apenas de um espaço geográfico, mas sim de tradições, de cultura e de identidade. Já no final da década de 1970, frentes de atuação da Funai foram transmitidas para o governo amapaense através de convênios. A Secretaria de Educação passou então a programar o funcionamento das escolas nas aldeias sem levar em consideração a realidade dos povos indígenas, ou seja, praticando uma educação não-indígena.

Apesar de muitas promessas de melhorias feitas pela Funai, no Oiapoque as condições de trabalho docente eram precárias. O texto intitulado “A Funai aqui no Oiapoque é uma indigente”, que

¹⁵ *Mensagem*, n. 7, dezembro de 1980, p. 1.

¹⁶ *Mensagem*, n. 3, fevereiro de 1980, p. 8.

foi publicado na coletânea *Povos indígenas no Brasil* (RICARDO, 1983), descrevia que a assistência sanitária e a escolar, por exemplo, dependiam de favores ou do apoio da Prefeitura e do Comando Militar do Oiapoque. Durante a Ditadura a entidade ficou responsável por assegurar a presença dos indígenas do lado brasileiro, tendo de montar uma estrutura com enfermaria e escolas. Em meado dos anos 1970, chega ao Uaçá Frederico Oliveira, que foi chefe do Posto Indigenista Kumarumã entre 1975 e 1981 e realizou aí relevantes trabalhos ao lado de Eneida Assis¹⁷ e do Pe. Nello Ruffaldi¹⁸. Bastos (2018) destaca que Frederico trouxe novas ideias para as aldeias, como uma educação voltada para a realidade local e feita por meio da língua indígena. Ademais, foi durante esse período que o Padre Nello do Cimi veio auxiliar na organização política, na escolarização e na saúde dos povos do Uaçá.

¹⁷ Antropóloga da UFPA, autora de pioneiro estudo sobre as escolas para indígenas na região do Uaçá.

¹⁸ Missionário italiano do Pontifício Instituto das Missões Exteriores (Pime).

III PARA ALÉM DO NHEENGATU: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE COM A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA (1974-1988)

3.1 O Cimi e o novo modelo de educação indígena

A educação escolar indígena define-se como um modelo educacional que deve trazer, em sua proposta e prática, um tratamento intercultural que respeite as culturas nativas. De acordo com Mendes (2018) esse modelo de educação contribui para que a educação escolar não passe a ser utilizada como forma de dominação. Além disso, ainda de acordo com o autor, a educação escolar indígena deveria se efetivar por meio de uma escola diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, assim como assentada no respeito à cultura de cada povo indígena. Outra noção de suma importância para o presente estudo é a de educação indígena, que consiste num processo amplo e contínuo, que não se restringe à experiência da escolarização, visto que nele a cultura é aprendida em termos de socialização, o que requer tempo.

A primeira pesquisa a abordar a educação escolar indígena do Uaçá é a dissertação de mestrado da Eneida Assis (1981). Nela, a autora analisou a atuação da escola nas aldeias da Reserva do Uaçá, destacando que o SPI implantou aí as primeiras instituições escolares que ofertavam um ensino convencional. Além disso, de acordo com a autora, havia a proibição do uso da língua materna indígena, tanto pelos educandos quanto pelos pais deles, ou seja, a utilização da língua local era proibida na escola e nas casas.

Bastos (2018), por sua vez, enfoca o trabalho do Cimi no sentido da valorização da diversidade cultural dos povos indígenas, o que ensejou disputas quanto ao sentido da educação e da escolarização no Uaçá. Nos debates sobre educação e escola na área indígena do Oiapoque, não se pode esquecer da mobilização das lideranças indígenas e nem da realização de acordos com agentes estatais. Em 1974, iniciaram-se diálogos sobre o processo educacional das comunidades indígenas com agentes estatais da Funai, da Secretaria de Educação e Cultura (SEC/TFA), da Prefeitura do Municipal de Oiapoque e do Cimi. Ao instalar-se no Amapá, esse Conselho era então coordenado pelo padre Nello Ruffaldi, que foi um dos principais defensores do processo escolar diferenciado para os indígenas.

Na edição número 2 do periódico *Mensageiro* (1982) há relatos das assembleias e informações compartilhadas, de agosto de 1979, por Álvaro Karipuna, representante indígena desse povo. Ele afirma que o Cimi era o órgão da Igreja que se dedicava ao indígena, caracterizando o Conselho como “espetáculo”. Quando o padre Nello começou a ter mais ativa participação nos

encontros nacionais em prol dos direitos dos indígenas, a discussão sobre anunciar a boa nova de Jesus Cristo respeitando as características das etnias se fortalecia no Brasil.

Outrossim, nesse período, ocorreram diversas assembleias, mobilizando representantes indígenas, que foram fundamentais para as conquistas dos povos originários no campo da educação escolar. Conforme já apontamos, as assembleias eram eventos que reuniam líderes indígenas de diversas aldeias para tratar de pautas como: saúde, educação, demarcação de terras, cultura e outras. As assembleias surgiram em meio ao período da Ditadura empresarial-militar, na década de 1970. O Estado então limitava qualquer forma de organização ou de movimentos sociais, o que ensejava diversas ações de resistência no bojo da sociedade civil.

No final da década de 1960, houve o fortalecimento de movimentos, inclusive do indígena. Organizações não governamentais que trabalhavam com os indígenas começaram a se empenhar no apoio aos povos e uma das suas estratégias era justamente a promoção de momentos de diálogos ampliados com e entre os indígenas. O Cimi, criado em 1972, sob forte influência na Teologia da Libertação, se fez presente na formação de diversos movimentos sociais em prol das causas indígenas. O Conselho Indigenista visava ajudar a “ampliar voz” dos povos originários. A reunião destes, conhecida como assembleia, era onde os participantes poderiam trocar experiências e criar uma consciência ampliada dos problemas da sua realidade. Vale ressaltar que as primeiras ações do Cimi causaram repúdio nos setores mais conservadores do clero, que estavam alinhados com o Estado. Conforme afirma Oliveira (2018):

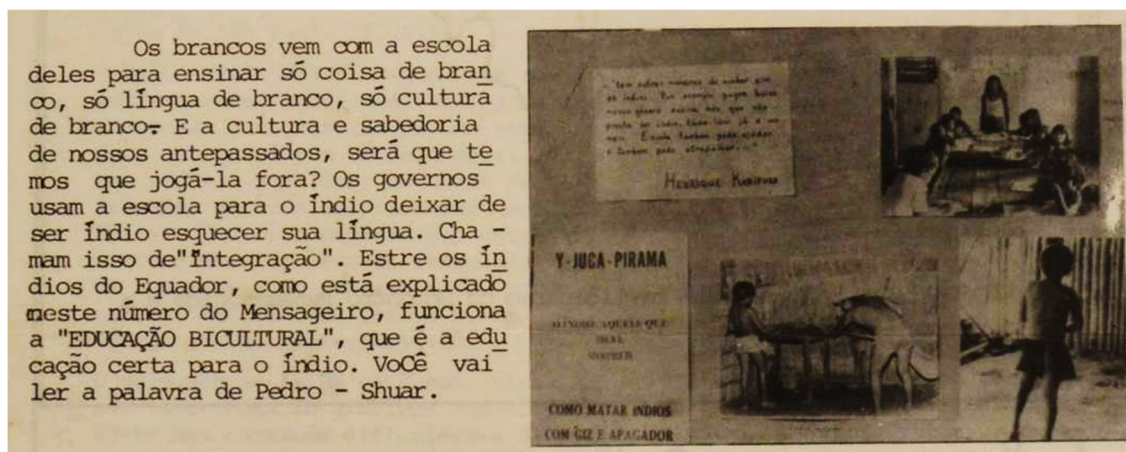
Os indígenas vieram para o encontro sem saber muito claramente o objetivo do mesmo. Aliás, para os poucos “civilizados” o evento não poderia deixar de ter um objetivo que não fosse o próprio encontro em si mesmo. [...] O resultado foi surpreendente: os indígenas redescobriram que eles devem ser sujeitos de seus destinos; não é a Funai, nem são as Missões os que resolverão os problemas deles. Mas “nós mesmos”, como afirmaram insistentemente. (Oliveira, 2018, p. 3).

As assembleias serviram como veículo de aprofundamento da compreensão dos problemas locais e ganharam abrangência em todo o território nacional, sendo exemplo de liberdade de expressão para os povos indígenas, que haviam sido silenciados durante séculos nos espaços decisórios. A partir delas, os povos indígenas criaram meios de comunicação, como jornais e revistas, com o fito de se comunicarem uns com os outros. Merece destaque também a realização do I Encontro de Educação Indígena Nacional, no qual o Cimi defendeu a valorização da língua, da cultura e da identidade indígenas, assim como deu relevo ao direito à demarcação das terras indígenas.

De acordo com Bastos (2018), o padre Nello e a irmã Rebeca Spires¹⁹ implantaram nas aldeias dos Karipuna e dos Galibi-Marworno um modelo de *escola alternativa*, que se baseava nos valores e práticas tradicionais, com atenção à língua e à memória de cada povo, conforme preconizava o Cimi. A escola alternativa era um exemplo de ambiente educacional a serviço dos interesses locais. Além disso, tal escola era um espaço de construção de saberes úteis para o processo de autodeterminação em que o indígena vai ser agente transformador de sua própria realidade.

A partir desse marco, Cimi, lideranças indígenas e agentes da administração estatal começaram a negociar um modo de ensino que valorizasse a cultura e a identidade dos povos originários, ação que, no âmbito da educação linguística, se chocava com o primeiro padrão de escola, imposto pelo Estado via SPI, no qual agentes educacionais ensinavam apenas a Língua Portuguesa. O texto intitulado “Os problemas em comum: educação”, do *Mensageiro*²⁰, destaca que os agentes do Estado eram enviados às aldeias com o intuito de ensinar saberes não-indígenas, ou seja, conhecimentos distantes da realidade local, desvalorizando a sabedoria dos antepassados indígenas. De acordo com esse texto, o governo utilizava essas escolas como instrumento de apagamento linguístico, uma vez que a língua utilizada dentro dos educandários era a portuguesa.

Imagem 7: Trecho do *Mensageiro* que descreve a fala de um indígena sobre a educação escolar oferecida pelo Estado



Fonte: Mensageiro (1981)

¹⁹ Irmã Rebeca Spires é estadunidense e veio atuar no Cimi ao lado do Padre Nello. Atualmente, ela é representante do Cimi Norte II.

²⁰ *Mensageiro*, n.8, janeiro de 1981, p. 2.

Os ensinamentos da LP e das línguas indígenas se tornaram um dos principais temas do *Mensagem*²¹ e das assembleias, ocasião em que indígenas e missionários passaram a conceber uma *educação bicultural e bilingue*, partindo da crítica àquela ofertada pelo Estado, conhecida pelos povos como *educação não-indígena*. Na imagem 7, observa-se o discurso de um indígena que relata a insatisfação com o modelo educacional oferecido a sua aldeia. Fica evidente que os povos conheciam seus direitos, lutavam por eles, ainda que fossem esquecidos e silenciados pelo Estado. O termo “integração” é apontado como outro nome para desvalorização cultural. Verifica-se, portanto, a frustração da expectativa de oferta de uma educação escolar adequada para os povos indígenas, na esteira da imposição cultural pelo Estado.

Nas assembleias, além de discutirem sobre temas como terra, assistência e saúde, as lideranças indígenas denunciavam a barreira linguística existente dentro das escolas, uma vez que os professores do governo estadual e da Prefeitura desconheciam as línguas indígenas, e muitos dos Karipuna e dos Galibi-Marworno falavam pouco em Português. No texto “O dilúvio que os nossos pais contaram”, publicado no *Mensagem* (1987)²², nota-se a preocupação dos povos indígenas em relação à língua. Eles demonstram interesse em aprender o Português, pois precisavam dele para entender diversos conteúdos escolares e para defender sua cultura. Além disso, no texto “Educação é o nosso problema”, publicado na mesma edição, as lideranças reafirmam a importância de uma educação alinhada à valorização dos modos de vida dos povos indígenas e insistem na relevância de também aprender a cultura do não-indígena. O texto finaliza ressaltando a importância da defesa das terras, das culturas, das línguas, pois afirma-se que se ocorrer a perda da língua, uma consequência será a perda da identidade. A partir dos debates levantados, os indígenas, apoiados pelo Cimi, começaram a idealizar uma educação escolar diferente daquela ofertada pelo Estado, uma educação que funcionasse na contramão do apagamento identitário e cultural.

No ano de 1981, o Cimi implantou a *Lekol Kheoul* ao lado das escolas do governo. O Conselho iniciou a experiência da escola que ensinava em Kheoul para os Karipuna e depois a estendeu aos Galibi-Marworno. Para irmã Rebeca (*apud* BASTOS, 2018), a implantação dessa escola indígena visava reforçar a identidade étnica, assim como aproximar a educação escolar da realidade dos povos indígenas. Após a criação da escola, dicionários de Kheoul-Português e outros materiais didáticos bilingues foram formulados pelos próprios habitantes das aldeias.

²¹ *Mensagem*, n.8, janeiro de 1981, p. 2.

²² *Mensagem*, n. 43, junho de 1987. p. 3

De acordo com o texto “Como aconteceu a Assembleia”, do *Mensageiro* (1983)²³, os debates da assembleia de Kumarumã, sobre a educação oferecida aos indígenas Galibi-Marworno e Karipuna, haviam sido agradáveis:

Imagem 8: Carta Convite para a Assembleia Indígena Nacional

Kumarumã 26 de Setembro de 1982

Caríssimos irmãos em nome de meu pai Galibi de Kumarumã eu Manoel Felizardo dos Santos cacique dessa aldeia e mais meus irmãos Policar e Karipunas não consideramos todas as lideranças indígenas do Brasil para participarem em uma assembleia que será realizada aqui em nossa aldeia Galibi de Kumarumã, município de Crapáqui, no extremo norte do Amapá. E também pedimos aos irmãos integrados que cheguem em Belém no dia 27 de abril à noite que é para viajar no dia 28 pela manhã. Haverá um avião disponível para transportar vocês todos para a cidade de Crapáqui. A endereço em Belém é o seguinte: ZPAR, Praça Frei Gastão Binacorta 7817 (Praça da St.) Fone 222.8557 ou 226.6277.

Pedimos aos nossos irmãos, que não tenham a mínima preocupação que será todo por conta da nossa comunidade desde Belém, até a aldeia de Kumarumã. E também exigimos aos irmãos que tragam redes e mosquiteiros. São 223 dias completos de assembleia sendo que no dia quatro de maio todos mudam estância de volta para Belém.

Irmãos, nós somos quatro povos indígenas com mais de duas mil pessoas se a aldeia se a aldeia de Kumarumã tem 850 índios todos esperando por vocês por favor não faltem. Mandem-me a resposta até o dia 15 de fevereiro de 83. Para o seguinte endereço:

Juruna: Manoel Felizardo dos Santos
Caixa Postal: 1829 - 66000 Belém - Para

Sejam mais um cordial abraço de todos nós e pela povo Galibi de Kumarumã

Assine Juruna Manoel Felizardo dos Santos
Pelo povo Policar Paulo Orlando Filho
cacique da aldeia Policar →

Emílio Leônico, cacique da Aldeia
Tawari

Eu Manoel Primo dos Santos cacique
da comunidade de Santa Isabel suspendendo
pelo povo.

Pelo povo Karipuna da aldeia Espirito-
Santo
Juruna Arlindo Barival dos Santos
Florêncio dos Santos pelo povo Karipuna

20 uanga

Pelo povo rio Crapáque
Geraldo Sod (Cacique)

Fonte: *Mensageiro* (1983)

²³ *Mensageiro*, n. 18, junho de 1983. p. 2

Na imagem 8, vê-se a Carta Convite escrita pelo cacique Geraldo Lod, na qual ele convida seus *parentes* de outras áreas indígenas a irem participar a primeira assembleia, no Kumarumã, aldeia Galibi-Marworno localizada no Oiapoque. No decorrer do texto, Geraldo pede a todos para não ficarem preocupados com o acesso à mencionada aldeia, pois seriam assessorados desde Belém (ponto de encontro), visto que a região-alvo era de difícil alcance. Além disso, a descrição do primeiro dia de assembleia, em 30 de abril de 1983, a primeira pessoa a se apresentar foi o Cacique Felizardo, pertencente aos Galibi-Marworno. O indígena se apresentou e, em seguida, solicitou que todos os líderes presentes fizessem o mesmo.

Imagem 9: Participantes da região e representantes de outros estados presentes na Assembleia de Kumarumã

PARTICIPANTES NA ASSEMBLEIA INDÍGENA NACIONAL		
Manoel Felizardo dos Santos	Galibi-Marworno	Amapá
Henrique dos Santos	Karipuna	Amapá
Ivan e Maurício	Karipuna	Amapá
Manoel Primo dos Santos	Karipuna	Amapá
Avelino dos Santos	Karipuna	Amapá
Manoel Sebastião dos Santos	Karipuna	Amapá
Paulo Orlando Watay	Palikur	Amapá
Emílio Leônico	Palikur	Amapá
Reis Cedô	Palikur	Amapá
Geraldo Lod	Galibi	Amapá
Venâncio Puxu	Munduruku	Pará
Felix Taué	Munduruku	Pará
Roberto Crixí	Munduruku	Pará
Siteria	Parakanã	Pará
Djiaua	Parakanã	Pará
Môtiapeua	Parakanã	Pará
Warirã	Parakanã	Pará
Raimundo dos Santos Tembê	Tembê	Pará
Oscar Oliveira Tembê	Tembê	Pará
Clemente dos Santos Tembê	Tembê	Pará
José Feliz Tembê	Tembê	Pará
Augusto Moreira	Munduruku	Pará
Francisco Cardoso	Munduruku	Amazonas
Américo Maranhão Tukano	Tukano	Amazonas
Veridiano Pereira Cordeiro	Miranha	Amazonas
Lino Pereira Cordeiro	Miranha	Amazonas
Paulo Mendes Tikuna	Tikuna	Amazonas
Antonio Calvacante Krahô	Krahô	Goiás
Valdomiro Silveira Krahô	Krahô	Goiás
Carlos Karajã	Karajã	Mato Grosso
Juliano Pauaka	Bakairi	Mato Grosso
Daniel Matenho Cabixi	Parêci	Mato Grosso
Nicolau Meô Canoeiro	Rikbaktsa	Mato Grosso

Obs: Além dos tuchauas de Amapá participaram mais 33 representantes Karipuna, 28 Palikur e 140 Galibi-Marworno de Kumarumã.

Fonte: Dossiê da Assembleia de 1983 na aldeia de Kumarumã, p. 2.

No quadro apresentado na imagem 9, nota-se a presença de representantes de cinco estados brasileiros, e um representante de Brasília, e de quinze etnias indígenas. O evento foi muito esperado por todos os participantes, pois era a oportunidade deles se conhecerem, de saberem das diferentes culturais indígenas, expressadas nas formas de se vestir, de dançar, de se comunicar e outras características próprias de cada povo.

Imagem 10: Plenário da Assembleia de Kumarumã



Fonte: *Mensageiro* (1983)

Imagem 11: Casa grande de Kumarumã que serviu de local para a Assembleia



Fonte: *Mensageiro* (1983)

As imagens 10 e 11 retratam a movimentação para receber e realizar a assembleia indígena. Na imagem 10, nota-se que o ambiente no qual eram debatidos os problemas dos povos indígenas ficou lotado. As comunidades participavam ativamente nas discussões acerca de seus direitos e do que posteriormente seria cobrado dos representantes do Estado. Durante o evento, os nativos, vindos mesmo das mais distantes aldeias, se reuniam em espaços amplos, para que todos os representantes tivessem condições de expor as necessidades de suas respectivas nações.

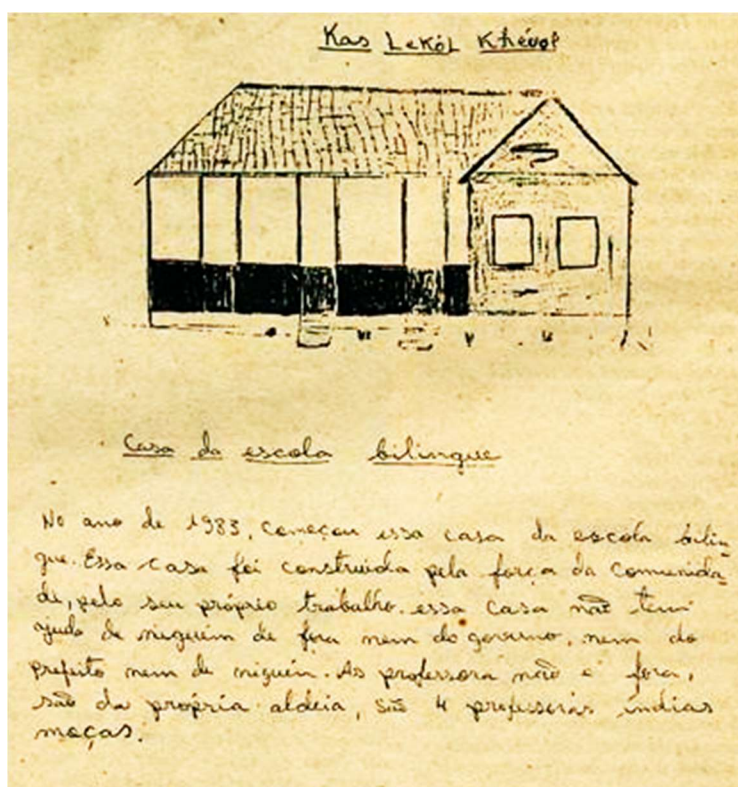
A assembleia realizada em Kumarumã teve a participação de representantes indígenas de diversas partes do país. O encontro foi de suma importância, pois os participantes puderam compartilhar suas lutas e propostas em busca de melhoria na qualidade de vida para todos. Durante essa assembleia, os indígenas do Uaçá comemoraram com os demais presentes a demarcação de terras da BR-156 que cortava a Reserva Indígena e que foi, durante muitos anos, uma das suas principais pautas de luta.

É imperioso destacar que a escola de Kumarumã atendia a maior e mais populosa aldeia do povo Galibi-Marworno. As lideranças que se encontraram na assembleia debateram acerca da difícil situação a que eram submetidos e da ausência de políticas de assistência nas aldeias. Ainda de acordo com a edição n. 18, de 1983, do *Mensageiro*, os líderes indígenas que ali se faziam presentes usavam frases como “A Assembleia é de índio e só que for índio vai falar” (sem autor); “Só índio, não precisa de civilizado para resolver o nosso problema” (Abel); “Esta é a Assembleia de índio e tem que estar pronto para receber os irmãos índios” (Adriano), que reforçam a necessidade de que eles fossem os protagonistas de suas próprias lutas, pois em diversos outros encontros, promovidos pelo Estado, representado pela Funai, muitos líderes, quando eram convidados, não tinham direito de voz, ou eram apenas escutados, mas não atendidos.

Nas assembleias, se fazia presente a preocupação dos indígenas em relação ao “mundo do branco” que ultrapassava as fronteiras e não respeitava a identidade indígena. Cabe lembrar que as políticas adotadas, tanto pelo SPI quanto pela Funai, no decorrer do século XX, se basearam em distinções como *civilizado* e *não civilizado*, principalmente dentro do ambiente escolar. No ano de 1986, iniciaram-se as discussões acerca de uma legislação específica para a educação escolar indígena. Houve então a estruturação de um currículo específico e a substituição de professores, dando-se preferência a falantes das línguas indígenas. Ocorreu ainda a preparação de materiais paradidáticos voltados à educação escolar indígena, valorizando a língua e a tradição dos povos originários.

No texto “Educação x Escola entre povos indígenas”, do *Mensageiro*²⁴ (1988), há uma apreciação da experiência dos povos indígenas do Oiapoque com as novas políticas educacionais e linguísticas. Os Karipuna e os Galibi-Marworno, falantes do Kheul, em contato com outras sociedades (brasileiras, francesa, Samará, Palikur e Galibi do Oiapoque), passaram por uma série de processos de intercâmbio, uma dinâmica criativa que os levava a se apropriar de outros costumes e valores e a recriá-los no interior de suas próprias culturas. No intuito de evitar a alienação cultural, ocorreram, no interior das aldeias, reuniões para se discutir métodos para precaver o apagamento identitário. Como mencionamos anteriormente, no âmbito educacional, foi concebida a *escola alternativa* (ver imagem 7), na qual se usavam materiais em língua materna e no Português. Tal escola visava fomentar a conscientização política, a solidariedade, a formação de professores indígenas e a orientação aos monitores bilíngue, fortalecendo a identidade étnica e habilitando professores indígenas para assumirem a condução da educação escolar.

Imagem 12: Ilustração com texto e imagem acerca da escola alternativa *Kas Lekól Khéuol*²⁵



Fonte: *Mensageiro* (1988)

²⁴ *Mensageiro*, n. 49, fevereiro/março de 1988.

²⁵ Legenda: “No ano de 1983, começou essa casa da escola bilíngue, essa casa foi construída pela força da comunidade, pelo seu próprio trabalho; essa casa não tem ajuda de ninguém de fora, nem do governo, nem do prefeito, nem de ninguém. As professoras não é fora [sic.], são da própria aldeia, são 4 professoras índias moças”.

A imagem 12 faz referência à escola alternativa, ambiente de valorização da cultura e da identidade indígena. O modelo, conforme elucidado anteriormente, foi colocado em prática pela irmã Rebeca Spires e pelo padre Nello nas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno, e se baseava no respeito à cultura, à tradição, à língua e à memória locais. Cabe destacar que tal modelo foi uma consequência das lutas dos povos indígenas que buscavam o respeito a seu modo de vida pelo Estado, uma vez que este estava impondo anteriormente a “educação para o branco”, na qual o ensino era realizado por um professor não-indígena, que ensinava a cultura do “branco”. Esse ensino, além de não ser direcionado à realidade dos povos indígenas, não atraía a atenção das comunidades nativas. No artigo “Povos indígenas na América do Sul”, da revista *Porantim*²⁶, vemos de uma charge intitulada *Verdadeira educação: A escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho*. Nela, nota-se a presença de uma placa indicando os possíveis caminhos: *emprego doméstico, cemitério, favela, prisão indiana, funerária nacional do indígena, quartel, ditadura, suicídio, prostituição*.

Imagem 13: Ilustração publicada no *Mensageiro* na qual os povos indígenas criticam o modelo educacional ofertado pelo Estado



Fonte: *Porantim* (1979).

²⁶ *Porantim*, n. 6, setembro de 1980.

Na charge, retratada na imagem 13, todos os indicativos da placa demonstram a ausência de respeito e de oportunidades positivas ao indígena. Isto denota que os nativos não tinham apoio dos órgãos estatais. Além disso, a charge transmite a ideia de que a escola não-indígena promovia a segregação e a degradação humana. Dessarte, nota-se que os povos indígenas enxergavam a escola do Estado como um instrumento de apagamento de sua cultura e de marginalização social.

No texto “Verdadeira educação indígena”, publicado no *Mensageiro*²⁷, Pedro, liderança Karipuna, relata que a educação é importante para a defesa das terras e dos direitos indígenas, por isso a escolha da educação radiofônica bicultural. Ainda de acordo com o relato dele, a educação promovida pelo governo constituía um freio ao avanço educativo dos indígenas, enquanto o sistema educacional bicultural possibilitava a valorização da própria cultura e do conhecimento da sociedade nacional. Na edição número 27 do *Boletim Cimi* (1984), comenta-se o Encontro Ecumênico Panamazônico, ocorrido em Manaus (AM), em 23 de novembro de 1980, no qual defendeu-se que a educação tinha que ser bicultural e que é importante ter publicações indígenas e até emissoras de rádio indígenas com o fito de compartilhar informações e tomadas de decisões que aconteciam nos encontros indígenas, as assembleias.

Dessa forma, percebe-se a preocupação que os povos indígenas tinham em relação às práticas escolares. No texto “Escola Indígena x Escola do Branco (USA)”, publicado no *Boletim Cimi* (1976)²⁸, aparece a distinção entre *escola indigenista* e *escola branca* e uma breve contextualização histórica é aí feita para facilitar a compreensão da origem da “escola branca”:

A *escola branca* surgiu nos anos de 1744, através do tratado de Lancaster, em Pennsylvania, com um comunicado aos índios que havia em Williamsburg um colégio para a educação de jovens indígenas e que se os chefes das Seis Nações aceitassem mandar seis jovens para a escola, o governo tomaria todos os cuidados para que os meninos fossem bem providos de tudo e instruídos em todo o saber do homem branco, uma vez que os resultados do processo educacional eram mais visíveis e aplaudidos. Contudo, o porta-voz dos índios recusou a oferta alegando que essa não é o tipo de educação que as comunidades indígenas almeja, pois em experiência anterior, os jovens indígenas que foram educados no colégio de Brancos vieram instruídos em todas as ciências, porém, ao retornar para as comunidades eram “perfeitamente bons para nada”, pois eram maus escoteiros, ignorando todos os meios de vida da floresta, incapazes de suportar o frio ou a fome, nem sequer sabiam construir cabanas, capturar um cervo, ou matar um inimigo, falavam a nossa língua de modo imperfeito, ou seja, não eram bons caçadores, guerreiros ou conselheiros.

²⁷ *Mensageiro*, n. 8, 1981, p. 6.

²⁸ *Boletim Cimi*, n. 27, 1976, p. 12.

Dessa forma, nota-se a consciência crítica dos indígenas em face da tentativa de não-indígenas de impor um ensino de base europeia, que desconsidera a cultura e a tradição nativas. Em relação à educação dos indígenas no Uaçá, o Cimi impulsionou debates e acordos com a participação de lideranças indígenas, de representantes da Secretaria de Educação e Cultura, da Prefeitura do Município do Oiapoque e de representantes da Funai. Durante os encontros eram debatidas questões do processo de educação escolar indígena, fazendo uso de documentos publicados no *Mensageiro*, atas de assembleias indígenas, projetos políticos pedagógicos, Livro do Tombo da Cúria Diocesana de Macapá e outros registros relacionados à educação da época. A projeto de uma escola alternativa foi então ganhando força e, em 1982, iniciou-se a alfabetização na língua indígena. Jovens indígenas foram orientados para começarem alfabetizar as crianças. As aldeias do Uaçá se mobilizaram pela frequência da escola e construíram, em mutirão: casas, bancos e quadros para garantir o início do trabalho escolar. A indígena Francisca, Galibi-Marworno, destaca no *Mensageiro*²⁹, no texto “Karipuna e Galibi-Marworno – Experiência de educação”, que, no seu primeiro ano de escolarização, ela aprendeu a língua e participou de atividades como festas e cultos, criando laços de confiança e amizade com todos que frequentavam a escola. Ela iniciou depois atividades de pesquisa sobre plantas medicinais e, em seguida, começou a trabalhar como educadora na escola. Francisca relata que trabalhou no supletivo da 5ª a 8ª série, com o objetivo de preparar os jovens e os adultos para enfrentar criticamente a sociedade dominante e para capacitar os educandos para serem futuramente professores. A formação de professores indígenas era importante, pois com eles os estudantes poderiam permanecer nas suas respectivas terras e compartilhar aí mesmo conhecimentos escolares voltados para a realidade local.

No *Mensageiro*³⁰, no artigo “O que é Escola Alternativa”, fica evidente o reconhecimento de que a “escola do branco” visava integrar o nativo à sociedade nacional, para fazê-lo pensar como “branco” e falar só a língua dele (Língua Portuguesa). E que, em oposição, a escola alternativa partia das culturas dos indígenas, ensina seus direitos e dava meios para defendê-los. Tratava-se assim de uma escola que o próprio indígena iria conduzir e organizar junto com seu povo. Ademais, Daniel Karipuna afirma no mesmo número do *Mensageiro*:

Os programas educacionais impostos sobre os índios através de particulares, entidades, instituições religiosas e órgãos federais têm obedecido cegamente o jogo para alienação do povo índio. Pois nas escolas para os índios não se faz outra coisa a não ser ensiná-los, e transformá-los em civilizado.

²⁹ *Mensageiro*, n. 49, fevereiro/março de 1988, p. 36.

³⁰ *Mensageiro*, n. 49, fevereiro/março de 1988, p. 35.

O texto “Karipuna e Galibi-Marworno – Experiência de educação”, publicado no *Mensageiro*³¹, destaca que as atividades do Cimi, em 1981, valorizaram a língua materna num esforço educativo feito junto com os indígenas. A partir desse marco temporal, a língua foi estudada, traduzida e escrita, ou seja, notou-se aspectos linguísticos orais, que foram transcritos para serem estudados por meio de sinais gráficos (letras e palavras). As crianças eram alfabetizadas em sua língua materna, mas pretendia-se que essa língua estivesse também presente durante todo o 1º e o 2º graus. Nota-se que a vontade das comunidades indígenas era que todos os professores das escolas fossem indígenas. Não somente isso, mas que a escola pudesse ser bilíngue e bicultural, ou seja, que ofereça uma educação orientada a partir da cultura indígena e não em vista da integração. Os indígenas desejavam conhecer a língua e o chamado mundo do branco, para se situar, se organizar, mas sem renunciar ao direito de ser “diferente”. Ainda no *Mensageiro*³², encontramos o texto “Nossa cultura – nossa língua: a escola bilíngue entre os Karipuna, Galibi e Palikur no Amapá”, em que alguns Karipuna defendem uma educação alinhada com sua cultura:

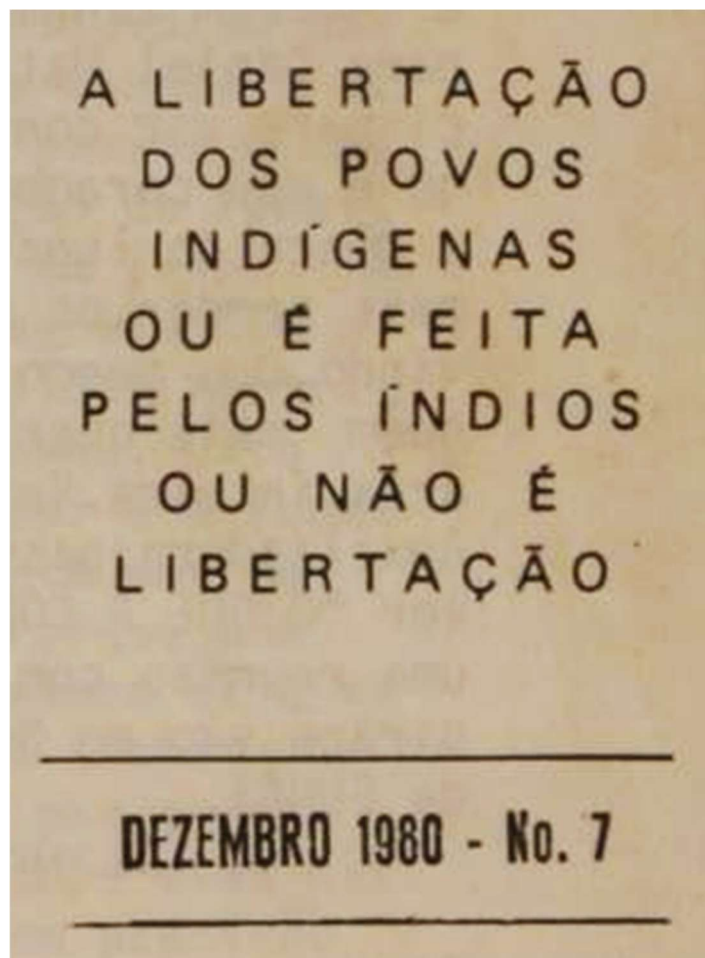
Quem entende o índio é o índio mesmo. Temos a nossa cultura que é diferente do branco (Estácio Karipuna); Os que vem de fora não sabem como que o índio trabalha, qual é o sofrimento que ele sente. Já o índio sabe muito bem (Edilena Galibi); Nós queremos aprender a ler e escrever em nossa própria língua para não perder o nosso costume de ser índio. Esta escola acima de tudo é do índio (Marlene Karipuna); Somos brasileiros mas não somos colonos (Estácio Karipuna); Nós não somos brancos. Nós somos diferentes do ‘civilizado’. O branco só quer colocar o seu projeto (Raimundo Galibi).

Nota-se que as políticas de educação linguística impostas pelo Estado aos povos indígenas do Oiapoque valorizavam a Língua Portuguesa ao invés da materna, forçavam também os nativos a aprender costumes e saberes distantes da sua realidade. Dessarte, nota-se que a cultura indígena fica marginalizada no bojo de políticas de extinção, que não reconhecem a pluralidade étnica, e impõem aprendizados alheios aos interesses dos povos indígenas.

³¹ *Mensageiro*, n. 49, fevereiro/março de 1988, p. 36.

³² *Mensageiro*, n. 56, março/abril de 1989, p. 16.

Imagem 14: Manifesto dos povos indígenas sobre a educação e as tomadas de decisão do Estado para os indígenas



Fonte: *Mensagem* (1980).

Na imagem 14, extraída do *Mensagem* (1980, p. 7), afirma-se que, para os indígenas, a libertação dos seus povos somente seria autêntica se fosse realizada pelos próprios indígenas. A autonomia na realização das escolhas é reivindicada, pois eles foram, durante muitos anos, desconsiderados nas tomadas de decisão. Queremos demonstrar que a luta por uma educação libertadora e feita pelos próprios indígenas ganha as páginas de periódicos como *Mensagem*, *Boletim Cimi* e *Porantim*, onde se exige: uma educação escolar voltada para a cultura indígena e nas línguas nativas.

Acerca das ações do Cimi junto às diversas etnias do Uaçá, Bastos (2018) apresenta cinco campos prioritários: 1) luta pela terra; 2) autodeterminação para os povos indígenas, garantindo a eles o direito de serem autores de seus planos; 3) respeito à cultura e à presença dos novos missionários; 4) pastoral de conjunto; e 5) diálogos religiosos. Bastos (2020, p. 71) destaca ainda que quando o

padre Nello Ruffaldi iniciou as atividades do Cimi Norte II na área do Uaçá, as escolas das aldeias estavam sob a responsabilidade do governo do Território Federal do Amapá. A Secretaria de Educação e Cultura e a Prefeitura do Oiapoque haviam garantido o funcionamento dessas escolas através do Programa Curricular para a Zona Rural. As escolas das aldeias Manga e Espírito Santo, da etnia Karipuna, e a escola de Kumenê, da etnia Palikur, criadas em 1976, eram frutos experimentais da atuação do SPI na localidade. Em seu estudo, Bastos (2018) descreveu as condições dos prédios escolares:

Existe uma escola na aldeia Espírito Santo, Karipuna, construída de madeira de lei, assoalhada e coberta de telha de barro. Possui um salão para aulas, alpendre e compartilhamento para residência do professor, possui mobiliário próprio, não encontrando-se o mesmo em boas condições de conservação.

Possui área de recreação frontal e um campo de futebol na parte sul.

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

Para os Galibis existe um prédio escolar na aldeia de Jumarumã, construída de maneira de lei e coberta com telhas de barro e assoalhada. Conta com um amplo salão para as aulas, alpendre e peças para a residência do professor. O mobiliário existente deixa muito a desejar. Não existe área delimitada para recreação.

Os prédios citados acima possuíam alojamentos para professores que pertenciam ao quadro de funcionários dos municípios de Macapá e Oiapoque. Os professores que as comunidades indígenas recebiam eram lotados na Secretaria de Educação do Governo do Território Federal do Amapá. Nota-se, dessa forma, que as comunidades foram garantindo seus educandários. Porém, não se pode desconsiderar que os pedidos dos povos indígenas permaneciam silenciados pelo Estado, como consequência, as escolas não estavam cheias, havia desistência por parte dos estudantes, uma vez que elas não eram compostas por professores indígenas e nem ensinavam conteúdos oriundos da vida local.

Durante o processo de escolarização indígenas na Reserva do Uaçá, houve a participação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) com apoio da Igreja Católica. As comunidades Karipuna, Galibi-Marworno e Palikur receberam o curso ofertado pela instituição. As turmas do Mobral ofertavam também assistência espiritual aos indígenas. Além disso, no Livro do Tombo (PRELAZIA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ, 1979), lemos que a escolarização era realizada pelo Mobral dentro dos limites das comunidades, através de pequenos materiais conscientização. De acordo com Bastos (2018), o conteúdo ministrado pelo padre Nello se tornou parte do currículo das escolas Karipuna e Galibi-Marworno. Todavia, tal conteúdo não chegou aos Palikur, porque eram protestantes e, portanto, recebiam ensinamentos da Igreja Pentecostal.

Outrossim, para a oferta da educação escolar indígena por parte da Secretaria de Educação, as disciplinas eram fixadas de acordo com as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, cujo primeiro artigo, § 2º, destaca que o ensino dar-se-á ministrado na língua nacional. Todavia, o Cimi Norte II se baseava no Estatuto do índio, de 1973, que determinava alfabetizar os indígenas na língua indígena e em português, ou seja, a adoção do ensino bilíngue, assegurando a transição progressiva da língua materna para a língua nacional. Assim, o Estatuto tornou-se o primeiro instrumento legal a assegurar a alfabetização nas línguas indígenas. Entretanto, conforme temos insistido, a prática do Estado era diferente, uma vez que o ensino permanecia sendo feito somente na Língua Portuguesa.

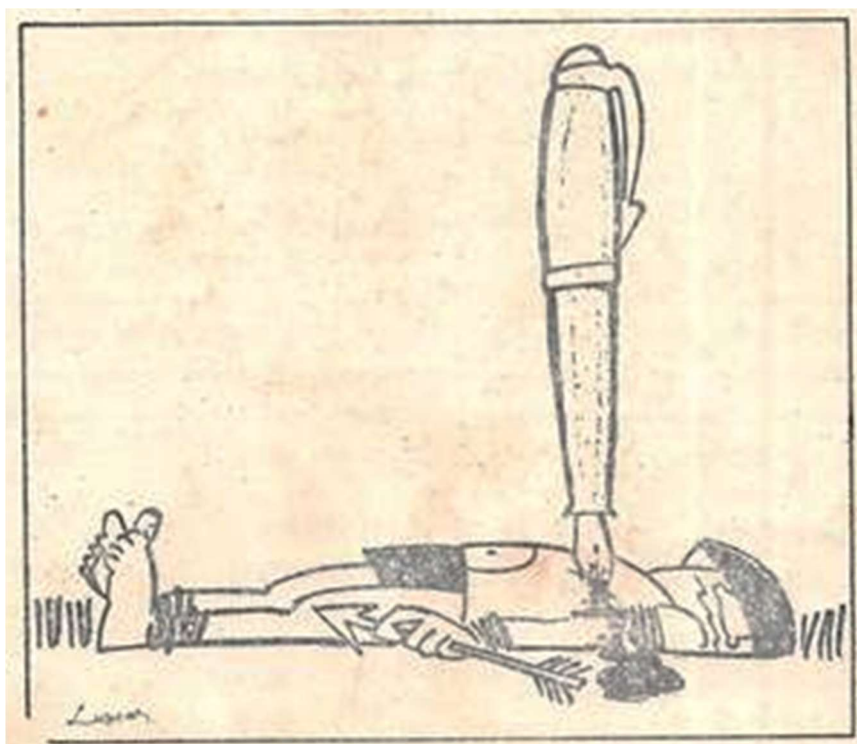
A partir de 1979, o ensino das Línguas Portuguesa e indígena se tornou um dos principais temas de discussão nas assembleias, com participação de lideranças indígenas, Cimi e Funai, uma vez que a educação escolar dentro das escolas do governo era feita no Português e o ensino era não-indígena. De acordo com as lideranças do Uaçá, a barreira linguística era um dos maiores problemas no processo escolar, visto que os educandos tinham dificuldades para compreender e aprender a Língua Portuguesa. Ainda no atinente aos modelos escolares, nos relatórios de Manoel Miranda (Galibi), publicados no *Mensagem* (1980, p. 16), lemos o seguinte:

Em diversos momentos, o Cimi tem manifestado seu olhar atento aos efeitos que o processo de escolarização pode trazer para os povos indígenas. A escola é colocada sob suspeita, tanto pelo caráter histórico, assentado num projeto integracionista e de homogeneização cultural, quanto pelas formas atuais de dominação, ocultas em práticas, conhecimentos, visões de mundo da sociedade dominante. A escola carrega consigo a ideologia e o modelo dessa sociedade, e por isso mesmo ela reforça e legitima o modo de organização social capitalista. A escola foi historicamente instituída a partir de um modelo imposto (ocidental/capitalista). Se a escola for simplesmente implantada nas comunidades indígenas, de fora para dentro ela certamente será mais um espaço de dominação e de imposição cultural. No entanto, os povos indígenas reivindicam a escola, apesar dos riscos que ela representa. E para controlar os seus efeitos, as comunidades e professores têm buscado formas de reinventar o espaço escolar, trazendo para dentro dele os elementos de suas pedagogias próprias, de suas culturas, de suas tradições. A participação ativa da comunidade nesse processo é indispensável, já que a concepção de educação dos povos indígenas está fundamentada num trabalho coletivo.

Diante do exposto, é indubitável a importância, na pauta dos indígenas, da educação escolar e da preservação da língua deles dentro e fora do ambiente escolar. Manoel Miranda, liderança Galibi-Marworno, expõe as preocupações de sua gente em relação à educação, que durante anos ficou sob o poder de não-indígenas, perpetuando a não valorização do modo de viver dos povos originários. Cabe

salientar que, na revista mato-grossense *A palavra do índio*³³, há o desenho de um indígena deitado, morto por uma caneta e segurando uma flecha. Acima do desenho, lemos as seguintes palavras: “Todo bom brasileiro deve lutar para que ele não seja assassinado. É preciso respeitar os povos indígenas e seus direitos”.

Imagem 15: Desenho que protesta contra a violência da educação escolar para indígenas



Fonte: *A palavra do Índio* (1979)

A imagem 15 faz referência à violência cultural perpetuada pelos ensinamentos impostos via educação escolar não-indígena. Ademais, o sujeito morre segurando uma flecha, ou seja, a imagem sugere que apesar dos povos nativos lutarem, eles acabam sucumbindo na defesa de suas culturas. Observa-se, então, que a despeito das batalhas por uma educação que atenda aos anseios dos nativos, estes encontram duras barreiras. Nota-se que, apesar da publicação ser oriunda do Mato Grosso, ela retrata a situação que enfrentada por indígenas de outras localidades, como os do Uaça.

Outrossim, é imperioso ressaltar que acima do desenho há o seguinte texto: “Todo bom brasileiro deve lutar para que ele não seja assassinado. É preciso respeitar os povos indígenas e seus direitos”, mencionando o apagamento cultural sofrido pelos povos originários devido à educação ofertada ser voltada para saberes não-indígenas. Ainda sobre o processo escolar e o apagamento

³³ *A palavra do índio*. n.1, 1979, p. 11.

cultural indígena, o texto “Os problemas em comum: educação”, do *Mensageiro*³⁴, traz o seguinte trecho:

os brancos vêm com a escola deles para ensinar só coisa de branco. E a cultura e a sabedoria de nossos antepassados, será que temos que jogá-la fora? Os governos usam a escola para o índio deixar de ser índio e esquecer sua língua. Chamam isso de integração.

Com base nessa e em diversas outras reclamações, representantes do Cimi e lideranças indígenas passaram a discutir o sentido da educação escolar ofertada pelo Estado. No periódico *Mensageiro*³⁵, as seguintes indagações aparecem na folha intitulada “Educação é problema nosso”:

O que quer dizer educação? A educação é igual em todas as culturas? Quem educa as pessoas para viverem em sociedade? O que o índio não pode perder? O índio não pode perder sua terra, não pode perder sua cultura e a sua língua. Se nós índios perdemos a nossa terra e a nossa língua; sem terra nós não temos condições de viver; se nós perdemos nossa língua já era de nós índios. Porque a terra é a nossa vida e a língua é o nosso documento. É por essas duas coisas que não devemos perder nem esquecer.

A educação do índio tem que ser feita por índio. A educação é problema da comunidade e o índio quem toma conta da educação. O índio não pode ter cabeça de branco, nem estar a serviço do branco. Ele está a serviço da comunidade educa conforme o costume da comunidade. O problema é esse: que o branco tomou conta da educação das crianças, através da escola e só ensina coisas de branco, na língua do branco.

Após diversos debates, os indígenas e representantes do Cimi começaram a vislumbrar uma nova forma de conceber a educação escolar, uma escola diferente daquela ofertada pelo Estado, através dos governos territorial e municipal. Para atender aos anseios dos indígenas, se deveria pensar em uma escola que ajudasse a valorizar a língua materna indígena. Todavia, o novo processo se chocava com aquilo que o Estado almejava. Na região do Uaçá, ofertou-se o ensino bilíngue nas escolas, fato que contrariava as exigências estatais. Bastos (2018) demonstra que, em 1981, o Conselho Missionário iniciou a experiência da escola bilíngue em Kheoul para os Karipuna e no ano seguinte para os Galibi-Marworno. De acordo com a irmã Rebeca Spires, o ensino tinha como fito implantar uma escola voltada para a realidade dos indígenas, reforçando sua cultura e valorizando a sua identidade, ao mesmo passo que preparava os educandos ao contato com a sociedade nacional. Foram então necessárias algumas adaptações na metodologia, no material didático, no currículo escolar,

³⁴ *Mensageiro*, n. 8, janeiro de 1981, p. 2.

³⁵ *Mensageiro*, n.43, maio-junho de 1987.

calendário escolar e preparação dos professores/monitores, tudo convergindo ao que a irmã chamava de *escola alternativa*.

Cabe lembrar que os povos indígenas não desejavam a erradicação do ensino em Língua Portuguesa. Queriam sim que este fosse associado ao ensino da língua materna indígena. O ensino monolíngue em Português não trazia como resultado o avanço no processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, os educandos não sentiam interesse em participar das aulas. Para concretizar e oficializar a escola bilingue, padre Nello e irmã Rebeca convidaram a missionária Francisca Picanço e, com a assessoria de linguistas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), produziram dicionários e outros materiais bilingues em Português e Kheoul. Diferentemente do que ocorria no processo escolar monolíngue ofertado pela Secretaria de Educação, nesse novo modelo, aqueles que vieram atuar com o Cimi não usavam de pressões físicas e morais.

A década de 1980 foi marcada por muitas conquistas no sentido do avanço da educação indígena. De acordo com Bastos (2018), nesse momento ocorrem alguns importantes ganhos na luta dos indígenas, apoiada pelo Cimi, tais como: a escrita da língua Kheoul, a preparação dos primeiros professores para a alfabetização bilingue, a produção de cartilhas, de textos e de dicionários bilingues. No contexto da Constituinte de 1987 começaram as discussões em prol de uma legislação específica para a educação escolar indígena. Em 1988, os direitos à educação e à saúde foram diferenciados, segundo cada grupo e suas necessidades, e garantidos na Constituição Federal, 1988 (Art. 231). Com a promulgação da nova carta constitucional, esses direitos passaram a ser exigidos. Contesta-se no marco legal, pela primeira vez na História brasileira, as ideias de integração e civilização dos povos indígenas.

Conforme afirmamos anteriormente, a criação das escolas em áreas indígenas ocorreu em 1934, com estruturas precárias para os profissionais da educação. Tassinari (2003) destaca em seu estudo que a escola impactou profundamente as práticas linguísticas do Uaçá, visto que o Português foi propagado na região e era de uso obrigatório, dentro e fora do espaço escolar. Já na década de 1970, quando a Funai e o Cimi tornaram-se presentes na região várias mudanças aí ocorreram. De acordo com a autora:

A FUNAI criou diversos postos indígenas e incentivou a ocupação da área indígena na BR-156 (Rodovia que liga a capital Macapá com Oiapoque), proporcionando a criação de novas aldeias. A presença do CIMI, representada pelo padre Nello Ruffaldi e pela irmã Rebeca Spires, auxiliou os indígenas a desenvolver uma identidade conjunta, compartilhada por quatro povos indígenas do Oiapoque, que pôs em prática projetos voltados à autonomia dos grupos, no intuito de valorizar a

cultura local e de incentivar o uso das línguas indígenas para execução de atividades de cunho educacional, político, econômico e religioso (TASSINARI, 2003, p. 93).

Tal incentivo auxiliou os povos a terem mais autonomia em diversas áreas, principalmente a denunciarem as diversas formas de violência que sofriam. Durante anos, eles foram silenciados de diversas maneiras pelo Estado, porém, durante os encontros com o Cimi conseguiam encontrar apoio para suas lutas. Além disso, a Funai, em diversos momentos, registrados nos periódicos, dificultava a participação dos povos indígenas nos processos decisórios, com o intuito de decidir por eles. Isso era motivo de diversas reclamações, visto que, conforme as assembleias e periódicos indígenas, a educação e as tomadas decisões para os indígenas deveriam ser protagonizadas por eles mesmos.

Outrossim, como já apontado, o governo brasileiro tentou impor o uso da Língua Portuguesa como medida de “abrasileiramento”. De acordo com Sanches e Day (2020) o Português acabou se tornando a língua mais usual na região indígena dos Karipuna. O ensino do português como medida para “nacionalizar” o sujeito índio gerou um impacto negativo na vivacidade do *Kheuol*, cujo número de falantes reduziu-se drasticamente nas aldeias. Sanches e Day (2020) argumentam em seu estudo que o Português se tornou a língua majoritária dentro de algumas aldeias, pois:

1) os dados informam igualmente que os falantes ainda guardam uma representação positiva da língua; 2) que mantêm com ela vínculos identitários; e 3) que reconhecem o processo de perda linguística instaurado em função do uso contínuo do português nas comunidades. Essas referências constituem o sedimento basilar que impulsiona tanto as ações reivindicadas ao poder público (políticas *in vitro*) – ensino bilíngue, professores bilíngues indígenas, maior apoio para as escolas indígenas, material didático próprio – quanto às iniciativas implementadas pelas comunidades, inclusive como prática de autoafirmação etnolinguística (políticas *in vivo*) que envolvem falar sempre o *Kheuol* nas reuniões comunitárias, incentivar o uso da língua nas famílias, ensinar crianças e jovens, recorrer aos mais velhos para ensinar aos mais jovens e até mesmo evitar casamento entre indígenas e não indígenas (SANCHES; DAY, 2020, p. 1336).

Logo, é evidente que a escola desempenhou um papel fundamental na mudança da realidade linguística dos povos indígenas do Uaçá, visto que durante anos a educação escolar foi excludente e impositiva. As escolas instituídas nessa região seguiam um padrão de educação nacional, na qual o civismo e o patriotismo se faziam presentes com o fito de acelerar o processo de integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Em outros termos, o modelo de ensino desconsiderava especificidades culturais desses povos e o ensino nacionalizante orientava as práticas educativas no Uaçá para o apagamento do “ser indígena” em prol da formação de novos brasileiros. Com a instalação da Funai, houve uma crescente participação da Secretaria de Educação do Amapá nas

atividades escolares da Reserva do Uaçá. Dessarte, o Estado então passou a manter a infraestrutura física, a pagar os professores e a determinar o programa de ensino. A partir de 1978, aplicou-se aí um novo programa curricular, moldado para a zona rural (de 1ª a 4ª série), incluindo: Comunicação e Expressão (Português), Matemática, Ciência, Integração Social e Estudos Sociais.

Por um lado, através da SEC-AP, os agentes do Estado (governador, prefeitos e inspetores) tiveram livre acesso às áreas indígenas e passaram a exercer maior influência sobre os funcionários da Funai. Os principais problemas das escolas eram: nível baixo de escolarização dos professores, base física deficiente, aglomeração de séries e de idades diferentes nos mesmos horários, calendário escolar divorciado da realidade social dos grupos, cartilhas e livros que não dialogavam com a realidade local, carência de materiais didáticos e diferenças linguísticas. Dentre estes problemas, dois repercutiram de maneira mais decisiva sobre a comunidade: o calendário escolar prejudicava os trabalhos indígenas nas roças e, por isso estudantes, ao obterem mais de 15 faltas, eram excluídos da escola; ensinava-se com cartilhas e livros que pouco abordavam a vida local e que, na verdade, reproduziam estereótipos dos indígenas. A partir de 1976, a Funai também tentou manter seus professores na aldeia e sugeriu que elas dividissem as aulas com os professores da SEC-AP. O quadro abaixo foi elaborado com o fito de indicar a frequência escolar da região:

Imagem 16: Quadro indicativo da frequência escolar dos indígenas do Uaçá

	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
1ª série	91	—	117	52	70	36	38	67
2ª série	11	—	15	69	48	48	33	19
3ª série	—	—	—	10	42	35	28	32
4ª série	1	—	—	—	11	19	23	09
TOTAL	103	—	132	131	171	138	122	127

(Oliveira: 1982, ip).

Observação: Em 1980, cerca de 70 crianças deixaram de estudar, por falta de carteiras e professores. Em 1981, cerca de 110 crianças deixaram de estudar, pelos mesmos motivos.

Fonte: Ricardo (1983)

Na tabela da imagem 16, nota-se a maior presença de estudantes na 1ª série, porém a quantidade destes diminui a partir de 1979. Destaca-se que o número de crianças não é o mesmo para as outras séries: 2ª, 3ª e 4ª. Observa-se uma tendência geral de queda, com exceções pontuais aqui e ali. A observação indica alguns problemas que levaram à diminuição da frequência escolar, como a falta de professores.

Por outro lado, a educação escolar proposta pelo Conselho Missionário, escola alternativa/bilíngue, foi bem aceita pelos Karipuna e Galibi-Marworno, pois foi vista como uma via possibilitadora da auto valorização cultural. Tassinari (2001) afirma que os missionários do Cimi elaboraram um dicionário bilíngue (Patois-Português/Português-Patois) e outros materiais didáticos, que serão melhor abordados adiante. Ademais, as crianças antes de iniciarem as atividades escolares frequentavam a *Lekol Kheoul*, que era como se fosse uma pré-escola para alfabetização em língua materna, ou seja, em Kheoul, pois segundo os missionários, era necessário primeiro que os estudantes passassem primeiramente pelo processo de alfabetização em língua materna para que depois aprendessem as atividades escolares em Português. Outrossim, essa via educativa era uma tentativa de revitalizar e valorizar as línguas indígenas, assim como as tradições locais.

Entre os anos de 1974 e 1975 estabeleceu-se uma parceria entre Cimi e Funai que representou um marco para as políticas indigenistas no Oiapoque. De acordo com Bastos (2014):

É nesse período, entre os anos 1974-75 que os povos indígenas do Amapá começam a participar de eventos nacionais, onde são discutidas questões ligadas a terra e posteriormente levantadas reivindicações sobre uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada. O CIMI incentivou e auxiliou a realização de diversos encontros, denominados Assembleias Indígenas (OLIVEIRA, 2016, p. 25).

Tais assembleias deram fôlego às discussões acerca dos direitos dos povos indígenas. Conforme Bastos (2018), a parceria entre Cimi e Funai abriu passagem para levar os indígenas do Oiapoque a organizar cooperativas e a realizar assembleias, onde temas como saúde, educação, demarcações de terras, valorização de identidade, de língua e da cultura indígenas eram debatidos. A partir desse momento, os povos indígenas começaram a questionar o sentido da educação formal oficial assegurado pela sociedade nacional e a defender um processo educativo voltado para suas reais necessidades. A primeira assembleia do Cimi Norte II foi realizada em Belém, com a participação dos presidentes das missões, representados pelo D. Angelo Rivato. Esta assembleia foi um encontro de formação para dinamizar a pastoral indigenista.

Em 1976 ocorreu a primeira assembleia geral dos povos indígenas no norte do Amapá, assumida e organizada inteiramente pelos próprios indígenas. No ano seguinte, em 1977, houve o

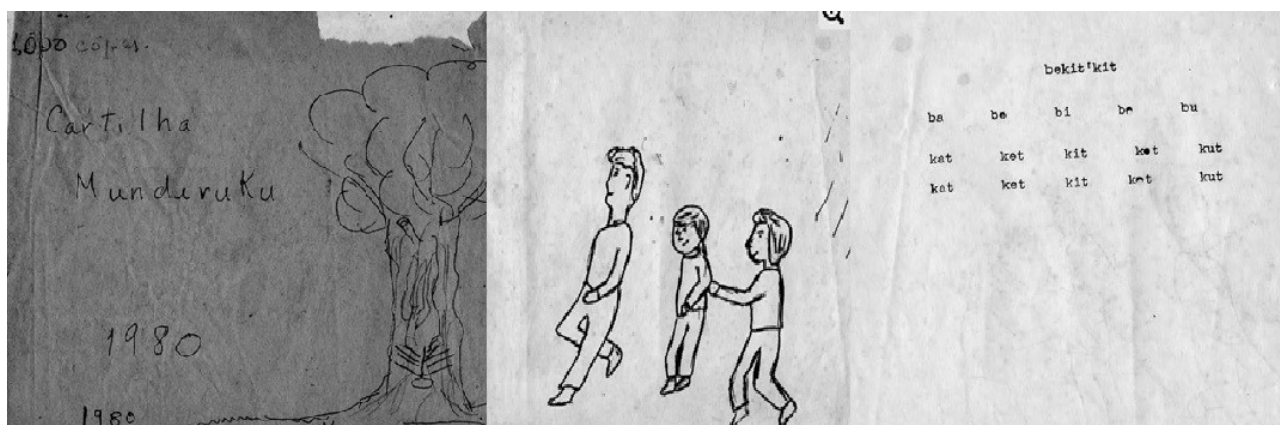
curso de indigenismo³⁶ em Belém promovido pelo Cimi Nacional, sendo também aberto para os leigos interessados. A nível regional, no início do ano de 1978, Pe. Nello e a irmã Rebeca iniciaram o levantamento da situação dos indígenas na Regional Norte II e o contato com as igrejas do território. Eles visitaram-nas e constataram os recursos limitados aí existentes, bem como a atividade intermitente e sem ponto fixo para pousar e trabalhar. Em maio desse mesmo ano, a Funai realizou a tentativa de expulsão do padre Nello da aldeia Espirito Santo (dos povos Karipuna), com o apoio da polícia militar. Os indígenas reagiram e a expulsão não se realizou. O relatório do ocorrido foi enviado pelo bispo de Macapá, D. José Maritano, para o presidente da CNBB Norte II, presidência da CNBB Nacional e presidência da Funai. Após isso, o relacionamento do Cimi com a Igreja regional deteriorou-se. A Funai começou a dificultar mais e mais a participação dos indígenas nos encontros e assembleias em nível regional e nacional, assim como a entrada dos missionários nas áreas indígenas, com a justificativa de que não possuíam autorização isso, assim como para a realização de assembleias.

Com o decorrer dos encontros e debates entre líderes indígenas e Estado, no ano de 1979, o governo do Território Federal do Amapá iniciou a construção de uma escola nova com três salas em alvenaria no Uaçá, com o intuito de melhorar as condições da educação escolar. A partir de 1980, os professores do Território foram substituídos por “auxiliares de ensino”, sem treinamento pedagógico nenhum, o que impactou negativamente a qualidade da escolarização. É oportuno destacar que de 1978 a 1980, a SEC/AP diminuiu o investimento nas escolas locais, o que levou à falta de professores, à escassez de material didático e a uma infraestrutura crítica (RICARDO, 1983, p. 8).

Em 1982, portanto nesse contexto adverso, dois monitores Karipuna, com a assessoria da irmã Rebeca, iniciaram o trabalho de preparação da primeira escola local na língua indígena, a escola alternativa. A experiência foi positiva e incentivou os indígenas Galibi-Marworno a construírem sua própria escola. Ao término do ano, todas as aldeias do Uaçá estavam convencidas da importância de um espaço educacional com ensino em língua indígena e com liberdade para: escolher monitores indígenas, construir o próprio prédio e determinar que nenhuma criança iniciasse o aprendizado em Português sem antes ser alfabetizada em sua própria língua. Nesse contexto foram criados materiais educacionais voltados para a realidade indígena.

³⁶ O curso objetivava focar a história dos índios no Brasil, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e atenta na atuação das populações indígenas enquanto protagonistas nos contextos de colonização e construção do Estado nacional, bem como na história brasileira recente.

Imagem 17: Capa, folha de ilustração e folha de aprendizado de sílabas



Fonte: *Cartilha Munduruku* (1980)

A *Cartilha Munduruku* (1980), a imagem 17, foi um dos materiais utilizados para auxiliar na educação escolar na língua indígena local. Através do material, os alunos aprendiam os conteúdos na sua língua materna. Na imagem, nota-se que o material era feito manualmente e era voltado para a realidade dos povos indígenas. A capa do livro apresenta uma árvore que simboliza a “casa” dos educandos e o documento usa a língua indígena. Além disso, há figuras para ilustrar as palavras que são usadas no processo de alfabetização das crianças. A *Cartilha Munduruku*, em suas páginas, traz diversos vocábulos indígenas e suas respectivas divisões silábicas para auxiliar no processo de aprendizagem. Outrossim, o material possui imagens nas quais os alunos indígenas conseguem reconhecer aspectos de seu modo de vida. Dessa forma, o ensino torna-se mais significativo para eles, por estarem inseridos dentro do material e conseguirem visualizar suas respectivas vivências.

No ano de 1983, no Oiapoque, o Conselho Missionário realizou o curso de habilitação de magistério dentro das comunidades indígenas do Oiapoque. Como resultado, muitos voluntários leigos e religiosos apareceram dispostos a se comprometer com o trabalho pastoral junto aos indígenas. Todavia, os povos Galibi-Marworno e Karipuna insistiam em solicitar professores do Cimi para atuarem no processo de educação escolar e para ocupar espaços que a Funai insistia em fechar.

A partir de observações e experiências, o Cimi Norte II elaborou documentos que evidenciam as características da nova educação indígena. Registrou que a criança indígena, desde pequena, começava a aprender a se comunicar e a participar plenamente na vida na comunidade. Ademais, nas comunidades não havia uma classe de educadores, pois todos eram responsáveis pela educação permanente de cada membro, possuindo responsabilidades individuais e comunitárias. De acordo com texto do *Boletim Cimi* (1983):

Nesse processo de troca de conhecimentos, tudo se aprende fazendo conforme a atividade e idade, uma vez que os saberes são apoiados e explicados por conceitos ideológicos e míticos e todo o processo está dentro da ideologia de liberdade e alegria, a aprendizagem acontece a partir da vida e para a vida. Como veículo de educação, as comunidades indígenas consideram a família, escola, igreja, leis, política, revistas, cinema, televisão e propaganda (Cimi, 1983).

Percebe-se, dessa forma, que uma das maiores preocupações do Cimi em relação aos povos indígenas era com a educação a eles ofertada, pois a escola era até então pensada como um eficiente meio de integração dos indígenas à sociedade não indígena. A partir da sua criação, o Cimi propôs uma nova prática missionária que rompeu com o modelo de educação tradicional e nacional. Essa prática tinha como base o protagonismo indígena, a convivência respeitosa e o diálogo e a percepção de que estas sociedades indígenas possuem processos educativos próprios, com valores, regras e ideais interligados a uma visão altamente elaborada e codificada em narrativas míticas que se atualizam ritualmente, possibilitando, assim, o acesso de todos os indivíduos ao conjunto de conhecimentos necessários à vida em continuidade.

Por outro lado, é verdade que, após o contato, muitos povos solicitaram que a escola fosse capaz de equalizar a relação assimétrica imposta, na qual nossa sociedade ocupa o lugar dominante e as sociedades indígenas um lugar minorizado. Tassinari (2001) afirma que a partir do novo modo de vivência missionária, e considerando as rupturas que a escola colonizadora provocava, um novo modelo de educação escolar foi sendo construído, com a participação dos povos indígenas. Os agentes dessa mudança (Cimi e indígenas) passaram a definir novos desenhos institucionais, configurando escolas mergulhadas no universo sociocultural próprio de cada sociedade indígena.

Na educação escolar indígena ofertada na região do Uaçá, o pagamento dos professores e o fornecimento das orientações curriculares, visando a elaboração de um programa adaptado às condições locais, geográficas e culturais, eram feitos pela SEC-AP e o Mobral, enquanto o Cimi ficava responsável pelo planejamento e a implantação inicial de uma cooperativa. A oferta de bolsas de estudo pelo governo do território e pela Colônia Militar era um estímulo ao prosseguimento dos estudos fora das vilas. Em outubro de 1982, havia aproximadamente 30 alunos indígenas completando os estudos em Oiapoque, além dos que estudavam em Macapá e Belém. Normalmente, eram os filhos dos líderes locais.³⁷ A SEC-AP voltou a atuar mais regularmente na área após 1980, justamente no

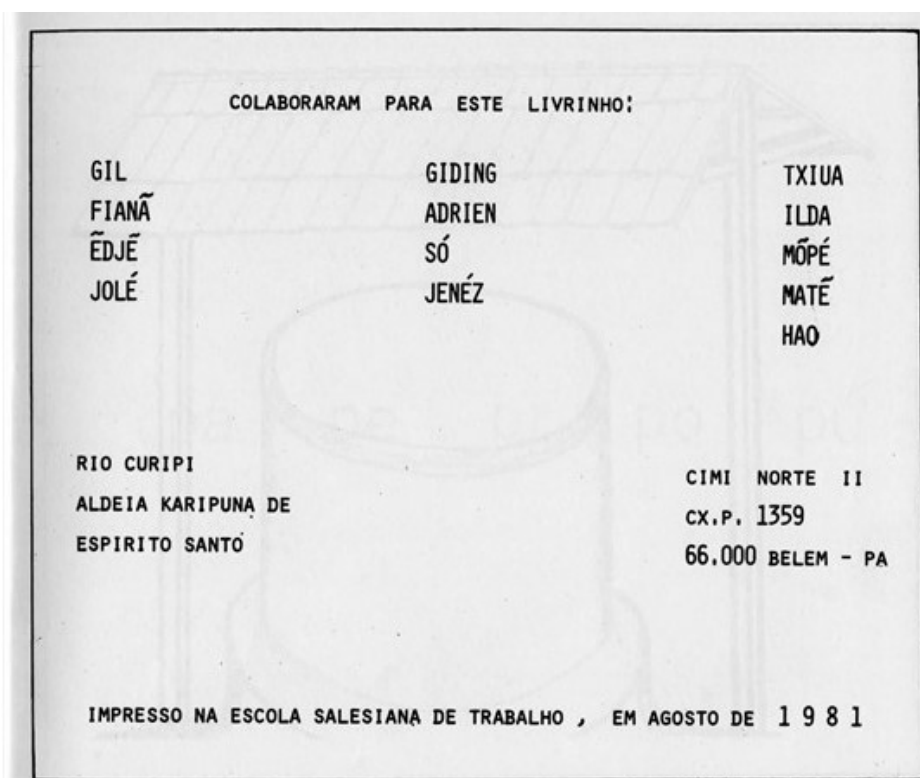
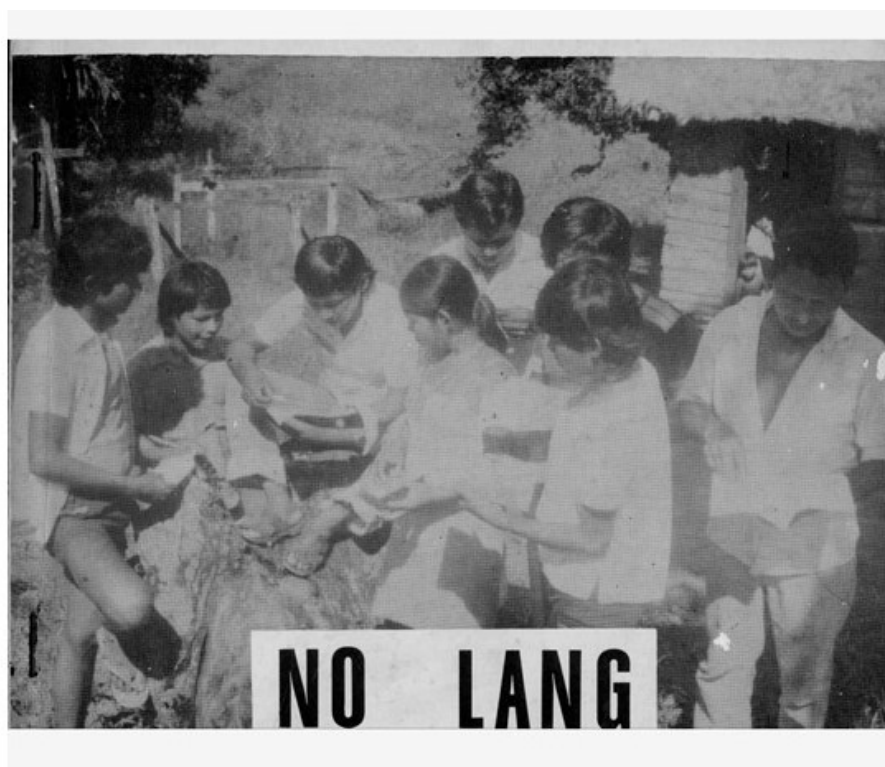
³⁷ Segundo levantamento feito por Antônio Vilhena³⁷, em outubro de 1982, havia dez famílias Karipuna morando na cidade de Oiapoque, cinco delas aí estavam para que seus filhos completassem seus estudos, somando 14 estudantes do Curipi. Quatro filhas do Seu Côco, líder de Santa Isabel, e uma do Seu Henrique, estudavam em Belém. Um jovem, Dionísio dos Santos, sob a responsabilidade do Sr. João Paulo Botelho, estava cursando, em São Paulo, o 2º ano do colegial profissionalizante em técnica agrícola e pecuária, com o propósito de retornar para a aldeia e de se integrar nos trabalhos de desenvolvimento comunitário.

momento em que a construção da BR-156 foi reativada, cortando a Reserva. As autoridades estavam então interessadas numa aproximação com os indígenas. Em dezembro de 1981 foi realizado um novo convênio entre a Funai e o Governo do Território Federal do Amapá. A Funai contribuiu com 10 milhões de cruzeiros para pagar os professores e comprar material didático, além de fornecer transporte aéreo e marítimo. O governo do Território ficou encarregado de fazer as melhorias nas escolas e nas residências dos professores, e de prestar assistência didático-pedagógica. Para isso, um convênio foi parcialmente efetivado, pois as obras nas escolas, de Kumarumã por exemplo, não estavam terminadas no final de 1982.

Enquanto isso, o novo trabalho educativo idealizado pelo Cimi partiu da realidade indígena local, usando o método de Paulo Freire. Sua implantação foi motivada por dois fatores: por um lado, as escolas oficiais eram ineficientes na alfabetização das crianças indígenas; por outro lado, essas escolas oficiais geravam efeitos deletérios às culturas locais. Os Karipuna, por exemplo, estavam deixando cair em desuso sua língua materna, assim como várias de suas tradições. Segundo seus idealizadores, o programa da escola Kheoul visava reavivar a cultura e a história indígenas, através da participação: daí ser chamada de “nossa” escola. Um grupo inicial de 40 indígenas Karipuna, entre jovens, adultos e velhos, elaboraram o material didático chamado de cartilha *No Lang*³⁸ (Nossa Língua), composta de palavras geradoras para a alfabetização e de textos na língua sobre a vida dos Karipuna. Para tanto, o grupo padronizou a escrita na língua Kheoul e solicitou aos anciãos histórias e cantos. Foram inseridos aí textos para alfabetização de crianças, objetivando desenvolver a capacidade motora e alguns conceitos básicos.

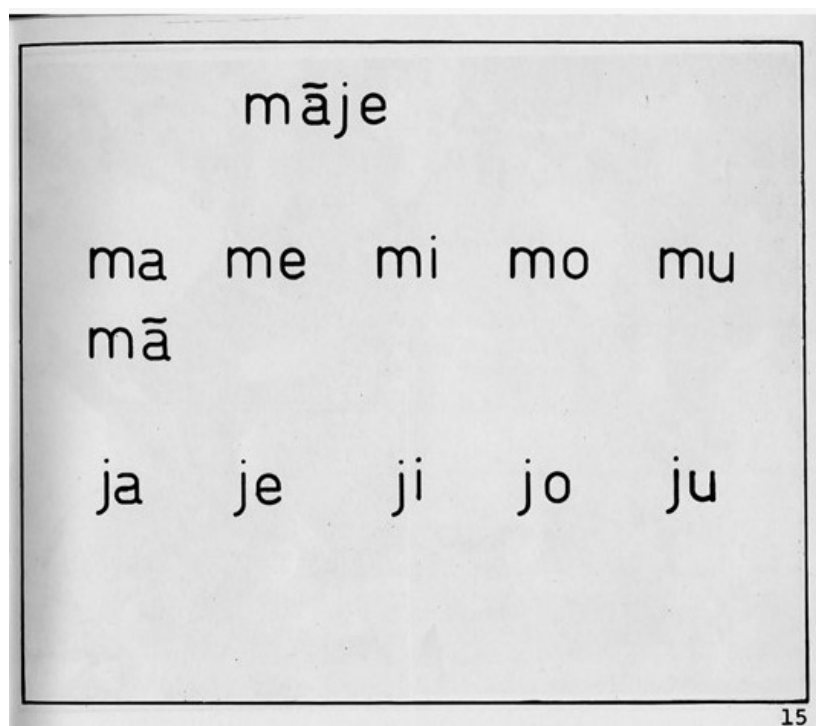
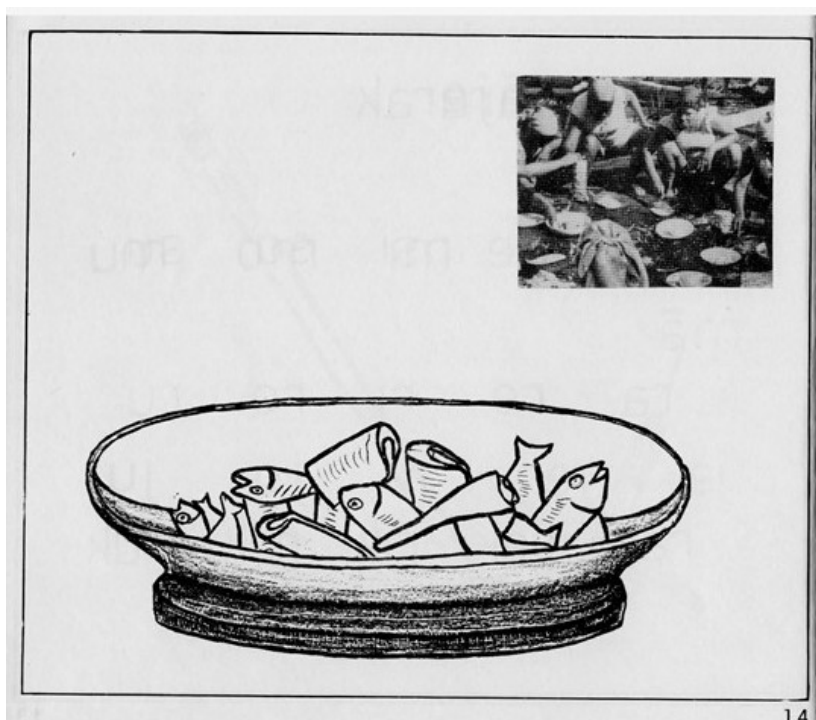
³⁸ *No Lang* é um livro de histórias construído por professores e monitores indígenas dos povos Karipuna e Galibi-Marworno, durante os cursos anuais de avaliação e planejamento. A impressão foi financiada pelo Governo do Amapá e os recursos foram repassados através da Apio (Associação dos Povos Indígenas de Oiapoque). O material visa ajudar os indígenas a se tornarem protagonistas da educação escolar de seus filhos. Ademais, o livro foi coordenado pela Irmã Rebeca Spires e pelo Pe. Nello Ruffaldi.

Imagem 18: Capa e folha de rosto do livro *No Lang*



Fonte: *No Lang* (1981)

Figura 19: Atividade de alfabetização na língua materna indígena



Fonte: *No liv dixtuá* (1981)³⁹

³⁹ *No liv dixtuá* é um livro de alfabetização indígena, coordenado pelo padre Nello Ruffaldi e pela irmã Rebeca Spires, confeccionado por professores e monitores dos povos Karipuna e Galibi-Marworno durante os cursos anuais de avaliação e planejamento, em parceria com o Cimi Norte II e o *Mensageiro*.

Os livros *No Lang* (imagem 18) e *No liv dixtuá* (imagem 19) eram voltados para o ensino em língua indígena. Por meio deles, os estudantes eram alfabetizados em sua língua e dentro dos demais marcos de sua cultura. Eram obras elaboradas por professoras e monitores dos povos Karipuna e Galibi-Marworno, que atuavam nas comunidades em parceria com o Cimi. Além disso, nota-se que nos materiais o foco da aprendizagem era compreender aspectos das vivências locais. No entanto, isso não significa desconsideração a questões gramaticais, uma vez que no respectivo material é observada a atenção às sílabas e ao modo como estas podem formar vocábulos.

Foram então criados dois tipos de “turma”: uma para crianças não alfabetizadas e outra para jovens e adultos já alfabetizados em Português, mas interessados em aprender a ler e escrever na língua materna. Foram também criados cursinhos para monitores indígenas. De acordo com Tassinari (2001), a situação das escolas em cada vila era a seguinte:

Em Santa Isabel há somente a escola da prefeitura com 37 alunos, sendo 22 masculinos e 15 femininos, sem pré-escola. Algumas crianças desta vila, como das proximidades do Taminá, vão para a escola *Kheuol* da Espírito Santo. Na Espírito Santo o programa oficial está, no momento, a cargo dos voluntários do Cimi. A escola contava, em 1982, com 44 alunos, sendo 29 masculinos e 15 femininos. Foi nesta aldeia que, em 1981, a irmã Rebeca elaborou a cartilha de alfabetização em creoulo e formou monitores indígenas para a escola. Em 1982, os monitores Fernando e Genésio conduziram a escola *Kheuol*, com 12 alunos. No Manga, existe um pré-escolar do Casulo-LBA desde 1984. Através de um convênio, a prefeitura construiu o prédio, a LBA fornece o material e dá uma gratificação para a professora Francineide, filha de Seu Henrique. Na escola da prefeitura, que vai até a 4ª série, leciona uma índia Galibi do Oiapoque, filha do Geraldo Lod. Em 1982, cursaram 83 alunos de 7 a 16 anos, 36 masculinos e 47 femininos. Na escola *Kheuol*, iniciada em 1982, ficou convencionado que as crianças das famílias que só usam o português passariam primeiro pela escola oficial (TASSINARI, 2001).

Na citação acima, nota-se que o número de alunos foi aumentando no decorrer dos anos. O ensino e o planejamento eram voltados para o uso da língua indígena. Tal fato vinha se chocava com o que ocorria até então: o ensino exclusivo da Língua Portuguesa. Como reflexo da nova prática, no início de janeiro de 1983, os indígenas resolveram ficar só com a escola *Kheuol*, em detrimento do curso primário do Mobral. Optaram por fazer com que as crianças e jovens da aldeia passassem por ela. Propuseram que o Mobral participasse da escola *Kheuol*, contribuindo com a remuneração dos professores e da merenda.

Num primeiro momento, os trabalhos desse Conselho objetivavam garantir a criação e o bom funcionamento de escolas como as governamentais. Desde 1979, os missionários do Cimi passaram a se esforçar para introduzir projetos mais compatíveis com a realidade e com os desejos das comunidades indígenas. Outrossim, em fevereiro de 1983, a irmã Rebeca realizou um treinamento de

monitores indígenas para a escola *Kheuol*, na cidade de Oiapoque, do qual participaram indígenas de Kumarumã, Espírito Santo, Manga, Tawari e Ukumenê. A preocupação de que os povos indígenas participassem ativamente da execução da metodologia, da produção dos conteúdos, assim como da continuidade da escolarização pós-alfabetização, fez com que os missionários do Cimi se empenhassem na imediata implantação do novo modelo escolar. Solicitaram autorização da Secretaria de Educação e Cultura do Amapá (SEC-AP) para a adoção de uma matriz curricular especial nas escolas de áreas indígenas, que incluiria, entre outras matérias obrigatórias: cursos de artesanato e história indígena. No entanto, os técnicos da SEC-AP deram parecer contrário à solicitação, sob a alegação de que a população do Uaçá não tinha características indígenas que justifiquem um programa especial (RICARDO, 1983, p. 40).

É importante destacar que a educação indígena não escolar compreende práticas tradicionais de socialização próprias de cada povo. A partir das experiências iniciais, o Cimi elaborou documento com os principais marcos da nova educação indígena, destacando que a criança indígena, desde pequena, começa a aprender a se comunicar e a participar plenamente na vida da comunidade. Esse documento ressalta que dentro das aldeias não havia uma classe de educadores, pois todos são responsáveis pela educação permanente de cada membro, possuindo responsabilidades específicas e comunitárias. A educação possui aí um caráter cósmico-religioso, objetivando o amadurecimento individual e comunitário. Nesse processo de troca de conhecimentos, tudo se aprende fazendo conforme a atividade e idade, uma vez que os saberes são apoiados e explicados por conceitos míticos e todo o processo se dá dentro do gozo da liberdade e da alegria. A aprendizagem acontece a partir da vida e para a vida. Mas, como veículos de educação, as comunidades indígenas consideram importantes, além da família e da comunidade: a escola, a Igreja, as revistas e a televisão. (CIMI, 1983).

Já a educação escolar indígena decorre da inserção dos diversos povos indígenas na sociedade colonial ou nacional. Ou seja, trata-se de uma educação formal construída no espaço escolar e que segue as diretrizes da sociedade dominante, historicamente comprometida com o apagamento das culturas indígenas. A edição de dezembro de 1997 do periódico *Porantim* trouxe o texto “A autonomia é fundamental para a construção da escola específica e diferenciada entre os povos indígenas”. Aí se destaca que as estratégias da educação para os indígenas no Brasil foram condicionadas pelas diretrizes nacionais. A legislação indigenista colocava em relevo faces cruciais da questão do indígena no Brasil, como a inalienabilidade do patrimônio indígena e a necessidade de

proteção de seus direitos. Na prática, porém, a política indigenista vinha se mostrando anti-indígena. Como demonstramos, as primeiras ações de educação para indígenas surgiram com a catequização.

Como vimos, a educação escolar proposta pelo Cimi se estruturava com base na participação direta dos povos nativos e implicava na necessidade de incentivar a revitalização das tradições indígenas. No município de Oiapoque-AP, esse novo modelo de educação escolar se materializou na criação da primeira escola em língua indígena do Uaçá. Um pequeno grupo de jovens indígenas aprendeu rapidamente a escrever em suas próprias línguas. Em seguida, surgiu como fruto disso a primeira cartilha em língua Kheul e textos sobre a vida na aldeia. Em 1983, o curso de habilitação foi ministrado num contexto em que houve o aparecimento de muitos voluntários leigos e religiosos dispostos a se comprometer com o trabalho pastoral junto aos indígenas. Os Galibi e Karipuna insistiam em solicitar professores do Cimi, que ocupava espaços que a Funai fechava.

3.2 A crítica indígena à escola de branco

Como já sabemos, o modelo europeu de educação foi transplantado e imposto aos povos indígenas, desestruturando suas vidas, suas culturas e suas línguas. Por isso, pode-se afirmar que a educação missionária cumpriu por muito tempo o objetivo dos colonizadores, ou seja, de tentar formar pessoas dóceis e preparadas para servir aos novos senhores da terra, conquistada a ferro e fogo. A partir de sua criação, o Cimi propôs uma nova prática missionária, que rompeu com este modelo de educação, tendo como base o protagonismo indígena, a convivência respeitosa e o diálogo, o que evidencia a percepção de que estas sociedades possuem processos educativos próprios, com valores, regras e ideais interligados a uma visão altamente elaborada e codificada em narrativas míticas que se atualizam ritualmente, possibilitando, assim, o acesso de todos os indivíduos ao conjunto de conhecimentos necessários à continuidade da vida.

Por outro lado, é verdade que, após o contato, muitos povos solicitaram que a escola fosse capaz de equalizar a relação assimétrica imposta, na qual a sociedade nacional ocupa o lugar dominante e as sociedades indígenas um lugar dominado. Considerando as rupturas que a escola colonizadora provocava, um embrionário modelo de educação escolar foi sendo construído, agora com a participação dos povos indígenas. Eles passaram a definir novos modos de educar, configurando escolas imbricadas nos universos socioculturais próprios de cada sociedade indígena. Após uma luta bastante intensa do movimento indígena e de seus aliados, o direito a uma escola específica e diferenciada foi garantido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A fim de apontar os meios para garantir esse direito, dois marcos

regulatórios foram elaborados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: a Resolução 03/1999 e a Resolução 05/2012. O Decreto Presidencial 6.861/2009, por seu turno, instituiu uma nova forma de se organizar a educação escolar indígena, tendo por base territórios etno-educacionais, nos quais, em tese, os povos indígenas, as entidades aliadas, as universidades e os entes federados trabalhariam em conjunto, visando superar os problemas que dificultam a operacionalização de uma educação escolar adequada ao mundo indígena. Assim, é inegável a existência atual de um aparato legal garantindo que os processos de escolarização sejam efetivados de acordo com as especificidades socioculturais de cada povo indígena. Contudo, de modo geral, o dia a dia das escolas inseridas em comunidades indígenas ainda não é o que se espera. E como temos demonstrado, isso não é algo recente. Mas, recentemente temos o agravante disso se constituir numa afronta à lei.

A consciência da prática educacional anti-indígena emerge nos povos indígenas a partir de experiências locais e de textos que socializam isso. O artigo “Educação Indígena: um direito e uma conquista”, do *Mensageiro*⁴⁰ (1991), apresenta um estudo sobre experiências de indígenas dentro de escolas brancas que foram colocadas nas aldeias pelo Estado com o intuito de “nacionalizar” e de “civilizar” os sujeitos que aí viviam.

As escolas nas aldeias existem só de nome. Elas não são da forma que deve ser. Muita gente fala de educação para índio, mas não para e não vive com a gente prá escutar o que o índio fala. Nós queremos a educação do índio, a escola do branco nas aldeias sempre foi ruim – falta material, não tem casa da escola, professor mal pago. Nós não queremos a educação do branco.

Tal comentário ilustra o tipo de educação que era adotado pelo Estado nas aldeias indígenas, no qual não se valorizava o modo de vida local. Além disso, uma das principais reclamações era a da falta de compromisso dos professores que estavam a serviço do governo para com os indígenas, pois esses docentes não iam para a sala de aula com frequência e quando iam, obrigavam todos a falarem apenas o Português, por exemplo. As estruturas físicas das escolas não eram favoráveis, além da falta de recursos didáticos.

No *Porantim*⁴¹ foi publicado um artigo sobre os efeitos da educação escolar no modo de vida indígena: “O branco nos colonizou: do sapato ao chapéu, da motoca ao náite”. Nele, afirma-se que a “destribalização”, a perda da identidade cultural, as migrações para a cidade, a descaracterização da indianidade, a prostituição e a marginalidade nos centros urbanos, são aspectos de um etnocídio, uma

⁴⁰ *Mensageiro*, n. 72, 1991.

⁴¹ *Porantim*. n. 3, 2019.

vez que os povos indígenas vão sendo violentados duramente por isso. Outras publicações recentes do mesmo periódico reafirmam o etnocídio em curso, a exemplo da narrativa do indígena Josenildo:

A escola do branco teve papel central no processo de negação da identidade indígena na região. “A escola sempre pregava aqui para nós que ser índio era sinônimo de atrasado. Com a luta pela educação diferenciada, revertemos essa situação: a escola, que antes era um espaço de reconstrução da nossa história”, conta ele (PORANTIM, n.419, 2019).

Além da narrativa de Josenildo, exposta no *Porantim*, vários outros textos e as assembleias indígenas evidenciam a longa luta por uma educação que respeite a identidade dos povos. Como temos demonstrado nesse estudo, no Uaçá, é nas décadas de 1970 e 1980 que essa luta toma corpo. No texto “Nossa Educação”⁴², escrito por líderes indígenas reunidos em assembleia, ganhou destaque a educação escolar para os índios. Afirma-se aí que “o branco sempre decidiu como deveria ser a educação do índio” e se aponta para a importância de uma escola feita por indígenas com uma educação voltada para a identidade e a cultura das populações nativas.

No *Mensageiro*⁴³, mais especificamente no artigo intitulado “Educação é um problema nosso”, os indígenas argumentam uma vez mais que a educação para os povos indígenas deveria ser feita pelos próprios indígenas. De acordo com os autores do texto:

O índio não pode ter cabeça de branco, nem estar a serviço do branco. Ele está a serviço da comunidade e educa conforme o costume da comunidade. O problema é esse: que o branco tomou conta da educação das crianças, através da escola e só ensina coisas de branco, na língua do branco. O índio não tem riqueza, não tem grandes máquinas, a riqueza do índio é sua cultura, sua tradição, é a terra-mãe. O índio não pode perder sua riqueza, senão vai se tornar pobre, vai ficar doido e o Brasil vai perder muito. Os índios são uma riqueza cultural para o Brasil, com suas 150 línguas, com seus ritos e costumes. Riqueza para os pobres, os muitos pobres do Brasil, que dos índios aprendem a ser diferentes, e ter ideias diferentes, a lutar para uma sociedade diferente (*Mensageiro*, 1987, p.4)

Durante as assembleias e os diversos encontros documentados no *Mensageiro*, nota-se que as lideranças de etnias discutiam a experiência de cada povo, o modo de viver e as ameaças que enfrentavam. Ainda nas assembleias, as lideranças apresentavam as ações em curso nas salas de aula, como o estudo da gramática, a interpretação de textos em Português e Matemática moderna. Noticiavam que para as escolas alternativas eram confeccionadas cartilhas bilingues, bem como elaborados currículos, calendários escolares e aulas práticas.

⁴² *Mensageiro*, n. 30, mar./abr. 1985, p. 6.

⁴³ *Mensageiro*, n. 43, junho de 1987, p. 4.

É oportuno repetir que os indígenas não desejavam se afastar ou cortar o contato com os “brancos”, mas compreender e orientar sua própria vida para garantir o não esquecimento do que significa ser indígena. A terra sempre foi tema central da política indígena, uma vez que ela se afigura como mãe, visto que é através dela que eles geram seus sustentos. Sem terras, os indígenas não podem viver, fazer moradia, criar filhos, preservar sua cultura e identidade. No texto “Educação e Cultura”, que foi publicado, em 1987, no *Mensageiro*⁴⁴, líderes indígenas defendiam a escola alternativa:

As pessoas não nascem sabendo tudo o que devem fazer, como se comportar na frente dos outros, essas coisas todas, tem que aprender tudo isso, tem que aprender a agir numa sociedade. Elas aprender a ver como são as coisas, o que podem fazer e o que não podem. Isso, de as pessoas aprenderem como devem se comportar numa determinada sociedade chama-se educação. Se cada sociedade, cada povo tem a sua cultura, então a educação deve ser diferente, em cada sociedade e em cada povo. Assim, um índio deve aprender coisas diferentes dos brancos. Isso porque suas culturas são diferentes. Quem educa as pessoas para viverem bem na sociedade é a própria sociedade. Assim, um índio é educado através dos ensinamentos dos seus pais, dos outros parentes e até de outras comunidades. Essa educação é feita pelas conversas, pelos esclarecimentos e pelos exemplos. E esta mesma educação indígena, serve pouco para ensinar a viver na cultura dos brancos. Para aprender a viver na sociedade dos brancos, tem que ter uma educação da maneira dos brancos? A sociedade dos brancos também ensina os indivíduos à nela viverem. A educação dos brancos também é feita através de conversas, exemplos, através do rádio, da televisão e outras coisas. A escola tem os mesmos objetivos da educação em geral: encaixar o indivíduo na sociedade. O problema, tanto na escola quanto na educação em geral, é que a sociedade é dirigida por uma classe dominante que quer educar todas as pessoas, para que elas aprendam a se comportar como esta classe dominante acha que as pessoas devem se comportar. É por isso que na escola ninguém se preocupa em ensinar as coisas dos índios: porque a classe dominante, os brancos, os patrões, acham que o modo de agir dos indígenas não é certo. (*Mensageiro*, p.4, 1987)

No ano seguinte, o *Mensageiro* retomava a questão, nos seguintes termos:

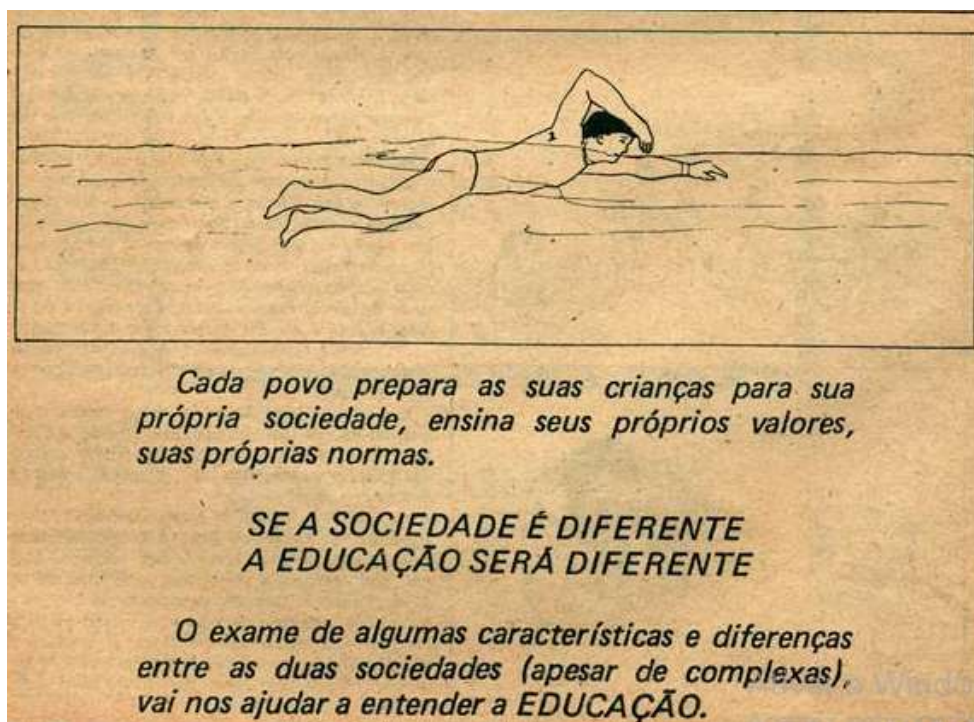
Muitos brancos acham que educação é só coisa de branco. Eles acham que o índio não tem educação. Estão muito errados, porque o CERTO é que CADA POVO TEM SUA PRÓPRIA EDUCAÇÃO. É pela educação que, de uma geração para outra, um povo prepara as pessoas para viverem sua vida social. Educação do índio é tão importante quanto a educado do branco, só que é diferente, isto porque a educação depende da sociedade, do modo de viver e por isso é diferente. Cada povo tem a sua educação. O povo dos brancos não entende isto, ou por ignorância ou por conveniência. Se a educação é diferente para cada povo, a escola também tem que ser diferente, respeitar o povo (*Mensageiro*, n. 49, fev./mar. 1988, p. 3).

⁴⁴ *Mensageiro*, n. 43, p. 4, junho de 1987.

Neste trecho do artigo “O que é educação”, é nítida a preocupação dos indígenas em relação à educação escolar, visto que o Estado ofertava educação monolíngue em Português, não respeitando as tradições e as identidades locais. Conforme já destacamos, durante muitos anos, os povos indígenas foram coagidos e repreendidos dentro das “escolas brancas” ofertadas pelo Estado, cujo fito era de nacionalizar os sujeitos.

Portanto, nota-se que as narrativas compartilhadas nos encontros indígenas reforçam a defesa de uma educação específica para os povos originários, convergindo para a proposta da escola alternativa da irmã Rebeca Spires. A proposta de uma escola alternativa, que valorizasse a cultura indígena era, assim, uma das principais pautas das assembleias dos povos indígenas.

Imagem 20: Narrativa de indígena sobre seu entendimento de Educação



Fonte: *Mensageiro* (1988)

Na imagem 20, publicada no *Mensageiro*, evidencia-se que os povos indígenas defendem a busca por escola que ensine as suas próprias línguas e que valorize seu modo de vida. A proposta da educação escolar indígena diferenciada surgiu como contraponto ao projeto de cunho colonizador, da “escola branca”, que visava a nacionalização ou o desaparecimento da identidade indígena. A proposta da escola alternativa tinha como fito oferecer educação voltada para os indígenas e a serviço de seus interesses econômicos, políticos e culturais. Essa escola deveria articular-se com outros

momentos da vida das aldeias, constituindo-se num espaço a um só tempo de resistência e de apropriação de saber. Seus conteúdos e metodologias deveriam estar estreitamente ligados com o movimento mais amplo das nações indígenas pela sua afirmação político-cultural. Joseni Costa das Neves, criança de 11 anos, afirma no artigo “A escola que a gente quer”, do *Mensageiro*⁴⁵:

A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias e nunca senti vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mesas, cadeiras, quadro-negro e giz, mas sim uma escola da experiência, de boa convivência e da clareza. Se um dia alguém trazer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele será nosso objeto de estudo. Esta é a nossa vida, a nossa realidade, a nossa democracia. Oh! Que escola maravilhosa, aquela onde nossa professora não é dona de toda a verdade, mas sim fiel companheira e cúmplice de todos bons e dos ruins, dos tristes e dos alegres momentos, a facilitadora da aprendizagem. O que a gente deseja é aprender tudo ou quase tudo e que um dia possamos dizer todas as letras (Joseni Costa das Neves⁴⁶, 11 anos).

O texto de Joseni Neves foi vencedor de um concurso de textos da Unesco sobre educação escolar indígena e demonstra a importância da educação feita por povos indígenas, pois retrata a realidade, a tradição e a cultura desses povos facilitando seu processo de aprendizagem. Fica evidente que o processo escolar almejado pelos indígenas é uma educação libertadora, na qual eles possam compreender o mundo exterior e lutar pelos seus direitos, assim como possuir um ambiente de troca de conhecimentos dentro dos marcos de sua cultura.

De acordo com o texto “Terra e Identidade”, publicado no periódico *Porantim*⁴⁷, a escola do branco teve papel central no processo de negação da identidade indígena na região. Aí os autores indígenas destacavam que a escola do Estado pregava para eles que ser indígena era sinônimo de ser atrasado. Com a luta pela educação diferenciada, os povos indígenas conseguiram reverter em parte essa situação. A escola, que antes era um espaço de negação para eles, passou a ser um espaço de reconstrução de suas próprias histórias.

O texto “Educação indígena e educação para o indígena: na opinião de índios e educadores brancos”, do *Mensageiro*⁴⁸, aborda a definição e as características da escola do branco, destacando as opiniões e propostas de indígenas para a escola alternativa. De acordo com o texto, alfabetização não é sinônimo de educação, pois se fosse, as sociedades indígenas não teriam conseguido, através da tradição oral, transmitir a rica herança cultural de que são donos. Todavia, saber ler e escrever é, para

⁴⁵ *Mensageiro*, n. 109, março/abril de 1998, p. 5.

⁴⁶ Joseni Costa das Neves é menino de 11 anos, estudante do 3º ano e vencedor de um concurso internacional promovido pela Unesco, de acordo com o *Mensageiro* (1998).

⁴⁷ *Porantim*, n. 412, jan./fev. 2019.

⁴⁸ *Mensageiro*, n. 49, fevereiro/março 1988, p. 8.

eles, uma necessidade. O difícil é o educador conseguir alfabetizar sem deseducar, não fazer uso de uma educação anti-indígena. O desafio é ensinar a escrita e a leitura como técnicas suplementares, para resolver os problemas trazidos pelo branco. De acordo com outro artigo do mesmo periódico:

Os povos indígenas possuem um sistema educacional próprio. Quem iria pensar que um dia os povos indígenas desejariam ter escola? Agora é uma necessidade. Para muitos grupos, saber ler e escrever é uma maneira de se defenderem, de poderem dizer que são diferentes, que falam outra língua e tem outra cultura. Mas isso em escolas com currículos adequados à realidade social, cultural e histórica de cada grupo. A alfabetização é na língua materna, introduzindo aos poucos conhecimentos novos, de forma harmônica coma visão de mundo tradicional do grupo, experiências assim onde a educação indígena não fica só na escola, mas está no dia a dia da comunidade, não falta. Porém, a educação escolar pode servir também como instrumento de integração (*Mensageiro*, 1988, p. 48).

Durante as assembleias, diversas falas ressaltavam a importância de uma educação na qual os nativos pudessem compartilhar conhecimentos antigos e novos. Tal educação, como ressaltamos anteriormente, fazia parte da pauta da luta por direitos dos povos indígenas. Ademais, durante o 1º encontro do grupo de estudo sobre a questão da educação indígena realizado pelo Cimi, em fevereiro de 1986, ficou nítido o quanto era urgente a necessidade de uma escola que atendesse aos anseios dos indígenas:

Os povos indígenas tem direito a uma educação específica que lhe assegure e fortaleça a própria identidade e possa fornecer-lhes respostas satisfatórias para o processo histórico que vivem. Esse direito, exigido cada vez mais explicitamente pelas próprias comunidades indígenas, tem sido sistematicamente negado pelos sistemas coloniais e neocoloniais. Na verdade, a escola indígena não deve e não pode nunca perder seu caráter específico. Trata-se de uma exigência fundamental, que implica que essa escola não pode ser simplesmente uma adaptação ou um caso de excesso dentro do sistema geral de ensino. Nesse sentido, a alfabetização em língua materna e o chamado ensino bilingue jamais serão concebidos como mera ponte para facilitar a passagem ao ensino oficial ministrado em português. Pela sua própria especificidade, a educação indígena precisa de escolas específicas, tanto nos seus objetivos, como na sua metodologia, programação, funcionamento, bem como preparação pedagógica dos professores. (*Mensageiro*, 1988, p. 48).

Conforme o texto acima, durante o encontro nacional sobre questões de educação indígena, uma carta representando a vontade de todas as etnias foi elaborada. De acordo com essa carta, era necessário que a população indígena fosse escolarizada dentro dos marcos de suas culturas, uma vez que as crianças se sentiam muito dispersas no espaço educacional imposto pelo Estado, tornando-se importante que o indígena fosse preparado primeiramente em seu universo social, com escolas que sensíveis a seus valores e com professores indígenas. Dessa forma, torna-se visível que diversas etnias

estavam preocupadas com a educação oferecida pelo Estado, uma vez que esta era própria apenas para não-índigenas.

De acordo com o periódico *Mensagem*⁴⁹, era necessário que houvesse condições materiais e institucionais para favorecer a formação de professores indígenas, capacitando-os para desenvolver práticas escolares educacionais de acordo com a realidade vivida pelos indígenas. Nesse sentido, foram propostas as seguintes ações: a) criar um sistema de preparação para os professores indígenas, mediante a realização de cursos e de encontros, com o intuito de se transmitir conhecimentos específicos, com técnicas de ensino bilingue, para todos os graus de escolarização e para cada região; b) apoiar com recursos a produção de materiais didáticos a serem usados dentro das áreas escolares; e por fim, c) adotar uma metodologia de ensino bilingue que pudesse ser supervisionada por monitores indígenas, que se destacassem no decorrer do curso, cabendo a eles a responsabilidade da elaboração do calendário escolar, do currículo básico, de textos utilizados, do sistema de avaliação e frequência.

Ainda conforme o *Mensagem*⁵⁰, a assimilação e a integração sempre foram armas de apagamento cultural dos povos indígenas, uma vez que criar uma instituição educacional na qual não se valoriza e se tenta apagar a cultura indígena significa corroer as bases da vida desses povos. A experiência em educação escolar indígena documentada pelos povos Karipuna e Galibi-Marworno foi em parte escrita por Francisca Picanço, no ano de 1983:

No ano de 1983, começou essa casa (referência à *Kas Lekol Khéoul*) da escola bilingue. Essa casa foi construída pela força da comunidade, pelo seu próprio trabalho. Essa casa não tem ajuda de ninguém de fora, nem do governo, nem do prefeito, nem de ninguém. A professora não é de fora, são da própria aldeia, são quatro professoras índias moças. (*Mensagem*, n. 49, 1988).

A escola retratada pela monitora Francisca Picanço era um ambiente construído pelo próprio povo indígena e com professoras das aldeias, que conheciam e vivenciavam a realidade local. A construção da escola deu-se exclusivamente pelos povos indígenas, não havendo participação do Estado. Tal escola facilitaria e estimularia o aprendizado dos alunos, levando-os a permanecerem no ambiente escolar. Além disso, a escola não poderia ignorar outros modos de educar:

Toda sociedade indígena tem sua própria educação como qualquer outro povo. Essa educação é dada através da socialização. Professores indígenas e lideranças das comunidades sentiram que a escola do “branco” não tem contribuído para a formação dos povos indígenas, fazendo com que o índio se distancie de sua cultura. Constatou-

⁴⁹ *Mensagem*, n. 49, fev./mar. 1988.

⁵⁰ *Mensagem*, n. 49, fevereiro/março de 1988, p. 9.

se que o problema maior é a evasão dos alunos dessas escolas. Sou professor da *Lekol Kheoul* do Manga, eu me sinto muito bem lecionar a escola Kheoul. Eu estava perdendo a minha língua, mas recuperei voltar falar minha língua, agora eu ensino as crianças (Estácio dos Santos Karipuna).

Tem professor que não entende índio, diz que é igual a uma criança, que é burro. Nossa cultura é diferente do branco. Tem professor que não precisa da comunidade, do cacique, quer resolver os problemas sozinho. O professor ou professora tem que ser preparado, tem que entender sobre indigenismo, mesmo assim ele não chega a conhecer toda a nossa cultura. O índio tem que ser alfabetizado na língua dele, depois passa para o português (indígena Paulo).

Felizardo Galibi – Tem professores que vêm ensinar aqui que às vezes, não sabem nem o que é índio, chega aqui quer ensinar tudo diferente. Professores que vêm de fora têm que respeitar nossos costumes e nossa cultura (indígena e líder Felizardo Galibi)

A educação indígena da escola *Kas Lekol Khéoul* não era a mesma das demais escolas. De acordo com os relatos acima, todos publicados na página de narrativas do *Mensageiro*, o sistema escolar ofertado para os povos indígenas deveria ser um meio alfabetização que considerasse os próprios valores educativos e as tradições das aldeias, valorizando o contexto no qual a escola está inserida. Ainda de acordo com esses relatos de indígenas, a tentativa de igualar o processo de educação dos povos indígenas aos não-indígenas era algo falho, visto que são realidades e contextos diferentes.

Os indígenas denunciavam nas páginas de seus periódicos que a educação imposta pelo Estado seguia a lógica de colonizar e/ou nacionalizar os indígenas. Estes estavam insatisfeitos com o ensino oferecido, uma vez que era algo opressor e autoritário, pois os excluía das tomadas de decisão quanto a que conteúdos, práticas e valores ensinar e como. Ao questionar se a educação escolar da Reserva Uaçá era uma prática de desestruturação do modo de vida dos povos originários, conclui-se que tal prática, uma vez sob a responsabilidade do Estado, era anti-indígena. Foi somente após a entrada do Cimi Norte II nessa Reserva que a educação passou a integrar e a valorizar a identidade e a cultura dos indígenas, a fim de ajudar a emancipar esses sujeitos do contexto de etnocídio em que viviam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou abordar as políticas de educação linguística efetivadas junto a povos indígenas da Amazônia setentrional. O nosso foco recaiu sobre os modelos de escola e de ensino de línguas propostos e implementados pelo Estado e pelo Cimi nas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno, entre 1974 e 1988. De partida elucidamos que, com a formação de aldeamentos missionários, no início da colonização, os portugueses iniciaram o processo de formação e difusão do monolinguísmo em Língua Geral. A atividade educativa dos jesuítas, assim como dos integrantes das demais ordens religiosas que se estabeleceram na colônia, reforçava a dominação portuguesa sobre a população nativa, uma vez que tinha por finalidade a conversão desta à religião cristã e a introdução no espaço colonial de novos costumes e línguas. Conforme demonstramos, os jesuítas utilizaram a LGA para se comunicar com os povos originários, fazendo com que essa língua se tornasse a mais falada na colônia. Dessa forma, os jesuítas contribuíram para o desaparecimento de várias línguas.

Demonstramos que Língua Portuguesa, até o século XIX, pouco influxo teve na vida cotidiana de indígenas, negros e mestiços do espaço amazônico. Mesmo a política linguística do Marquês de Pombal, no contexto do Diretório dos Índios, não logrou êxito no sentido reverter isso. Na Amazônia oitocentista, dois processos contribuíram para o declínio da Língua Geral Amazônica: a Cabanagem e a economia da borracha. A dura repressão à rebelião cabana reduziu o número de falantes do Nheengatu, pois estes foram majoritariamente perseguidos, presos, executados ou exilados. Alguns dos cabanos fugitivos vieram para o extremo norte do país (hoje o Amapá), onde se fundiram com indígenas identificados como Karipuna. No contexto do *boom* da exploração da borracha, a vinda de migrantes nordestinos ao espaço amazônico aumentou significativamente o percentual de falantes do Português.

Anos depois do ápice da economia da borracha, os povos indígenas localizados na região do Uaçá passaram pelo primeiro processo de inserção na educação escolar. Processo que foi protagonizado pelo SPI. Essa educação portava um “ensino tradicional” voltado ao monolinguísmo em Língua Portuguesa. A partir desse marco, observou-se o predomínio da escola nacionalizadora, com atividades exclusivamente em Língua Portuguesa e cujos professores eram servidores contratados do Estado, ou seja, não-indígenas. Logo entende-se que não havia uma educação voltada para a valorização da cultura dos povos indígenas. Tal preocupação só começou a aparecer com a inserção do Cimi no Uaçá, depois da substituição do SPI pela Funai. Durante anos, os povos indígenas

sofreram massivas e sistemáticas práticas de imposição da cultura do “branco”, o que era uma tentativa de apagamento dos modos de ser indígena.

Historicamente, a região do Uaçá serviu de refúgio para os povos indígenas que tentavam escapar do contato com o conquistador europeu, mormente das expedições de escravização promovidas pelo português. Com o auxílio do Cimi, os Karipuna e os Galibi-Marworno puderam conceber uma educação escolar voltada à valorização das suas culturas, pois até então, não havia medidas realmente efetivas e voltadas para a preservação do “ser indígena”, visto que a imposição cultural era a diretriz reinante. Foi com a chegada do Cimi que teve início o plano para reverter o apagamento cultural em curso. Assim, a atuação da Igreja Católica seria então diferente daquela do período colonial, protagonizada pelos jesuítas. Influenciado pela Teologia da Libertação, o Cimi veio ao Uaçá com a proposta educacional que buscou assegurar os direitos dos povos indígenas, valorizando suas línguas e fortalecendo duas lutas por demarcações de terras, autonomia, saúde etc.

Discutir políticas linguística é algo que vai além de uma mera definição sobre as tomadas de decisão acerca das línguas, pois tal política determina as ações para a preservação, o reavivamento das línguas em particular, como da cultura de modo geral. Até o início do último quartel do século XX, a escolarização foi vista como processo de imposição, que aprisionava e silenciava os sujeitos. Além disso, a escolarização chegou aos indígenas de modo precário e com vários períodos de completa inatividade.

Comparando os modelos de escola para indígenas ao longo da História do Brasil, verifica-se a existência de quatro principais: a) a “escola” do início da colonização, os aldeamentos nos quais os jesuítas, generalizando o uso da LGA, tentavam levar os indígenas ao conhecimento e observância da doutrina cristã; b) a escola do período de Pombal, que difundia o uso da Língua Portuguesa nos lugares de onde foram expulsos os jesuítas; c) a escola do SPI e da Funai, que se volta à nacionalização dos indígenas por meio, inclusive, da imposição da Língua Portuguesa; a d) a escola criada pela parceria do Cimi com os indígenas, na qual se buscava a valorização da cultura indígena, incluindo o aprendizado na língua dos nativos. Assim, durante séculos, os indígenas sofreram com a imposição cultural, o que se dava principalmente pela educação escolar que não valorizava suas línguas.

As diversas investidas do Estado (metropolitano e, depois, nacional) ocorreram por meio de uma escola voltada aos interesses da Coroa, das ordens religiosas e das classes dirigentes. No caso da Reserva do Uaçá, propagar a Língua Portuguesa era uma das principais tarefas de um modelo escolar que tinha como horizonte a nacionalização dos povos originários.

Procuramos evidenciar nessa dissertação que a participação dos povos indígenas nas assembleias foi de extrema importância para a organização de suas lutas, uma vez que foi a partir delas que os nativos passaram reivindicar direitos, como o de terem demarcadas as suas terras, o de terem atendimento de saúde regular e de qualidade, bem como o de receberem uma educação voltada para o fortalecimento de suas tradições, sem o predomínio de sujeitos não-indígenas. É importante destacar que a escola alternativa surgiu no bojo de um diálogo entre comunidades de diferentes etnias.

Todas as mudanças realizadas no período focado possuem relação com o questionamento do Estado ditatorial que procurava apagar a identidade indígena por meio de uma escola que ensinava em Português apenas os saberes e fazeres dos não indígenas. Indo no sentido contrário, o Cimi fomentou a construção de um novo modelo escolar, no qual o aprendizado do Kheoul tornou-se um meio de revitalização da cultura indígena no Uaçá. Cabe ainda indagar: Quais políticas linguísticas e educacionais permaneceram até os dias atuais? O atual modelo de ensino da TI do Uaçá preserva e valoriza a identidade e a cultura dos Karipuna e dos Galibi-Marworno? Essas questões, que ultrapassam os limites deste estudo, devem ser alvo de futuras pesquisas. Acreditamos que novos estudos possam esclarecer-nos mais sobre as políticas de línguas e educacionais e sobre as formas de ensino que foram utilizadas no período estudado. São questões ainda em aberto, e a serem respondidas futuramente. Assim como este trabalho foi inspirado por leituras de textos que se dedicam ao estudo da história da educação, espera-se que ele também sirva como ponto de partida para outras investigações e novos conhecimentos.

FONTES (PERIÓDICOS)

A palavra do índio, números de 1979.

Boletim Cimi, números de 1976.

Em Aberto, números de 1994.

Mensageiro, números de 1979 a 1998.

Porantim, números de 1980 a 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUD, Expedito. Referências sobre o sistema de parentesco dos índios Palikúr. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, n. 36, 1968.

ASSIS, Eneide Corrêa. **Escola Indígena, “uma frente ideológica”?** Dissertação (mestrado em Antropologia) – UnB. Brasília, 1981.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. “Educação – a escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho”: O Cimi no processo de escolarização dos povos indígenas do Oiapoque/AP (1974-1986). In: LOBATO, Sidney (org.). **Igreja e Trabalhadores na Amazônia Setentrional**. Rio Branco: Nepan, 2018, p. 61-81.

_____. **Educação escolar indígena na região do Uaçá no município de Oiapoque-AP (1964-1985)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia/MG. 2014.

BARROS, Maria Cândido; LESSA, Antônio Luis. Um Dicionário Tupi de 1771 como crônica da situação linguística na Amazônia Pombalina. **Soletras**, Ano IV, n. 08, jul./dez. 2004.

BARROS, Maria; BORGES, Luiz; MEIRA, Márcio. A língua geral como identidade construída. **Revista de Antropologia**, v. 39, nº 1, p. 191-219, 1996.

BIGIO, Elias dos Santos. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990). **Revista de Estudos e Pesquisas**, Funai, Brasília, v. 4, n.2, p.13-93, dez. 2007.

BRITO, Edson Machado. **A Educação Karipuna do Amapá no contexto da Educação Indígena diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**. 184 p. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP. São Paulo, 2012.

BORGES, Luiz C. O percurso amazônico do Nheengatú. In: CUNHA, José Carlos. (org.). **Ecologia, desenvolvimento e cooperação na Amazônia**. Belém-Pa: Unamaz/UFPA, 1992.

CAPIBERIBE, Artionka. **Nas duas margens do rio: alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guiana francesa**. 425p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro, 2009.

ENGHOLM, E. Education through English as a second language. **English in Education**, vol. 2, n. 1, p. 6-10, mar. 1965.

ESCOLA SALESIANA DE TRABALHO. **No Lang**. Belém: Escola Salesiana de Trabalho, 1981.

FACÓ, Rui. **Cangaceiros e Fanáticos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FRANCO, Caroline Souza. **Origem e presente de práticas políticas das populações indígenas do Baixo Oiapoque**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas-SP, 2019.

FREIRE, J. R. B. **Da Língua Geral ao Português: Para uma história de usos sociais das línguas na Amazônia**. 2003. 238 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Da fala boa ao Português na Amazônia Brasileira. **Ameríndia**, Paris, v. 8, p. 39-83, 1983.

_____. **Rio Babel – A história das línguas na Amazônia**. Coleção Brasilis. Rio de Janeiro: Ed. UERJ & Atlântica, 2004.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e sua aplicação na América Meridional. **Tempo**, Rio de Janeiro, 2007, vol. 23. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>>Acessado em: 27/12/19.

GUERRA, C. D. Diretório dos Índios: Um discurso político de imposição linguística do século XVIII. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 36-47, dez. 2016.

HARRIS, Mark. **Rebelião na Amazônia: Cabanagem, raça e cultura popular no Norte do Brasil, 1798-1840**. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

KARIPUNA NO AMAPÁ. **Povos Indígenas no Brasil**, 2006. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karipuna_do_Amap%C3%A1#Fontes_de_informa.C3.A7.C3.A3o>.

LIMA, Débora de Magalhães. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. **Novos cadernos NAEA**, v. 2, nº 2, 1999.

MAGALHÃES, Couto de. **O selvagem**. Belo Horizonte, Itatiaia. Edusp, 1975.

- MEIRELES, José Manuel Ribeiro. O contexto da educação escolar indígena brasileira. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, vol. 12, n. 24, p. 396-417, 2020.
- MENDES, Sâmara Leíla Cunha. **Educação Indígena x Educação Escolar Indígena; um aprendizado diferenciado**. 96 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PUC-SP, 2018.
- MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1935.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOTA NETO, João Colares; FAVAL, Gabriela. A soberania idiomática na América Latina: contextos de resistência. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 36, jan/abr 2020.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. O último refúgio da língua geral no Brasil. **Estudos Avançados** 26 (76), p. 245-254, 2012.
- NAVARRO, Eduardo.; TESSUTO JUNIOR, Edgard. Breve História da Língua Tupi. **Revista Metalinguagens**, n. 5, maio 2016, p. 25-35.
- OLIVEIRA, Kelly Emanuely de Oliveira. Assembleias indígenas como espaços de mobilização social: o caso do povo Xukuro do Ororubá. *In: 31^ª Reunião Brasileira de Antropologia. Anais eletrônico*. Dezembro de 2018, Brasília/DF. 2018. p. 1-19. Disponível em: http://www.evento.abant.org.br/rba/31RBA/files/1541461924_ARQUIVO_KellyOliveira-assembleiasindigenasxukuru.pdf
- OLIVEIRA, João P. de; FREIRE, Carlos A. R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC, Secad; Laced/Museu Nacional, 2006.
- PRELAZIA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ. **Livro do Tombo**. Vol I, Macapá, 1979.
- QUADROS, E. G. A luta pela língua. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 35, p. 211-225, 2001.
- REIS, Artur César Ferreira. A língua portuguesa e a sua imposição na Amazônia. **Revista de Portugal-Língua Portuguesa**, Lisboa, p. 491-500, 1961.
- RODRIGUES, Ayron D. As línguas gerais sul-americanas. **Papia**. Revista de Crioulos de Base Ibérica, Brasília, Thesaurus/UnB, 4 (2), p. 6-18, 1996.
- RODRIGUES, Uisllei Costa. Cartografia de Línguas Indígenas do Amapá: levantamento preliminar das fontes de estudo e pesquisa. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**. Macapá, v.1, n. 2, p.72-81, ago./dez. 2018.

RICARDO, Carlos Alberto (coord.). **Povos indígenas no Brasil**. Vol. 3: Amapá/Norte. São Paulo: Cedi, 1983.

SANCHES, Romário Duarte; DAY, Kelly Cristina Nascimento. Políticas linguísticas na área indígena dos Karipuna do Amapá: o caso do Kheuól. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n.4, p. 1317-1339, out.-dez. 2020.

SANTOS, Sinésia Forte. **As assembleias dos povos indígenas do Oiapoque (1976-2017)**. Monografia (Licenciatura Intercultural Indígena) - Universidade Federal do Amapá. Oiapoque, 2018. Disponível em: https://www2.unifap.br/indigena/files/2021/04/2010_Sinesia-Forte-dos-Santos_AS-ASSEMBLEIAS-DOS-POVOS-IND%c3%8dGENAS-DO-OIAPOQUE-1976-%e2%80%93-2017-1.pdf

SANTOS, Gelsama Mara Ferreira.; SILVA, Glauber Romling da Silva. Duas ortografias, uma língua: as variedades Karipuna e Galibi-Marworno do Kheuól do Uaçá. **Revista Porto das Letras, Léxico e Dialectologia**, v. 6, nº 3, 2020.

SANTOS, Juliana Aniká dos; SANTOS, Yuri Anika dos. **As influências externas na formação e evolução da etnia Karipuna do Oiapoque-AP**. 72p. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Amapá. Oiapoque-AP, 2019.

SILVA, Raynice Geraldine. Documentação fonológica da variedade do Nheengatu da região do Médio e Alto Solimões/AM. **Web Revista Sociodialeto**, vol. 9, n. 27, maio 2019.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. **Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Contribuição à história e à etnografia do Baixo Oiapoque: a composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de trocas**. 366 p. Tese de (Doutorado em Ciências Sociais (Antropologia social) – USP. São Paulo: USP, 1998

_____, Maria Antonela Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

VIDAL, Lux B. **Povos indígenas do baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2007.