

ENEIDA CORRÊA DE ASSIS

ESCOLA INDÍGENA, UMA "FRENTE IDEOLÓGICA"?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADO
AO PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM
ANTROPOLOGIA SOCIAL DA UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA

BRASÍLIA, 1981

I N D I C E

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	1
1.1. Condições da Pesquisa	3
1.2. Estudos sobre Educação Indígena	8
CAPÍTULO 2 - NOTÍCIA HISTÓRICA-ETNOGRÁFICA	32
2.1. Aspectos Geográficos	32
2.2. Informações Preliminares Sobre os Grupos	35
2.2.1. Palikūr	36
2.2.2. Galibí	38
2.2.3. Karipūna	51
2.3. Conjugação dos Contatos Intertribal e Tribal <u>Es</u> tatal	58
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO TRADICIONAL	63
3.1. Nascimento	64
3.2. Alimentação da Mãe do Bebê	66
3.3. Educação: Meninos e Meninas	69
3.4. Puberdade	75
3.5. Casamento e Separação de Casais	77
3.6. Os Velhos e a Educação	81
CAPÍTULO 4 - INSTALAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA	84
4.1. Causas da Instalação: Oiapoque, Área de Frontei <u>r</u> ra	84
4.1.1. O Contestado	84
4.1.2. A Influência da Guiana Francesa	86
4.1.3. A População Indígena Disputada por Dois <u>Est</u> dos	97
4.2. A Escola em sua Fase Inicial	102
4.2.1. A Estrutura Escolar e Sistema de Ensino	109

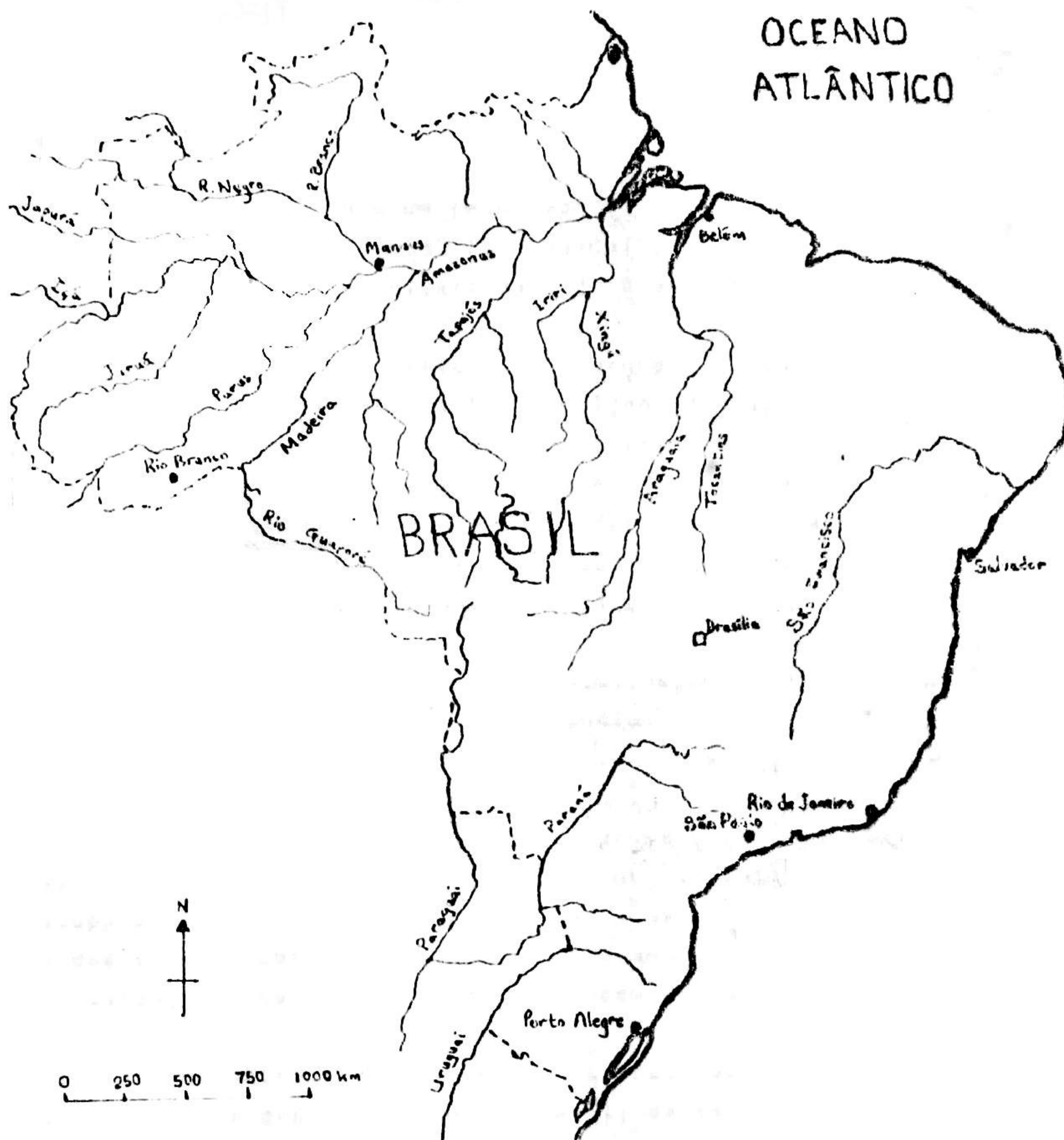
CAPÍTULO 5 - A ATUALIDADE ESCOLAR INDÍGENA	116
5.3.1. A BR-156 e as Mudanças Ocorridas	120
5.3.2. A Escola no Momento Atual	125
5.3.3. Programação Curricular	142
5.3.4. Escola Rural	147
CAPÍTULO 6 - NOVOS ATORES NA EDUCAÇÃO DA ÁREA	153
6.1. A Colônia Militar de Clevelândia	153
6.2. A Ação do CIMI: as Cooperativas Indígenas	157
CAPÍTULO 7 - A ÁREA INDÍGENA DO UAÇÁ	176
BIBLIOGRAFIA	193

AGRADECEMOS

- . A Henrique, Davina, Adriano, Domingas e Coco em nome de todos os Karipúna.
- . A Felizardo, Rosa, Narciso e Maciel em nome de todos os Gall**l** b**l**.
- . À Professora Eudoquicías Fernandes (Doquinha), pelas valiosas informações sobre os primeiros tempos da Escola.
- . Aos Professores Medina e Neide Oliveira, pelo apoio recebido em nos ceder o material de Secretaria das Escolas, facilitando com isso nossa pesquisa.
- . A Jason Leal, Frederico Oliveira e Nello Ruffaldi pelo apoio recebido quando de nossa estada na área indígena e na Cidade de Oiapoque.
- . A Julio Cezar Melatti pela amizade, compreensão e a orientação segura que nos proporcionou, ajudando-nos com sua experiência e conhecimentos a descobrir nos dados de campo os elementos ne cessários a um maior entendimento do que seja Educação Indíge na e dos problemas que a envolvem.
- . Aos professores Roberto Cardoso de Oliveira, Roque de Barros Larala, Peter Silverwood e Klaas Woortmann pela valiosa contri buição que nos deram através dos cursos que frequentamos.
- . À Representação do T.F. do Amapá na pessoa de Maria Cacilda Barreto.
- . Aos colegas Beth Rodrigues, Jane Beltrão, Helena Miranda, Jor ge Romano, Sara Prado, Ari Ott, Maria Helena Barata, Stephen Baines, Leonardo Figoli e Ana Maria Gerosito pelas sugestões recebidas.
- . Ao Prof. Napoleão Figueiredo, Chefe do Laboratório de Etnolo gia da Universidade Federal do Pará pela amizade, e por nos oferecer condições que nos possibilitaram o término deste tra balho.
- . À amiga e companheira de trabalho Anaísa Vergolino, pelo cuida do com que tratou de nossos assuntos acadêmicos, assim como, pe lo apoio oferecido durante o decorrer do curso.

- . Aos demais colegas de trabalho Celeste Leal, Alexandre Cunha, Romero Ximenes, Darcy Moreno e especialmente a Zuleide Ximenes pelas discussões que nos foram valiosas.
- . Ao Casal Dr. Gerson - Gracinda Peres e Família, pelo transporte oferecido até à Região do Uaçá.
- . Em nível diferente, porém não de menor importância, à amiga Neide Batista que, durante a elaboração desse trabalho nos deu apoio, assim como, a possibilidade material de ter tempo e tranquilidade para realizá-lo, cuidando com carinho de minha filha, ainda muito pequena.
- . A Marina Nascimento e Rosette Darwich Castro pela revisão e da tilografia dos originais.

MAPA I



INTRODUÇÃO

Este trabalho é um resultado do projeto denominado "Escola Indígena, uma 'Frente' Ideológica?", apresentado por nós em dezembro de 1979, na Universidade de Brasília.

Escolhemos para estudo dois grupos indígenas, os Galibí e Karipúna, localizados na Área Indígena do Uaçá, Município de Oiapoque T.F. do Amapá. Nosso propósito, àquela altura, era verificar se o Sistema de Ensino aplicado às Escolas Indígenas, enquanto instrumento de dominação, poderia ser entendido como uma "frente" ideológica, ou se, apenas, um componente da situação de contato pela qual passaram tais populações.

Vamos considerar inicialmente, as condições em que os dados foram obtidos e as circunstâncias gerais em que nos envolvemos em todo o decorrer da pesquisa. Esses aspectos serão tanto mais importantes na medida em que nos fizerem re pensar os próprios passos apresentados no projeto em face das mudanças sofridas por essas Sociedades. Em outras palavras, nossa preocupação inicial é enfatizar as dimensões da pesquisa: de como os dados foram obtidos e, de que forma as circunstâncias que a cercaram, indicaram novos rumos a serem tomados.

Por outro lado, os estudos sobre Educação Indígena estão, ainda, se desenvolvendo no Brasil; dessa forma, através de uma análise crítica de algumas dessas publicações veremos o que propõem, para que possamos correlacionar com os objetivos estabelecidos.

Os conceitos de Frente e de Ideologia, serão para nós de grande utilidade na medida em que, acreditamos, possam respaldar a proposta que norteia este trabalho, ou seja, verificar de que maneira a Educação formal introduzida pela Escola, provoca modificações no Sistema Educativo Tradicional des

ses grupos, substituindo os valores tradicionais pelos valores da Sociedade Dominante, tornando a Escola um porta-voz dos intereses do Estado. Dentro dessa perspectiva, os conceitos de Educação Formal e Informal serão empregados no sentido de esclarecer melhor essas mudanças.

1.1. Condições da Pesquisa

Nosso contato com os Galibí e Karipúna, se fez em duas etapas: a primeira, a partir do segundo semestre de 1973, até abril de 1974, e a segunda, durante os meses de fevereiro, março e meado de abril de 1980. Na primeira etapa, éramos, ainda, funcionária do Governo do Território Federal do Amapá, e atuamos na área como responsáveis por um projeto de educação que tinha como objetivo a reestruturação das escolas indígenas do Uaçá. Nossa segunda visita, se deu já na qualidade de aluna do Curso de Mestrado em Antropologia Social da Universidade de Brasília.

Nos quase seis anos, que nos separavam da nossa última viagem ao Uaçá, pudemos perceber uma série de mudanças ocorridas na área, como o surgimento de uma nova aldeia entre os Karipúna; uma grande modificação na distribuição espacial das mesmas, assim como, novas modalidades de plantio, as chamadas "roças comunitárias", e, a presença das Cooperativas. Diante disso achamos mais proveitoso visitar todos os grupos, para que, dessa forma, pudéssemos construir um quadro de referência, visto que, permanecer em cada aldeia, por um mês, gradativamente, não nos parecia o melhor caminho a ser tomado.

Aproveitamos a viagem do Missionário responsável pela organização das Cooperativas que ia fazer assembléias para discutir o balancete semestral, nas diversas aldeias da área. Dessa maneira, tivemos oportunidade de visitar quase todas as Vilas do Uaçá com exceção da Vila de Açaizal (Karipúna), que não possui, ainda, Cooperativa.

Utilizando a Cooperativa como fio condutor, pudemos reconstruir os passos que nos permitiram compreender a nova situação dos Galibí e Karipúna, por exemplo: o porquê de haver uma tendência em substituir a antiga denominação de "capitão" utilizada para os chefes, e substituí-las pelas de "líder";

ou ainda, o porquê de haver, agora, além das roças familiares, outras modalidades como a roça da Cooperativa, ou as roças comunitárias. Porém, um dos pontos importantes, dessa viagem, foi o de poder ouvir o discurso dos dirigentes de que "tudo ia bem"; ou "estava funcionando bem", e depois, (em vista de uma confiança e amizade antiga), ouvir o que os Índios pensavam dessas medidas. Queremos esclarecer que, pela amizade que temos, com alguns Karipúna, oriunda do tempo em que ficamos entre eles como "professora do Território", essas opiniões nos eram passadas para o Português em vista deles sempre se expressarem em "crioulo" quando manifestavam seu ponto de vista. Com isso, tentamos deixar claro que a coleta de dados se fez numa dinâmica diferente em relação aos dois grupos: entre os Karipúna, tivemos maior penetração, pelo fato de termos conservado alguns amigos que nos facilitaram essas informações. Com os Galibí, precisamos de um pouco mais de tempo para ganhar essa confiança dos próprios informantes.

Após essa viagem de 15 dias, por toda a área, regressamos à Vila do Manga (Karipúna). Lá, contamos com a colaboração do líder local e de um civilizado que vive há muitos anos entre eles. Quando trabalhávamos com o líder ou com qualquer outro índio, limitávamo-nos a ouvir e fazer o mínimo de perguntas. Percebemos que o melhor trabalho se dava durante as ocasiões menos informais, como por exemplo, quando alguém aparecia para tomar café conosco. Nessas ocasiões, sempre fazíamos mingau de banana com leite, o que era muito apreciado, ou então servíamos café com bolachas. Entre estórias de pescaria ou de roça, eles iam dando as informações que precisávamos. Quando isso acontecia sempre aproveitávamos o momento para fazer algumas perguntas, que podiam oferecer uma direção para o que tínhamos em mente. Outras vezes, íamos, até às suas casas, ver como as mulheres (as madames), faziam colares, ou como tratavam o peixe; quem cuidava da caça etc.

Em Espírito Santo, uma outra aldeia Karipúna, onde se fala sobretudo "crioulo", fizemos amizade com a família de Adriano, e, com eles, tivemos uma grande experiência de trabalho na roça. A roça foi considerada por nós, como o Centro Social da vida comunal, porque aí, pudemos formar uma idéia do Processo Educativo pelo qual passam as crianças Karipúna. Ao observarmos as mesmas atividades entre os Galibí, tivemos oportunidade de perceber as diferentes nuances de educação entre os dois grupos.

Para facilitar nossa observação, participamos da fabricação da farinha. Foi interessante observar, que nessas ocasiões eles sempre reservavam o trabalho mais limpo (p.e. peneirar), para nós. A mesma coisa acontecia, quando chegava a hora do almoço, ofereciam sempre, um prato e uma colher. A condição de visita, impedia uma observação real na casa da farinha. Insistimos, então, em comer na cuia, assim como pedimos que, nos fossem ensinadas as outras tarefas, quer fossem "limpas" ou "sujas". Após isso, eles começaram a se mostrar mais desinibidos e terem um comportamento mais natural.

Com as crianças, utilizávamos a técnica lúdica: brincávamos e cantávamos com eles. Certa vez, fizemos uma boneca de pano, e com isso, ficamos quase uma semana sem fazer outra coisa que não fosse fabricar bonecas. Enquanto trabalhávamos os meninos e meninas se acercavam de nós e aproveitávamos para fazer perguntas e assim ouvir suas experiências. Isso foi muito importante para nós, porque as crianças contavam o que sentiam, quando iam pescar, caçar ou trabalhar na roça. Nessas ocasiões, eles manifestavam o que pensavam da Escola - esta, era sempre aborrecida.

Como já havíamos feito na Vila do Manga (Karipúna), o ato de lavar roupa no rio, era um ótimo pretexto para estreitarmos nossas relações com as mulheres, assim como aproveitarmos da grande quantidade de frutas da estação para fazermos alguns doces que oferecíamos a elas. Logo quiseram apren

der como eram feitos. Enquanto ensinávamos, abordávamos ques tões consideradas do domínio privado do grupo: parto, aborto, namoro, casamento, menstruação, anti-conceptivos e outros as suntos.

Com os homens, a abordagem foi semelhante. Apro veitamos as reclamações sobre a pouca produtividade das roças, indagávamos sobre as necessidades do grupo, como era realizado o plantio, o que significa a farinha para eles, questões que levantamos também entre os Galibí.

Com os Galibí, nossa aproximação foi feita de ma neira diferente. Quando uma pessoa chega a uma Vila Karipúna, recebe normalmente visitas. Ficam à porta da casa do visitante esperando serem convidados a entrar. A maioria das vezes, perma necem calados, olhando e rindo, quando a pessoa comete alguma "falta", como por exemplo: não saber acender o fogo, ou mesmo, tentar se comunicar em "crioulo" com eles. Essa primeira visi ta é importante porque, geralmente, na saída, eles dizem onde moram esperando que a pessoa os visite.

Com os Galibí, a situação é diferente. Eles não dão a menor importância para uma pessoa de fora. O indivíduo ao chegar deve apresentar-se ao líder ou ao vice-capitão, para que este providencie moradia e alimentação (aliás, isto é uma modalidade que vale para os dois grupos). O visitante não rece be nenhuma visita antes dele próprio aproximar-se das pessoas da aldeia, da mesma forma, como não costumam oferecer nada pa ra comer, a não ser, quando a pessoa já ganhou a simpatia deles. Essas tarefas são atribuições, normalmente, das chefias, sendo também, um sinal de prestígio e pujança. O "Capitão" nos deu as informações necessárias, após ouvir o que pretendíamos, indi cando as pessoas competentes para nos auxiliar. Começamos pe las mulheres - as parteiras, e entre elas, a "parteira ofi cial" da Vila de Kumaruman. Com elas obtivemos informações so bre a forma de nascer e se criar um Galibí, e o que havia mu dado ao longo dos anos.

Para facilitar nosso contato, costumávamos circular em dois momentos pela Vila: pela parte da manhã, antes de irem para a roça, e, no final da tarde, quando estavam regressando do trabalho. Durante o resto do dia, tentávamos contactar com as crianças. Um contato verbal com elas, se tornava difícil, porque quase não falam o Português, e, quando falam, são muito tímidas, para manter uma conversação; dessa forma, ficávamos observando-as, quando era possível. Grande parte dessas dificuldades, estão associada ao fato de que a maioria das crianças, acompanha os pais para a roça, além de que a própria distribuição espacial da Vila de Kumaruman (vide planta) colabora para isso. Ao utilizarmos o gravador, rompemos a barreira que parecia intransponível não somente com as crianças, mais também com os velhos, que se mostravam solícitos em contar as histórias dos "Galibí antigos", assim como, cantar os cânticos de trabalho, o que nos facilitou a percepção de seu papel dentro da sociedade Galibí.

Outras vezes, realizamos declaradamente, uma espécie de entrevista. Essas ocasiões surgiram em vista da chegada das chuvas que obrigava o preparo da farinha a ser feito nas casas da farinha localizadas na própria aldeia e não mais na roça.

Assim, pudemos observar como era feita a divisão de trabalho, os velhos dirigindo o cântico que acompanha o momento de ralar a mandioca (costume que tende a desaparecer pelo desconhecimento desses cânticos pela geração mais nova), enfim, alguns aspectos da vida no 'carbel' (*) que difere muito pouco de uma família Karipúna.

Trabalhamos ainda, com alguns professores, com chefes de Posto, com o responsável militar pela fazenda de búfalos que está situada nas terras dos Galibí, tentando através de entrevistas e observações, cobrir o maior número de informações que nos permitissem uma compreensão da situação atual desses grupos em termos de Educação Escolar e relações com a Sociedade Nacional.

(*) CARBEL-Armação simples de palha que tanto serve de abrigo, como casa da farinha.

Assim, realizamos a pesquisa, aproveitando os momentos em que a situação oferecia uma exploração do maior assunto pretendido e, de outras vezes, limitando-nos a "aparecer" o mínimo possível, a fim de deixar os atores, desempenharem seus papéis de maneira mais autêntica o que nos permitiria entrar sem sermos notados em sua vida comunal.

1.2. Estudos sobre Educação Indígena

O estudo do Sistema Educacional aplicado às Escolas Indígenas, parece ter sido relegado a um plano secundário, não somente por aqueles que detêm o poder de decisão sobre essas minorias, como também por aqueles que têm nessas populações seu objetivo de preocupação. Como é nosso objetivo fazer um estudo desta natureza, tentaremos apresentar um comentário de leitura de alguns autores que tem focalizado suas discussões em torno desse problema, e que, por outro lado, poderão contribuir para um melhor esclarecimento do que nos propusemos a investigar. Assim sendo, selecionamos cinco textos que discutem a Educação sob abordagens diferentes.

O primeiro deles é o artigo "A Educação Numa Sociedade Tribal" (Fernandes, 1977). O segundo texto é "Educação Indígena e Alfabetização" (Meliã, 1980), o terceiro texto é "Educação e Sociedades Tribais" (Santos, 1975). Como quarto e quinto trabalhos, focalizaremos respectivamente "O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios" (Neves, 1978) e "Educação Indígena Bilingüe, particularmente entre Karajá e Xavante: Alguns Aspectos Pedagógicos, Considerações e Sugestões" (Tsupal, 1978).

1. O texto de Fernandes "A Educação numa Sociedade Tribal" se refere à educação na sociedade Tupinambá, onde, ao analisar a Educação em tal sociedade, o autor está preocupado com o que representa "estrutural e dinamicamente a ordem tribal como formação socialista "tradicionalista", "sagrada", e "fechada". Em sociedade desse tipo, a rotinização favorece a conti

nuidade da herança social e o bem estar do grupo se sobrepõe ao individual. Por isso mesmo, cientistas sociais, sobretudo etnólogos, psicólogos ou mesmo sociólogos, estão preocupados se a "pessoa" não constitui um ser discernível em tais condições, pois tudo leva a crer que haja uma padronização ou mesmo uma uniformização de atitudes. A realidade, porém, demonstra que, ao contrário do que se pensava, existe uma ampla gama de ajustamentos e realizações individuais que asseguram a normalidade da vida grupal. As realizações se fazem de forma diferente do que ocorre numa sociedade como a nossa, onde o individualismo é a tônica, gerando a competição. Nas sociedades tribais, diz Fernandes, a "pessoa" não está submersa, sufocada e destruída no Todo; sua realização é feita na medida em que se "integra dinamicamente numa totalidade psicossocial e sociocultural, envolvente ou confluyente" (Fernandes, 1977:170). A razão dessa integração repousa na própria defesa que o sistema organizatório estabelece para o grupo evitando o aparecimento de mudanças bruscas que viriam alterar o continuum da vida grupal. Na verdade, apenas em dois casos o sistema não pode evitar essas alterações: 1º) quando há quebra do isolamento espacial, ocorrendo conseqüentemente o contato com estranhos; 2º) quando as alterações tem relação com ocorrências incontroláveis socialmente.

A essa altura do artigo, Fernandes quer demonstrar que em tais sociedades o aprendizado dos problemas sociais está diretamente ligado à própria repetição dos fatos e, desde que haja uma alteração destes, ficará extremamente difícil enfrentá-los. Assim, ele aponta as fontes do saber em tais sociedades: o exemplo dos ancestrais; fórmulas empregadas em situações "análogas" mantidas na memória coletiva.

Diante disso, o que prevê a Educação em tais sociedades? Ela não visa preparar o homem para a "experiência nova" mas a "conformar-se aos outros" sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil ao grupo. As metas de tal Educação serão adestrar o indivíduo para "fazer certas coisas", tanto quanto "ser homem", segundo o padrão ideal. Esse confronto entre duas sociedades diferentes, melhor dizendo, uma

sociedade em mudança e uma sociedade estável, favorece a dois tipos de Educação. No primeiro tipo, se exige que os agentes sociais saibam, em situações novas, qual o caminho a seguir entre vários ajustamentos contraditórios possíveis. Nas sociedades estáveis, é ensinado discernir criticamente nas situações sociais de vida, o que contraria e solapa as normas tradicionais e sagradas de organização das atividades humanas. Nessas condições, a "Educação Ideal, seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem, em termos da dinâmica do sistema social, as exigências de perpetuação do padrão de equilíbrio da ordem social". (Fernandes, 1977, 1973) . Nas duas sociedades há uma preocupação em modelar a personalidade dos membros de acordo com os interesses sociais, onde a Educação é utilizada, como uma técnica de manipulação dos indivíduos para atender aos interesses dessas mesmas sociedades. A segunda parte do artigo de Fernandes, trata particularmente da educação Tupinambá. Para eles, a base educativa era assimilar o indivíduo à ordem tribal sem destruir suas realizações como pessoa. A explicação para o equilíbrio psicobiológico do indivíduo e o equilíbrio do sistema organizatório tribal parece estar ligado aos número limitado de populações sociais, combinada a ausência de competição individualista.

Por outro lado, é importante ressaltar que, mesmo havendo uma intensa intervenção da sociedade sobre os indivíduos, esses tinham condições de auto-realizar-se pois a estrutura Tupinambá convertia a educação em meio de mobilização e de utilização de quaisquer aptidões individuais que fossem elaboráveis social e culturalmente.

Os aspectos da educação Tupinambá repousam basicamente em três pontos. Primeiro, no valor da tradição, onde ela aparece com um saber puro, capaz de orientar as ações e decisões dos homens. As tradições tinham um caráter adaptativo e dinâmico; em segundo e terceiro lugar, contam o valor da ação e o valor do exemplo.

Quanto aquele pode-se dizer que o "aprender fazendo" era considerado a máxima dentro da filosofia educacio

nal Tupinambá. Não se podia em vista disso, separar o adestramento dos jovens das obrigações dos adultos.

Por outro lado, como uma complementação desta educação, estava o exemplo dado pelos adultos onde estes se convertiam em verdadeiros mestres. Fernandes nos adiante ainda, as etapas da educação recebida pelos meninos e meninas, evidenciando as diversas vivências com a integração paulatina do jovem nos diferentes papéis e na concepção do mundo Tupinambá.

O 2º texto analisado é "Educação Indígena e Alfabetização" de Bartolomeu Meliã. Neste texto Meliã tem a intenção de realizar um paralelo entre as formas de Educação em uma sociedade indígena e a imposição de uma Educação "nacional" através da alfabetização, sem no entanto, aprofundar sua discusão em nenhum dos dois aspectos, deixando, muitas vezes, o leitor sem uma explicação mais clara. Mostra, inicialmente, que o processo educativo nas sociedades indígenas, apresenta tantas diferenças em relação à Educação "nacional" que essas sociedades, muitas vezes, foram consideradas como desprovidas de Educação o que conduziria a uma necessidade de se dar uma Educação ao indígena. Meliã entende todo esse processo como sendo motivado por "um tipo de preconceito", e mais, que "apesar da força da Educação o índio não muda". Sem atentar mais claramente para o significado político da Educação ou seja, de que dar uma Educação ao indígena, na verdade é uma das maneiras mais utiliizadas pela sociedade nacional de descaracterização das sociedades tribais, prossegue sua discussão fazendo referência aos tipos de Educação a que os índios estão submetidos.

A primeira delas, ou seja a missionária, é a mais rica em detalhes, porém, percebe-se apenas algumas pinceladas de análise deixando mesmo de apontar o quanto o ensino das chamadas missão-escola reproduziam através de sua ação a ideologia missionária. Assim, por exemplo, ele faz referência ao ensino de Português "sem sotaque e até literário" (p.45), bem como, a capacitação técnico-profissional visando especialmente a preparação de mão-de-obra, sem entretanto, esclarecer que essa técnica de ensino é especialmente alienante sobretudo por

que o Português ensinado é quase sempre um Português não fala do pelas camadas regionais, o que por sua vez faz crescer ainda mais a forma alienante da Educação ministrada. Quanto à capacitação técnico-profissional, ele a deixa de ver como uma preparação de mão-de-obra barata a ser utilizada nas próprias missões, apesar de, referir-se ao fato do "padre começar a se tornar patrão" e os Índios receberem remuneração pelo serviço prestado. Um dos pontos críticos do trabalho de Meliã, é ainda referente à Escola da missão. Ele diz que devido as necessidades que o ensino técnico requer, há um aumento da população "branca" da missão, o que leva a Escola que nela funciona a uma necessidade de atendimento às crianças "brancas, levando a Escola da missão a se tornar mais "branca", ou seja o autor parece ignorar que toda a estrutura de ensino ministrado pela missão é totalmente voltada para a transformação rápida dos Índios em homens "brancos". Nesse ponto, o autor faz uma crítica ao trabalho da Igreja que relaciona o ato de cristianizar com civilizar. Sobre isso diz ele: "Todos os modos de vida civilizada que na Escola tem um tempo e lugar privilegiados, são tidos como condições indispensáveis para atingir os objetivos da missão" (p.46). Mostra que apesar da pressão educacional que é feita sobre o Índio, este permanece intocável em seu íntimo, fato esse, que levou à uma revisão da Educação pela Igreja.

O ponto alto do trabalho de Meliã, diz respeito à crítica que faz à alfabetização, entendida por ele, como tendo duplo papel, isto é "sendo assimiladora etnocêntrica" é também "necessária". Enumera alguns problemas decorrentes da alfabetização em si, isto é, desde a criação de uma ortografia até os livros escritos para os Índios. Meliã os assemelha aos "chamados" catecismos, usados na instrução dos indígenas do século XVII e XVIII, muitos deles de produção jesuítica" (p.79).

O terceiro texto é o trabalho de Sílvio Coelho dos Santos: "Educação e Sociedade Tribais", tomando como foco de análise, as populações tribais do Sul do Brasil. E seu objetivo esclarecer possibilidades e limites da Educação formal, para que esses grupos encontrem condições de vida, considerada sua situação de convívio na sociedade nacional. Faz severas

críticas à Escola monolíngue, privilegiando a Escola bilíngue, como única forma de favorecer abertura para uma reativação da Educação formal entre os Índios.

Partindo do ponto de vista dos administradores dos assuntos indígenas, de que a Educação por si só, é capaz de promover alterações substanciais numa determinada sociedade, demonstra que é justamente esse ponto o responsável pelo insucesso da Educação dentro dessas sociedades. Propõe, então, uma abordagem global para o quadro sócio-cultural e ideológico dos problemas indígenas.

Para uma melhor visão da problemática da Educação indígena no Brasil, dividiremos o trabalho de Santos em duas partes: A primeira, onde ele tece comentários sobre os grupos em foco (Kaingáng, Xoklêng, Guaraní e Xetá); as relações de subordinação desses grupos com a sociedade regional; e a assistência dos órgãos responsáveis. A segunda parte, consiste na discussão do que seja Educação e como ela é feita para essas minorias e, finalmente, na proposição da Educação como um instrumento de uma política indigenista eficiente.

Assim sendo, na primeira parte faz um comentário da situação de contato dessas populações, não avançando, porém, em maiores detalhes que poderiam caracterizar um levantamento histórico do contato propriamente dito. Mostra apenas, que o contato com a sociedade nacional desencadeou um processo contínuo de desintegração social, cultural e biológico, que refletiu em todos os níveis de sua organização.

Quanto às relações de subordinação com a sociedade regional, Santos demonstra como o destino dessas minorias é decidido pelos detentores do poder, sobretudo no que diz respeito à maneira como deve ser utilizado os espaços geográficos. "Agressividade que se expressa pela rapidez com que os recursos financeiros e humanos são alocados, para a obtenção, no menor prazo, de resultados compensadores" (Santos, 1975, 27).

A Educação como instrumento estratégico para ga

rantir a submissão ou a diluição desses grupos étnicos na sociedade nacional, é a premissa sobre a qual Santos norteia sua discussão, nesta segunda parte do texto. Para ele, a educação como processo "deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma sociedade socializam as novas gerações objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais" (Santos 1975, 53).

O texto não informa a maneira de como é feita ou pelo menos de como era feita a Educação nos grupos estudados o que de certa forma, impede uma leitura comparativa nos grupos estudados. Apenas, afirma que as sociedades tribais possuem maneiras específicas de educar. Um ponto de destaque, no trabalho de Santos, é a crítica feita à estruturação das Escolas indígenas no que tange às funções e possibilidades da Educação formal para os índios. Da maneira como o ensino monolíngue está coerente com os anseios de dominação e espoliação dos índios por meios privilegiados da sociedade envolvente. Diz o autor, "Assim a escola, o programa de ensino e o professor, efetivamente representam o domínio exercido pelo mundo dos brancos, seja quando orientam os componentes das novas gerações indígenas para o aprendizado da Língua Portuguesa, preparando tais contingentes, para a ocupação das funções do mercado de trabalho regional, que tem baixa remuneração, ou encaminhando-os para a faixa dos consumidores; seja quando facilitam a disseminação de estereótipos, justificadores dos quadros de submissão e domínio" (Santos 1975: 73). E finaliza dizendo que é impossível o alcance de resultados satisfatórios através da Educação, quer em termos de um ensino monolíngue ou bilíngue, ou ainda se o próprio corpo de funcionários que lidam mais de perto com essas minorias atuam de maneira desfavorável a elas.

3. O texto de Luiz Felipe Baêta Neves "O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios" (Neves, 1978) consiste numa discussão, onde a crítica à ideologia religiosa dominante no século XVI (a pesquisa abrange os períodos de 1549 a 1570) imposta no Brasil, através dos inicianos, se imiscuiu em todos os setores da vida social indígena, alterando de tal forma a organização desses grupos, que se pode afirmar com certe

za, ter sido essa ideologia, a maior responsável pela desagregação dessas populações. A arma utilizada foi a pedagogia institucional.

A primeira parte do trabalho é a legitimação da Antropologia como um meio adequado de análise para certos temas, no sentido de que determinados objetos de estudo existiram num determinado tempo e existem ainda entre nós. Diz o autor "... a Antropologia cultural lançou uma suspeição teórica definitiva sobre qualquer forma de centramento. E um dos mais perniciosos modos de introdução de centramento é aquele que confunde um determinado tempo cronológico com todos os demais, reduzindo estes, a uma única linearidade de sucessões, onde o presente é apenas aquilo que se oferece fisicamente ao nosso olhar" (Neves, 1978:15). Em seguida o autor contextualiza a época em que se forjou a ideologia de conquista. É uma ideologia de conquista, porque apesar do caráter "católico de que ela se reveste, há implicações políticas em seu todo, ou melhor, o caráter religioso está entremeadado ao político, formando um tapete onde os personagens se deslocam.

Essa ideologia reflete materialmente o que "espiritualmente" era crença. Diz o autor; "O 'mundo', apesar de tudo, é 'cristão': é uma realidade material, feita por Deus e que os homens - e particularmente os sacerdotes - não tem o direito de ignorar, uma possível 'ignorância' teria efeitos fatais para uma cristandade que tem de encarar um duplo desafio: o da perda de territórios tradicionais (pela Reforma) e o aparecimento de novos territórios (pelos 'Descobrimientos')" (Neves, 1978:30). A luta entre o Bem e o Mal era o seu estandarte; onde o Bem (DEUS) e o Mal (DIABO) eram correlatos à realidade vivida pelos conquistadores, mais ou menos assim: BEM (Deus) → (conquistadores) → (Jesuitas) contra → MAL (Diabo) → (terras novas) → (homens "novos", ou Índios"). Assim os jesuitas como europeus, e por isso mesmo cristãos seguidores de um paradigma (Deus), deveriam combater o Mal (Diabo), conquistando deste, os homens (Índios) e as terras de que ele (Demônio) havia se apossado. Além da reconquista os jesuitas deveriam - conservar esses homens e esses territórios.

Dentro dessa linha do conservantismo da posse, a Ideologia da catequese tinha como objetivo difundir a Palavra. Porém, os jesuítas querem ler e limpar o texto sagrado de possíveis profanações ou leituras arditosas. Dessa forma, o domínio do mundo por Lúcifer pode estar ligado à ideologia cristã (católica), onde as línguas exóticas faladas por esses (índios) pode ser um traço indicativo desse mesmo domínio. Diante disso, é necessário homogeneizá-los: "apagam-se as diferenças culturais e tribais e as diferenças inter-individuais" (Neves, 1978:46).

A nomeação das pessoas através do batismo é outra característica da imposição ideológica. Na verdade, essa nomeação é produzida por determinações políticas, "assim como a nomeação das 'tribos' é 'engolida':... tamóio, temiminó, aimoré etc., porque facilita sua distribuição no espaço e permite também uma adjetivação político-militar e religiosa - 'inimigos', 'aliados', 'cristãos' " (Neves, 1978: 48).

Vale salientar a correlação feita pelo autor, entre a Escola e a Guerra, usada como estratégia do "convencimento". "Essa incorporação da guerra como modo de converter, não significa uma rejeição da antiga ideologia educacional de "convencimento"; ambas coexistem" (Neves, 1978:69). Ela tem um valor próprio que é o "exemplo". Porém os jesuítas são sobretudo pedagogos, e é pela pedagogia sem armas visíveis que querem dissolver a "barbárie", integrando-a à "civilização" (ibid,70). E para isso utiliza-se, procissões, festas, disciplinas públicas, e o.... teatro, "onde surge como um espelho destruidor das culturas indígenas que, em tais peças apareciam indentificadas ao mal" (ibid, 83). Aqui é possível comparar o trabalho da catequese com o próprio trabalho que a Escola faz atualmente, pois ambas introduzem formas culturais diferentes, impõem matizes exógenas às culturas tribais.

A pedagogia institucional jesuítica teve seu ponto mais importante nos colégios da Companhia, onde o Latim se impõe como a língua de saber e do sagrado, o Português para os folguetes e o "Tupi" para uso exterior. A seguir, Beata Neves discute sobre os cursos e as disciplinas existentes onde a Teo

logia Moral e a Especulativa tinham um ponto importante.

A primeira Teologia Moral e que realmente funcionou, estudaria situações concretas, analisando-as à luz do cristianismo. A rigidez da Escola, do Currículo escolar preservando a regra da repetição, parece fazer da escola, lugar de tradição, cujas normas têm de ser respeitadas. Isso prevê uma incorporação de valores e de regras culturais até então desconhecidas, onde até a disciplina violenta passa a ser aceita porque é necessária para a purificação do corpo e amadurecimento do espírito. Isso nos permite saber de que maneira a catequese foi uma forma atuante de violentar as culturas indígenas, onde a pedagogia foi uma das armas utilizadas.

5. O quinto e último texto é o de Nancy Antunes Tsupal "Educação Indígena Bilingüe, Particularmente entre Karajá e Xavante: Alguns Aspectos Pedagógicos, Considerações e Sugestões" (Tsupal, 1978). Trata-se de um relato etnográfico sobre alguns aspectos da Educação bilingüe, tendo como foco de interesse os grupos tribais acima mencionados. O texto privilegia a educação bilingüe como forma de atender aos interesses das populações tribais relativos à Educação. Não entra, entretanto, em maiores considerações no envolvimento político de que possa revestir-se possivelmente o ensino monolíngüe, permanecendo a nível de informação das implicações contidas nesse tipo de ensino. Por isso mesmo, o texto descreve apenas as etapas do ensino bilingüe no universo da pesquisa e faz sugestões sobre o "caráter da política indigenista educacional, com vistas a contribuir a melhoria, e continuidade dos programas atuais sua extensão a outros grupos indígenas bem à implantação de novos programas" (Tsupal, 1978:2)

Na primeira parte do trabalho a autora tece considerações a respeito da situação do índio brasileiro no contexto político, sem no entanto, considerar que a situação de contato existente entre as populações tribais e a sociedade nacional demanda quase sempre uma imposição de valores da classe dominante sobre as minorias. Na parte referente à história da Educação brasileira, a autora não considera maiores detalhes sobre a Educação tradicional tribal como seria de se esperar, mas, por ou

tro lado, chama a atenção sobre a imposição de valores tradicionais europeus pelos jesuítas sobre essas populações.

Um outro trecho importante é quando Tsupal chama a atenção para o hiato que se fez em termos da Educação Indígena pelo prazo de cento e cinquenta anos, que correspondem ao período da época Pombalina até a República. Diz ela: "As notícias são esparsas e mencionam as questões mais voltadas para os problemas de terras, brigas e de sua vida tradicional do que falam em educação para os índios" (Tsupal, 1978: 20). Prosseguindo em sua descrição, Tsupal mostra que, durante o século XIX, há um grande aliciamento de diversas tribos da região Norte. Nesses aliciamentos, incluíam-se serviços, desde o trabalho da lavoura e serviços públicos, até os aldeamentos para fins de catequese. Aqui, se poderia construir uma ponte sobre o que Baêta Neves considera como o real significado dos aldeamentos no século XVI e o que ela própria chama de aldeamento; diz Neves que, com a criação destes, os missionários não tem mais necessidades de deslocar-se através das tribos, mas agora ele as tem, ali, a sua espera, sendo, conseqüentemente mais fácil o controle destas populações.

Sobre o bilingüismo, a autora considera que este fenômeno vem sendo tratado sobre o ponto de vista lingüístico e psicológico desde os fins do século XIX, e nos últimos dez anos, o estudo sobre o bilingüismo vem tomando vulto em função do fenômeno migratório e da existência das minorias étnicas, provocando por parte dos governos e de especialistas uma atenção muito maior. Em decorrência disso surgiu "a necessidade de garantir não só a preservação das línguas como a Educação através delas" (ibid, 27).

Por outro lado, ela nos informa que a educação bilíngüe está ligada, não somente ao fenômeno do bilingüismo, como também a outras variáveis abrangentes, como por exemplo: a observância da política de línguas no país, a economia do país etc. Em vista disso, se desenvolve toda a uma teorização da educação bilíngüe; como afirma Sigrado & Sigardo (1975, apud, Tsupal, 1978:30) "a educação bilíngüe estabelece a necessidade de

ensinar em duas línguas enfatizando o valor de cada cultura para uma melhor compreensão das características históricas e as idiossincrasias de ambos os grupos". A autora reforça sua preferência pelo bilinguismo, discorrendo sobre algumas experiências desse tipo em outros países, inclusive com a que está sendo feita nos E.E.U.U. com os Navajos. Nessa oportunidade ela informa que este grupo tem tido uma Educação formal por parte do Governo Federal há mais de cem anos, e, contudo os resultados obtidos foram praticamente inócuos até a introdução do ensino bilíngue.

No quarto e quinto capítulo, ela trata das etapas constantes de um Programa de Educação Indígena bilíngue, da situação da Educação em vários grupos tribais e ainda, descreve com mais detalhes experiências em dois deles.

No capítulo quarto, Tsupal discute como é feito o ensino bilíngue no Brasil; há dois tipos, um que se baseia na alfabetização do índio em língua materna para em seguida, gradativamente fazer a transição do ensino para a língua nacional. Dentro dessa proposta, a autora situa a posição do Summer Institute of Linguistics, e em função disso a criação das Escolas bilíngues, o ensino ministrado pelos monitores, e as cartilhas bilíngues, da mesma forma que o método de ensino. Um destes é o psico-fonêmico, aplicado no Brasil pelo SIL, que envolve um programa a ser desenvolvido pelo monitor bilíngue, com livros e material didático adequado.

Após um pequeno relatório sobre os grupos Karajá e Xavante (onde ela peca por não se deter em maiores detalhes sobre a Educação tradicional de cada tribo) Tsupal tece um rápido comentário sobre a Educação bilíngue e a Lei da reforma educacional. Sobre isso diz ela "... a Lei da reforma educacional de 1971, ainda que pese bem feita em muitos aspectos,omite qualquer referência às populações de minoria, notadamente, dos indígenas. O seu artigo 1º e parágrafo 2º, reza que os dois graus de ensino devem ser ministrados obrigatoriamente na língua nacional: Nada acrescenta, porém, ao ensino bilíngue imprescindível àquelas populações de minoria, com suas características peculiares" (Tsupal, 1978:95).

Como o quadro real onde se situam essas minorias não se altera em virtude de uma falta de apoio da própria legislação educacional, "as escolas monolíngues vão funcionando. Segundo o ritmo, com relatório mensais, mas sem demonstrar o aproveitamento dos educandos e a problemática decorrente"(ibid,95).

Finalizando, a autora é de opinião que se estabeleça um diagnóstico da situação dessas populações tribais, se repense os planos, se tente resolver os problemas decorrentes do contato e das experiências bilíngues implantadas. Se nada disso for feito, não haverá êxito da Educação.

Como vimos existem pontos em comum entre os autores que trataram sobre Educação indígena. Esses pontos podem ser resumidos no seguinte:

- . A forma indígena de educar não provoca rupturas no processo de socialização desses indivíduos;
- . Os padrões de Educação tradicional são afetados pelo contato;
- . A Educação formal ignora os padrões de educação dos grupos tribais;
- . A Educação nacional é um instrumento de dominação e espoliação das populações indígenas;
- . Há necessidade de estudos sobre a Educação indígena.

Por outro lado, a divergência entre esses autores está na própria forma de abordagem dada ao problema da Educação entre os Índios. O primeiro deles, Florestan Fernandes, trata da Educação numa sociedade indígena extinta (Tupinambá), voltando sua análise para o propósito da Educação, o que por sua vez está de acordo com o tipo de sociedade que a produz. O trabalho de Meliá tem uma preocupação maior em enfatizar a forma de ensino

no das sociedades indígenas e a maneira de como esta, se processa através do ciclo de vida do indivíduo. Mostra também os efeitos que a educação escolar possam causar numa sociedade dessa natureza. Silvio Coelho dos Santos tem uma preocupação maior em enfatizar os efeitos que a Educação nacional causam nos grupos tribais. Dessa forma, ele analisa com mais profundidade o papel da escola e de toda a babagem escolar introduzida por ela, revelando-a como instrumento de dominação.

O trabalho de Baêta Neves, mostra uma outra face da Educação a Educação religiosa. Apesar de se referir ao momento da conquista, a análise pode ser atualizada em vista dos mecanismos utilizados pela Igreja serem os mesmos e da mesma maneira como a Escola e a Missão trilham o mesmo caminho. Quando ao trabalho de Nancy Tsupal, o único escrito por uma educadora, há uma ênfase sobre a educação bilíngüe, como sendo uma forma de atender aos interesses das sociedades tribais.

Como podemos perceber, há muito pouca preocupação pelos autores em tecer considerações sobre as formas de como as populações indígenas educam os membros mais jovens de sua comunidade.

Dessa maneira, a intenção deste trabalho é acrescentar um pouco mais as informações atinentes a esse aspecto das sociedades tribais. Apesar de estarmos trabalhando com populações que mantêm um contato secular com a civilização, tentamos recompor alguns pontos sobre a Educação tradicional dos grupos em pauta, verificando com isso o que existia e o que persiste apesar da violência do contato sofrido. Além disso, tratando com sociedades tribais localizadas numa zona de fronteira, tentamos adotar uma noção mais ampla de Educação, isto é, não apenas uma "educação escolar", porém considerando a existência de outras agências que resultam em Educação, como é o caso do Exército e das Cooperativas Indígenas, tentamos ver se existe diferença entre essas outras formas de educar e a maneira como a Escola educa, para que finalmente, possamos ter uma idéia sobre os efeitos causados sobre a Educação tradicional indígena.

Considerando, no entanto, a função política que a Escola desempenhou na área, temos um objetivo central; sugerir uma abordagem para analisar o papel da Escola numa zona de fronteira como tendo um caráter de "frente" de conteúdo ideológico, em decorrência de algumas evidências que a pesquisa nos forneceu.

Quando analisamos as relações entre índios e brancos, a situação de contato emerge como pano de fundo para todo um conjunto de relações em vários níveis que são forjadas a partir de tal situação. Isso se explica pelo próprio fato em si, i.e., a situação de contato.

Esta, pode ser entendida como "uma totalidade sincrética" enquanto situação de contato entre duas populações dialéticamente 'unificadas' através de interesses diametralmente opostos, ainda que interdependentes por paradoxal que pareça" (Cardoso de Oliveira, 1972:30).

Assim, não podemos pensar em analisar a Escola indígena atuante nos grupos tribais propostos (Karipúna e Galibí) enquanto grupos isolados no contexto regional, nacional e internacional. E mais especificamente, sem compreender os interesses que o Estado tem sobre determinadas regiões, ou como diz Cortez (1977:15) "da definição social que o Estado dá a determinadas regiões" como no caso de Oiapoque que é uma zona de fronteira.

Por outro lado, compreender o processo de expansão da sociedade brasileira e as frentes de expansão (1) é fundamental para compreensão de todo um conjunto de transformações que atingem determinadas regiões do país, provocando modificações nas culturas dos grupos tribais alcançados por essas frentes de expansão culminando, a maioria das vezes, com a desarticulação dessas sociedades.

(1) Sobre Frente de Expansão, ver Waibel, 1955; Ribeiro, 1970 ; Cardoso, 1972; Velho, 1972

Usamos aqui o conceito de frente de expansão co
mo foi proposto por Cardoso de Oliveira (1967:56) isto é:

"É a sociedade nacional, através de seus segmen
tos regionais que se expande sobre áreas e re
giões cujos únicos habitantes são as populações
indígenas e esse processo de expansão não é con
duzido ao acaso; mas conduzido por interesses e
conômicos, motivando as populações nele envolvi
das".

Ora, como relacionar tal conceito com a situação
que estamos analisando, isto é, considerar o papel desempenhado
pela Escola como tendo um caráter de "frente" de conteúdo ideo
lógico?

Considerando que estamos trabalhando com grupos
localizados numa zona de fronteira, e por isso mesmo especial,
isto é, zona de segurança nacional(2), a Educação nacional pa
rece se revestir de características especiais e assumir uma po
sição decisiva entre essas populações. Sendo uma região econô
micamente estagnada, com uma população refeita, tendo sofrido
a ação das frentes de expansão (particularmente a extrativista)
da mesma forma como esteve sob grande influência dos costumes
guianenses, parece ter havido, por parte do Governo Brasileiro,
um interesse em criar condições favoráveis à permanência e fixa
ção de indivíduos na região. Um dos elementos utilizados foi a
Escola.

Como veremos no decorrer do trabalho, esta últi
ma tem uma função de decisão no decorrer da vida desses grupos,
assim como a sua importância vai sofrendo revezes motivada pela
própria mudança na política indigenista, da mesma forma que a
partir do momento em que passa a ser quase totalmente dirigida

(2) situação semelhante observou Cortez(1977:40) quando trabalhou com os Ty
rió, e observou a influência exercida pela missão católica e sua vinculação
com a FAB, assim como o interesse desta em criar vários postos, cu finali
dade é ter maior controle da fronteira Norte.

por uma Secretaria de Educação ligada a um governo local, passa a ser vista como uma ferramenta de ação desse mesmo governo.

Nesse sentido a fisionomia da Escola assume um caráter de complexidade, em vista das próprias funções a que ela se destina, passando a funcionar concomitantemente como órgão de poder e como transmissor de uma Ideologia.

Em vista de tais facetas, assim como as próprias características da área em foco, é possível supor que o governo crie situações que venham prover a região de insumos necessários para o seu desenvolvimento, e nesse caso, estaria, por exemplo, o papel desempenhado pela Colônia Militar de Clevelândia. Por outro lado, considerando a necessidade de garantir a posse de uma faixa territorial, não somente mediante uma presença militar, mas sobretudo por uma população de língua e hábitos brasileiros, a Escola parece prestar um grande serviço ao Estado quando se trata de transformar indivíduos mediante seus ensinamentos. Em outras palavras, ao tratar-se de regiões e populações com as características, das que vamos analisar, o Estado parece conduzir as relações de contato substituindo dessa forma, "aqueles segmentos extremos da sociedade brasileira" (enquanto um deslocamento populacional aparentemente voluntário), por um contato orientado, dirigido, controlado, enfim.

Uma situação semelhante observou Cortez (1977: 74) ao se referir ao projeto missionário desenvolvido entre os Tyrló. Diz ele:

"Há necessidade, então, de se dirigir (grifo nosso) e controlar o contato. O que implica em fiscalizar a conduta do contato interétnico, através de um processo lento de catequese bem dirigida... e de educação, preparando enfim, visando a integração na civilização ou cultura: civilizar".

Relacionando a situação que estamos analisando com as já observadas por Cortez (1977) e Frikel (1971), ambos sobre os Tyrló (e sobretudo por serem grupos que estão em zona

de fronteira), verificamos que o Estado utilizou meios semelhantes para garantir essa fronteira, isto é, lançando mão de um aparato repressivo (Exército, Aeronáutica), segundo a expressão Althusseriana, e de um aparato ideológico (Escola e Igreja) (3) para executar seus objetivos. Quais esses objetivos? Apenas garantir a fronteira com uma guarnição militar? Diz Frikel (1971: 16 apud Cortez, 1977:41) que a "FAB pensava na criação de um núcleo populacional na região fronteiriça, razão porque a missão deveria preparar Índios em algumas profissões (grifo nosso)

Mellá (1980) já se referiu aos objetivos da missão-escola, onde um deles é a capacitação técnico-profissional, visando especialmente a preparação da mão-de-obra. E a Escola, quais seriam seus objetivos? Em termos globais, a Escola tem a função de completar a Educação através de suas práticas e ensinamentos (é claro, sob o ponto de vista de uma sociedade dita civilizada), porém quando essa Escola está atuando numa sociedade indígena, essa finalidade inicial se perde para resgatar unicamente o seu papel político, isto é, manter a situação de dominação-submissão que bem caracteriza as relações de contato.

Não se pode entretanto discutir Escola, sem falar primeiramente em Educação. Existe em quase todos os autores concordância em dois pontos de vista, quando analisam Educação e sua situação num contexto social. Eles são:

- 1) Educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, baseada numa filosofia de vida, concepção do Homem e Sociedade.
- 2) O processo educacional se dá através de Instituições específicas.

(Freitag, 1980:15)

(3) Aparato repressivo do Estado - é um aparato do Estado que funciona de modo preponderantemente repressivo (incluindo a repressão física) e secundariamente ideológico.

(b) aparato ideológico do Estado (AIE) - é um certo número de realidades que se apresentam ao observador sob a forma de Instituições precisas e especializadas (Althusser, 109).

A Educação é para Durkheim, o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade (Freitag, 1980:16). Para definir Educação "será preciso, pois, considerar os sistemas educativos que ora existem, ou tenham existido, compará-los e apreender deles os caracteres comuns" (Durkheim, 1978: 38).

A reflexão de Durkheim sobre o que é necessário para se definir Educação, deixa implícito as duas faces da mesma: a informal e a formal. A primeira, pode ser entendida com a ação exercida junto às gerações mais novas pelos pais, comunidade, mestres, sem, no entanto, o rigor intencional. Enquanto a formal, se caracteriza pelo caráter de institucionalidade, presente em seus objetivos e em suas práticas. Como veremos no decorrer do trabalho a segunda se contrapõe a primeira, ignorando-a, por ter em sua essência uma doutrina pedagógica exógena, e que fatalmente, poderá se opor às normas educacionais de uma sociedade tribal. Quais as razões dessa oposição? Diz Freitag (1980:24) que o Sistema Educacional é visto como uma instituição que preenche funções estratégicas para a sociedade capitalista: "a reprodução da cultura(...) e a reprodução da estrutura de classes. Uma das funções se manifesta no mundo das 'representações simbólicas' (...) ou ideologia, a outra atua na própria realidade social", ou diríamos, na reprodução da própria estrutura social hierarquizada, onde uma classe predomina sobre outra, explorando-a e dominando-a, e que por sua vez, elabora justificativas e explicações que dissimulam essa relação, e que tem por sua vez, a função de perpetuar esse status quo.

Nesse ponto da questão estamos tratando com o papel que a ideologia desempenha, que é o de inverter a realidade ocultando as divisões sociais. Como diz Chauí (1980:103): "a ideologia deve transformar as idéias particulares da classe dominante em idéias universais, válidas igualmente para toda a sociedade".

É nessa transformação de idéias particulares, em universais que o Sistema de Ensino, através dos Programas Curriculares, põe em execução os seus planos de ação. Estes, por sua

vez, são reelaborados pela Escola, dando-lhes uma "forma especificamente escolar" diz ainda o mesmo autor "Para torná-la melhor assimilável pelas crianças, a reduz a suas formas essenciais, a esquematiza... (Charlot, 1979:213).

Assim as idéias de "Progresso", "Desenvolvimento da Área", "Amor à Pátria", "Melhoria das Condições de Vida através da Educação", que compõem o discurso dos programas curriculares intenciona a formação de um novo perfil de homem indígena, ou mesmo de um novo homem: o de indígena e portanto orientado pelos seus próprios padrões, para o de civilizado, e portanto, cumpridor de uma tarefa enquanto "cidadão brasileiro" que é o de "colaborar para o progresso da nação". Em outras palavras, o Currículo funciona como modelo de transformação, que através das disciplinas estudadas inculcará a ideologia dominante que surge diluída nas proposições dos diversos enfoques da Educação para a zona rural, a saber, Saúde, Promoção Social etc, Dessa maneira esse novo indivíduo que surgirá - cidadão brasileiro "autêntico" (porque índio) - fará parte de toda uma multidão de brasileiros, isto é assumirá agora uma nova identidade e como tal, estará unido pelo sentimento de "amor à Pátria" e por conseguinte, pertencerá a uma "comunidade de interesses... que os leva a aceitar a bandeira da salvação de uma sociedade supostamente homogênea" (Chauí, 1978: 32). A figura abaixo mostra o Currículo como modelo de transformação.

FIGURA 1



Por outro lado, a Escola Indígena recebe crianças e adultos, mas é sobretudo com as crianças que o processo é socializador e feito de forma mais acentuada. No período colonial, as crianças eram instrumento de mediação-comunicação entre padres e indígenas (Neves, 1978:97), hoje o são entre professores, pais e comunidade.

Então, são através desses agentes sociais (os educadores) que o aluno recebe as informações contidas nos Programas de ensino, onde todo o aparato escolar tem o propósito de por em execução as idéias apresentadas pelo Sistema de Ensino; onde o tempo que o aluno permanece na Escola; onde o ensino de uma nova língua (a do Saber, do Conhecimento, da Civilização) termina por substituir a língua tradicional; onde a própria Instituição escolar passa a ser necessária dentro do grupo indígena, culminará com o surgimento de um indivíduo que passará, muitas vezes, a ser ele próprio o executor dessas mesmas idéias. Assim atua a Escola, inculcando os saberes necessários para atender ao grande interesse do Estado que é "desenvolver o País". Nesse sentido o papel da Escola é justificado através das "necessidades" existentes; é legitimado mediante afirmações tais como, "a educação é um direito de todos os homens, independente de raça, cor ou religião", quando na verdade é dada, um tipo de educação incompatível com o real, isto é, com a região e com a comunidade onde essa educação é realizada. Em suma, a ideologia dominante é veiculada através da Escola, justificando a própria maneira de atuação, tendo na verdade, uma finalidade, que é a de dissimular os conflitos entre as Classes. Em termos de uma sociedade indígena, temos um conflito étnico.

Retomando a proposta que norteia este trabalho, isto é, se a Escola nas condições em que ela está sendo discutida, aqui, pode ser entendida como tendo um caráter de "frente" de conteúdo ideológico temos a considerar alguns pontos.

Em primeiro lugar, no papel de decisão que a Escola ocupou ao longo de sua trajetória na área indígena, reagru

pando essas populações, impulsinando a preparação de mão-de-obra especializada, para atuar na implantação de novas técnicas de conservação de peixe, leite e sobretudo, pela influência exercida sobre essas comunidades resultando disso, a exigência que essas populações fazem hoje do Governo, em enviar professores para trabalhar nas Escolas indígenas para que não haja solução de continuidade no funcionamento das mesmas.

Sabendo-se que a Escola serve aos interesses eco

nômicos e sociais da classe dominante, não é por sua vez, produtora da ideologia, e como afirma Charlot (1978:213) "mas não está menos a serviço da classe dominante. A Escola é uma instituição social que por seus conteúdos e por sua organização, transmite uma ideologia que não criou".

Retirando esse aspecto de responsabilidade da Escola, isto é, como fonte de ideologia, e deixando-a como instrumento de difusão desta, resta-nos uma pergunta. É o seu caráter de "frente"?

Ao estudar a ação das missões sobre os Tiriyo, e entendê-la como uma forma de "frente missionária", Cortez (1977) observou que tal tipo de ação não pode ser entendida como frentes pioneiras de penetração, "que não há qualquer tipo de frente de caráter econômico", mas que existem "agências sociais vinculadas em última instância, às quais devem lealdade e em nome das quais atuam o Estado e a Igreja.

Acreditamos que nesse ponto, é possível estabelecer uma ligação entre a ação escolar e a missionária, guardando é evidente, as devidas limitações. É necessário fazer com que as populações indígenas permaneçam em território brasileiro; é necessário tomar posse dessas populações que tem suas expectativas de vida voltadas para a Guiana Francesa; que não vêm significado algum numa linha divisória inventada pelos "brancos" dividindo um território que, há gerações são cruzadas por seus ancestrais; e que, não somente em termos de um dialeto falado, mas, sobretudo, pelos valores cívicos cultuados, tornam necessárias certas medidas controladoras dirigidas pelo Estado.

Assim, a Escola desempenharia esse papel, isto é, o papel de uma frente de contato, ocupando o lugar dos elementos que caracterizam as frentes de expansão (4), tendo características próprias, isto é, a ação não é feita levando em consi

(4) Remetemos, neste ponto, para a leitura do trabalho de Cortez, onde ele advoga que o "processo de articulação étnica que caracteriza a mudança sócio-cultural, no alto rio Paru, de Oeste (...) é um processo essencialmente condicionado pela ação missionária. Parece triplicar uma modalidade de relacionamento entre índios e brancos, tendo em vista os objetivos e a natureza das agências de contato não serem necessariamente os mesmos dos segmentos das frentes históricas ou das fronteiras em movimento" (Cortez, 1977:135).

deração a quantidade numérica do contingente que a compõe, porém, a maneira como ela se faz presente. Esta concretiza em sua ação e seu funcionamento as diretrizes estabelecidas pelo Estado.

O Estado, nesse momento surge como uma realização do interesse geral da sociedade, quando na verdade "os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade" (Chuaí, 1980:69).

Pela sua forma de ação, consideramos a Escola como tendo um caráter de "frente", uma frente "colonizadora", tendo apenas uma diferença: ela é dirigida e controlada pelo Estado, para atender a seus interesses numa região que tem uma denominação social especial - é uma zona de fronteira, e, por conseguinte, zona de segurança nacional.

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

CAPÍTULO 2 - NOTÍCIA HISTÓRICO-ETNOGRÁFICA

Dividimos este capítulo em duas partes distintas: na primeira, procuramos situar o leitor no contexto geral da região em que desenvolvemos nossa pesquisa - o Município do Oiapoque, tentando dar um quadro geral da situação envolvente, para que o mesmo possa acompanhar melhor os acontecimentos que o correram (e ocorrem atualmente) na área, e com isso atingir o macro-cosmo que nós nos propusemos analisar i.e., vendo a região compreender a sua complexidade, dando por outro lado, também, condição de extrapolar para outras regiões que apresentem pontos em comum com a área do Oiapoque, a saber, uma área de fronteira. Na segunda parte, damos uma notícia histórica dos grupos em pauta, utilizamos um tempo do discurso que nem sempre corresponderá a um tempo cronológico, nossa preocupação aqui, é fornecer ao leitor a condição de - vendo o tempo passado e presente simultaneamente - acompanhar a trajetória histórica dessas populações, percebendo, dessa maneira, o que era e o que mudou ao longo desses anos.

2.1. Aspectos Geográficos

O Território Federal do Amapá, com uma área de 140.276 Km², faz fronteira ao Norte, com a Guiana Francesa e Suriname; ao Sul e Oeste, com o Estado do Pará e a Leste com o Oceano Atlântico. É cortado ao Sul pelo Equador, ficando a maior parte do seu território no Hemisfério Norte. Esta área pertenceu anteriormente, ao Estado do Pará e passou a ter autonomia como Território Federal através do Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Conta o Território com cinco municípios, entre eles' o Oiapoque.

O Município de Oiapoque está situado ao Norte do referido Território, com uma área de 24.912 Km², o que significa 17,76% da área total de todo o Amapá. Tem uma população de

4.554 habitantes, sendo que 2.457 vivem na zona rural (censo de 1970).

"A Ação da Frente Inter Tropical (FIT), com seu sistema de chuvas de predominância prolongada, contribui para a formação do clima equatorial super-úmido (classificação de Hopen), muitas vezes, atingindo a uma precipitação pluviométrica muito alta. A temperatura é elevada, variando entre 22°C e 33°C. A média anual varia de 25°C, sendo que o mês de outubro apresenta temperatura elevada" (1).

O índice pluviométrico é muito alto apresentado em torno de 2.000 a 3.000 mm anuais. Existem, praticamente, duas estações distintas: a chuvosa, chamada localmente "Inverno" que se estende de janeiro a julho, apresentando temperatura máxima, durante os meses de abril a maio, e a estação seca ou "verão", que compreende o período de julho a dezembro com a temperatura máxima nos meses de setembro a outubro (2).

Os limites do Município de Oiapoque são:

Norte - Guiana Francesa
 Sul - Município de Calçoene e Macapá
 Oeste - Município de Mazagão
 Leste - Oceano Atlântico.

(vide mapa 1)

Além da Cidade de Oiapoque (ex-Martinique), os demais centros populacionais são: A colônia Militar de Crevelândia do Norte, à 6 Km da sede do Município de Oiapoque, com uma população de 1.297 habitantes e a Vila Velha (rio Cassiporê) com

(1) Relatório Preliminar de Desenvolvimento Integrado - SERPHAU - Município de Oiapoque, 1970

(2) Anuário Estatístico do Amapá

897 habitantes. No lado Francês a cidade mais importante é Saint-Georges, cuja população regional é formada basicamente por "crioulos" (3), havendo também duas pequenas vilas quais sejam, a Vila Tampak e Anarri, todas localizadas no rio Oiapoque.

O Município de Oiapoque se comunica com as cidades de Macapá e Belém por via aérea, através da TABA (Transportes Aéreos da Baía Amazônica) e quinzenalmente, pelos aviões da FAB (Força Aérea Brasileira). Por via marítima, através da SUSNAVA (barcos do Governo do Território) e barcos à vela. Não há uma linha regular de passageiros. Há um projeto para reabertura da estrada que ligará Macapá à Cidade de Oiapoque (BR-156). A parte construída já se estende até a cidade de Lourenço (Rio Cassiporé); o inconveniente dessa estrada, para as populações indígenas locais, é que, após concluída, ela atravessará a Reserva Indígena do Uaçá, o que fatalmente trará inúmeros prejuízos para as populações indígenas que aí vivem. As comunicações telefônicas se fazem utilizando o auxílio da telefonista e do tronco DDD em Macapá.

Quanto a instrução escolar e sanitária do Município, é proporcionada pelo Governo do Território, através da Secretaria de Educação. No momento, existem dois Ginásios, um em Oiapoque, mantido pelo Governo e outro em Clevelândia, sob a responsabilidade da Colônia Militar. Quanto a assistência médica, é fornecida especialmente pela Colônia, através do Hospital Militar, enquanto na sede do Município há um posto médico apenas. Uma segunda opção para esse tipo de assistência, é o Hospital de Saint-Georges na Guiana Francesa, procurado tanto por regionais quanto pelos índios. É então no Município de Oiapoque que se localizam os grupos indígenas que pretendemos estudar: Os Karipuna e Galibí do Uaçá.

O rio Uaçá, com seus 150 Km de extensão é a coluna vertebral ao longo da qual se agrupam os Karipúna, Galibí e Palikúr. Os primeiros distribuídos em várias Vilas ao longo do

(3) "Crieoulos" = denominação dada a população negra de Guiana Francesa, descendentes dos antigos escravos.

rio Curipi, afluente pela margem esquerda do Uaçã Os Galibí localizados em uma única Vila (a Vila de Kumaruman) no médio Uaçã e os Palikūr espalhados por pequenas Vilas ao longo do rio Urucauã, situado à margem esquerda do Uaçã. "O rio Uaçã corre a proximadamente, em direção sul-norte entre o Oiapoque e o Cassiporê... e vai desembocar no Oceano Atlântico em junção com as águas do Oiapoque (4). O Uaçã, assim como os demais rios, são condicionados por uma drenagem continental densa, grandemente subordinado às forças dinâmicas da massa Oceânica (principalmente na planície) e estão situados dentro de uma zona de alta pluviosidade, é uma região muito baixa, e os pontos mais altos, estão quase ao nível do mar. Af os cordões litorâneos e fluviais, que são indicativos da instabilidade das margens (períodos quaternários) são separados por longas depressões que se convertem em rasas lagoas durante a estação chuvosa. A vegetação nessa área é hidrófila, típica de mangues, predominando também siriubais (5) e manguesais (6).

Faremos referência a um terceiro grupo, os Palikūr, sempre que houver necessidade de esclarecer um ponto ou outro da questão, muito embora, em certos casos, seja difícil isolar o estudo dos dois grupos em particular devido a dois fatores; a proximidade geográfica e a unidade histórica que eles apresentam.

2.2. Informações preliminares sobre os grupos

Segundo Gillin (1948) não existem documentos históricos concernentes às populações nativas das Guianas antes da última década do século XVI. A área foi ignorada pela Europa. Os espanhóis estavam preocupados com a consolidação e exploração

(4) Arnaud, Expedito-1969, p.p.7

(5) Siriubais = Terreno onde predomina a siriuba, árvore da família das Verbenáceas (*Avicennia nitida* e *a officinalis*)

(6) Relatório SERPHAU - Município de Oiapoque - 1970

de seus territórios, no Oeste da América do Sul, e o povoamento português não alcançou a foz do Amazonas até 1600. Somente passou a ocorrer a partir de 1612-15 como defesa contra a penetração de holandeses e ingleses que haviam estabelecido pontos comerciais no Baixo Amazonas. Dessa maneira, entre o Pará e os Domínios do Reino Espanhol se estendia a "Costa Selvagem" ou Guiana, praticamente desconhecida (7).

2.2.1. Palikúr

As informações mais precisas sobre esse período se referem aos Palikúr (Pariucur), que tinham seu habitat na parte Leste do atual Território do Amapá. É Vicente Yanez Pinzon, que em relatório apresentado em Sevilha, em 1513, dizia: "que a direita do Mar Dulce (Amazônias) ficava a Província dos Palicur" (Pinzon, 1513 apud Fernandes, 1931-45).

Fernandes (1931-45) nos informa que "desde a Ilha do Marajó e suas vizinhas: Caviana, Mexiana, Viçosa etc. entrando pelas terras da margem esquerda do Amazonas, subindo seus rios e pelo litoral até o rio Oiapoque, predominou a Pariucur-Ienê (gente Pariucur) durante o século XV".

Outras indicações da presença dos Palikúr é dada por Coudreau (1886/7, 2: 30) que informa sobre a presença deles pelas alturas dos Cabo Orange em 1652. Por volta de 1729, já se encontravam "mais para oeste, desde o Curipl até as cabeceiras do Calçoene" (Brasil-Tratados, 1889, anexo: mapa 19 apud Arnaud, 1968). É durante esse período que tem lugar as guerras com a grande nação dos Caraíbas, entre os quais predominavam os Galibí.

Nas narrações que os Palikúr fazem de sua história "consta que vieram das margens de um grande rio a que dão

(7) Gillin, Jenh - 1948 : 817

o nome de Urume-Uni e que pela descrição, dá-nos a impressão de que seja o Amazonas" Fernandes, 1931-45).

As lutas, o contato com os colonizadores, foi reduzindo a grande nação Pariukur-lenê a um grupo concentrado especialmente no rio Urucauã. É Nimuendaju que informa que em 1925 estavam os Palikúr com uma população de 187 habitantes e em 1931, quando Fernandes inicia seu estudo sobre este grupo, a população do Urucauã não ia além de 202 indivíduos, sendo que em 1943, aumentou para 273 indivíduos (Fernandes, 1931-45).

Durante a nossa primeira visita aos Palikúr em 1973/74 eles tinham uma população de 500 indivíduos aproximadamente, e mais recentemente segundo o relatório do Chefe do Posto em 1979, os Palikúr estavam com uma população de 563 indivíduos.

Os Palikúr estão distribuídos em vilas denominadas "Vilas" a saber:

- Kumenô (Vila do Paulo) - Sede do PI Palikúr
- Inawa
- Urubu
- Tawary

É o único grupo que mantém seu dialeto tradicional, sendo que o "crioulo" é falado pela maioria dos homens e por algumas mulheres enquanto que o português é falado apenas por alguns homens, mormente aqueles que, por uma razão ou outra, trabalharam no Curipi (+). Devido a esse problema de Língua, as tentativas de funcionamento da Escola tem resultado, praticamente infrutífero, pelo fato dos professores que atuam no grupo desconhecerem a língua e tampouco terem um preparo técnico para tal. Após a atuação do SIL (Summer Institute Linguistics)

(+) Isso não significa que não existam mulheres Palikúr que não falem o Português, porém o número mais representativo são os dos homens e especialmente os que trabalham no Curipi, por ser de toda a área indígena, a região que manteve (e mantém) maior contato com os "civilizados" brasileiros.

a situação mudou um pouco, i.e., o conhecimento do Português tornou-se mais difundido, continuando a sê-lo porém, muito mais entre os homens. O que pudemos observar, entre as crianças, durante o pouco tempo em que estivemos entre os Palikûr, é que algumas delas compreendem o português, porém não falam.

Os Palikûr consideram-se protestantes, tendo sido introduzidos, primeiramente na seita pentecostal. Posteriormente com a penetração do SIL, em virtude de seu responsável ser "crente batista", houve aceitação por parte dos membros do grupo de se tornarem adeptos dessa nova denominação religiosa. Ao que parece, essas divergências religiosas causaram muitos problemas entre as lideranças indígenas locais, repercutindo em vários setores da vida comunal, ou seja, rixas entre grupos familiares, ocasionando a necessidade de alguns deles emigrarem para o lado francês, onde existe uma aldeia Palikûr. Atualmente há duas lideranças no grupo: o cacique Paulo Orlando ex-pastor pentecostal que representa a primeira fase do protestantismo e também "fundador" da Vila de Kumenê (daí se chamar Vila do Paulo), e Moisés Yapahã o responsável pela Igreja Batista local. Este último era apoiado pelo dirigente do SIL, que ao se retirar da vila de Kumenê, investiu Moisés Yapahã na qualidade de "pastor Batista". Nessa condição, Moisés recebe o apoio da Igreja Batista dos Estados Unidos, que envia frequentemente roupas usadas, sapatos e miudezas (pasta de dentes, escovas, sabonetes, pentes etc). Com isso, Moisés pôde montar um pequeno comércio local, reproduzindo uma situação muito comum, na área, há anos atrás, i.e., a de pequenos comerciantes aviados por um comerciante mais forte. Guardados os devidos limites de comparação, ou seja, Moisés não precisa pagar em dinheiro a mercadoria recebida, já que esta, é considerada doação, ele no entanto, um espaço ideológico para que a doutrina e o sistema protestante se mantenham atuantes. Como o ex.pastor pentecostal não recebeu esse tipo de apoio da Igreja Pentecostal, tudo leva a crer que esse tenha sido um dos motivos para a sua rixa particular com o outro pastor, e com todos os outros que o apóiam. Com a penetração do evangelismo católico, e especialmente do CIMI, Paulo Orlando voltou-se para a Igreja Católica, tentando encontrar nela, o respaldo que necessitava para reaver sua antiga li

derança. Sendo um homem muito inteligente e ardiloso, Paulo Orlando, tem atuado como porta-voz das reivindicações de seu grupo tribal, assim como de toda a área indígena. Aliado a isso, tenta outra vez, ser o comerciante "forte" do Urucauã, o que sem dúvida virá solidificar a sua chefia e liderança. Por razões alheias à nossa vontade não nos foi possível realizar uma observação mais cuidadosa sobre estes problemas, o que por sua vez, não nos permite uma reflexão melhor da situação, i.e., verificar de que forma o Protestantismo atuou alterando em muitos aspectos a ordem social, vindo a se refletir nas lideranças locais, assim como, nas tradições culturais, isto é, no abandono dos ritos tradicionais como o Turê (8) e a festa do Corte de Cabelo (9).

2.2.2. Galibí

Quanto aos Galibí e Karipúna, as informações são escassas e, sobretudo fragmentárias, situação essa que acreditamos se agravar em função da perda de seus idiomas tradicionais. Antes, porém, de nos determos em considerações a respeito desses grupos, achamos conveniente esclarecer certas noções a respeito do nome Karib, da família linguística a que estão filia-

dos os Galibí.

Segundo Rouse (1953), os nomes mais frequentemente usados para designar grupos tribais das Guianas eram "Aruak" e "Karib". No intuito de esclarecer qualquer tipo de confusão, ele examina os principais usos dos respectivos termos:

-
- (8) Turê - Uma espécie de festejo de verão, onde se honra os espíritos fazejos, normalmente em noite de lua cheia. É um festejo comum demais grupos do Uaçã. ben
aos
- (9) Festa do Corte de Cabelo - é festa do final de luto, onde se honra o morto com muita comida, bebida e dança. É próprio dos Palikúr. o

- 1) Os termos "Aruak" "Karib" parecem se referir a um grupo tribal específico. Por exemplo, durante o Século XVI os exploradores das Guianas, aplicavam o termo "Karib" a uma tribo que naquela época foi encontrada nas Pequenas Antilhas, no Golfo de Paria e em vários pontos da Costa das Guianas, cujos territórios se alternavam com os dos Aruak.
- 2) O termo Karib como sinônimo de "Índios hostis", especialmente aos índios do Norte e da costa da Venezuela.
- 3) O uso pelos lingüístas dos termos Aruak e Karib como nome dos dois principais stocks lingüísticos das Guianas.

Mais adiante. Rouse fala acerca dos Karib ou Galibí da Costa da Guiana Francesa. Assim sendo, esse autor aplica o termo Karib no sentido em que aparece no ítem primeiro. Diz Gillin (1948) que os Galibí foram a mais importante tribo da região costeira da Guiana no tempo de Biet. (1652).

Os Galibí que vamos estudar se localizam no rio Uaçã num "teso" (10) denominado Vila de Kumaruman, afastado do rio por um campo alagado por cerca de 500 ms. Anteriormente esses índios se achavam dispersos por várias ilhas firmes no meio do campo alagado, hoje no entanto, se acham concentrados em uma única povoação. É Fernandes (1931-45) quem relata terem eles vindo do norte, de onde seria hoje, a Guiana Francesa, e que, compelidos pelos colonizadores europeus, se dirigiram para as terras brasileiras encontrando os Palikúr espalhados desde Macapã até o Olapoque.

Os Galibí "foram formados basicamente, pela jun

(10) "Teso = Ilhas de terra firme que se destacam numa região de várzea, normalmente são utilizadas pela população como local de moradia

ção de elementos dessa unidade Karib com Maraón, Aruan, provavelmente Aruak, havendo também influído em sua constituição, sakáka, Itutân, negros da Guiana Francesa (crioulos) chineses, árabes e europeus" (Nimendajú, 1926: 113 apud Arnaud, 1969:2). A presença destes grupos na sua formação étnica, relata um aspecto da própria história dos Galibí de Kumaruman. Os Karib ou Galibí correspondiam a um esparso grupo de tribos que viviam nas atuais regiões da Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Espalhados ao longo dos rios Mazaruni, Cuyuni e Pomeron, posteriormente, mais especificamente, nas proximidades dos rios Barama e Barima, assim como, nos rios Courantyne, Rupununi e Cluidan (Gillin, 1948). Em 1880, os maiores grupos estavam na margem esquerda do rio Maroni (Coudreau, H. 1891, apud Gillin, 1948).

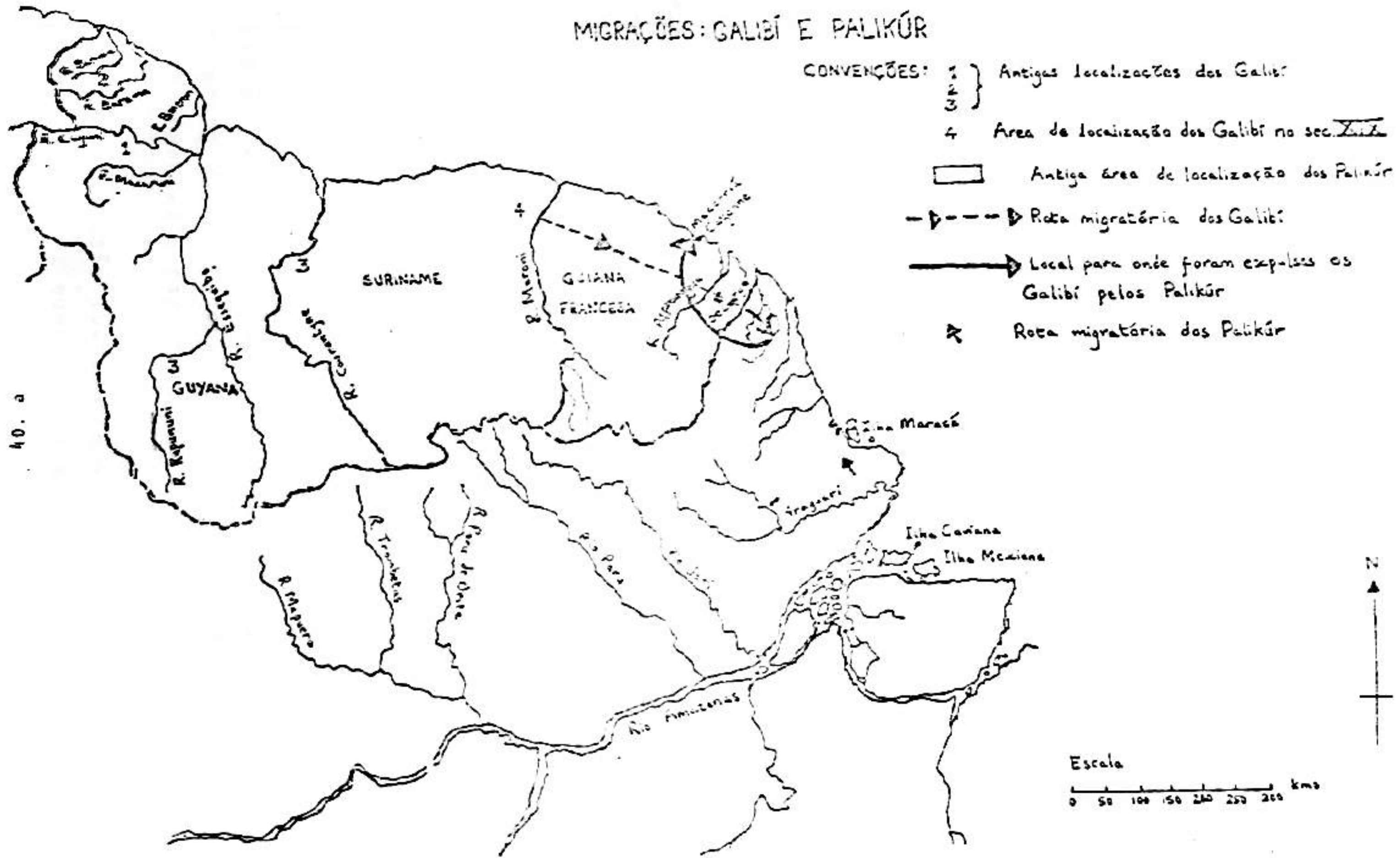
(vide mapa 11)

Anteriormente a chegada dos Galibí ao Oiapoque alguns autores se referem à presença de grupos indígenas na região, tais como: Maraón, Itutân e Mayê.

Os Maraón viviam na região costeira próxima a desembocadura do rio Oiapoque, foram indentificados inicialmente como Palikúr por Rivet, sendo no entanto considerados por Nimendajú como uma tribo distinta. Tudo leva a crer que os Maraón precederam os Palikúr, Galibí e Aruak no rio Oiapoque (Gillin, 1948).

Quanto aos Itutân, a única referência é a de que eles viviam no Alto Cassiporé e que seriam provavelmente Karib (Lombard, 1928). O último deles os Mayê, viveram até 1684 nas savanas do Curipi e já em meados de 1730, próximos a desembocadura do Oiapoque. Segundo Lombard viveram como escravos dos Palikúr, tendo imigrado, possivelmente, do sul. Quanto a condição de "escravos" de que fala o autor, é possível que isso signifique um momento em que os Mayê tendo contactado com os Palikúr, tenham se incorporado ao grupo, através de casamentos e, por serem em minoria, eram sempre identificados pelos Palikúr como estrangeiros. É possível, também, que pelo fato de não ser muito comum um homem Palikúr trabalhar na roça, visto que esse é um

MIGRAÇÕES: GALIBÍ E PALIKÚR



trabalho que cabe normalmente à mulher, e sendo os Mayé provavelmente Karib e, por isso mesmo, tendo um costume diferente dos Palikúr, isto é, os homens trabalharem em roça, é bem possível que Lombard, desconhecendo esse fato tenha considerado, os Mayé, escravos dos Palikúr. Sobre a presença desses grupos na constituição étnica dos Galibí, a opinião de Fernandes (1931-45) é a de que, pelo fato de todos serem de língua Karib, é provável que esses grupos sejam apenas clãs da grande nação Galibí e não tribos diferentes, sendo no entanto, descendentes dos Galibí.

Dados relativos a migração dos Galibí são praticamente inexistentes. Segundo Nimuendaju, é possível terem eles imigrado do Maroni ou da Missão Ouanari, ou "poderiam ser Índios que falavam pelo menos o dialeto Galibí, então a Língua geral da Guiana Francesa" (Nimuendajú, 1926 apud Arnaud, 1969:2). O grupo predominante na região do Oiapoque eram os Palikúr, os quais no século XVIII já se encontravam distribuídos através do rio Uaçá, Tapa-Muru e Araquá (Urucauá) quando tiveram início os combates entre os dois povos Indígenas.

Nessas pelejas sucessivas, saíram vitoriosos, os Karib, nos primeiros embates. Isso repercutiu de forma decisiva para o destino dos Palikúr, especialmente porque foram sendo obrigados a retroceder para regiões de difícil acesso, porém, de grande vantagem estratégica. Tentando desalojar os Palikúr que se encontravam nas montanhas, os Galibí travaram com eles a maior luta que ainda hoje é guardada pela memória tribal - Kayrumairã. Apesar da dura refrega, os Palikúr conseguiram sair vitoriosos, após um combate "que se verificou no Monte Tipok, situado entre o Uaçá e o Urucauá, os Galibí foram batidos de forma definitiva" (Arnaud, 1969:30) Expulsos para fora do território Palikúr, os Galibí foram sendo levados pelos primeiros até a região de Macorriã nas proximidades de Calena. Uma parte porém, do grupo Galibí ficou isolada no rio Uaçá "com sua retirada forçada ofereceu a paz (forçada) aos Palikúr" (Fernandes, 1931-45).

São justamente os remanescentes desse pequenos contingente Galibí, que nós nos propusemos estudar neste trabalho.

Esses combates são lembrados até hoje por todas as populações do Vale do Uaçã, havendo certos locais que são considerados como se fossem monumentos a eles, particularmente nos rios Curipi e Uaçã. No alto Curipi, um lugar denominado "Campinho" (próximo à Vila do Manga - Karipúna), existe uma pequena caverna onde foram encontrados restos humanos e miçangas. Nesse local, dizem os Karipúna, travou-se um grande combate entre Galibí e Palikúr cujo resultado, é de caráter duvidoso. Porém, nas músicas do Turé, é que são cantados muitos dos feitos dos antigos Galibí, como por exemplo o "Turaká", que os Galibí contam a luta travada com os Palikúr no Monte Kayrumairá onde, segundo eles, saíram vitoriosos. Acreditamos por isso que um estudo sobre o Turé, sua coreografia, música e temas possam revelar algo mais profundo sobre a história dos Galibí e Palikúr. Essa tarefa tem no entanto um obstáculo: apenas alguns velhos conhecem o significado dessas letras cantadas em Galibí antigo, considerando que o idioma corrente é o crioulo, dialeto da Guiana Francesa.

A chefia local é constituída de dois elementos de nominados "Capitão" e "Vice-Capitão". Esse caráter de chefia, foi instituído pelo antigo SPI, pode ser entendido como uma forma de intromissão no regime de organização dos povos tribais. Indicando um chefe e investindo-o de poderes, tornava-se muito mais fácil ter as possíveis lideranças sobre sua mira, da mesma forma como, solapava o princípio de autoridade e de direito do próprio grupo em escolher seus chefes. Quando nos referimos a solapagem do princípio de autoridade do chefe em si, nos remetemos a maneira de como as autoridades brasileiras costumava instituir e destituir as chefias indicadas "as vezes por interesses privados" (Nimuendajú, 1926: 24 apud Arnaud 1969:32). Por outro lado, essa intromissão parece não ser privilégio das autoridades brasileiras - "a intromissão das autoridades francesas, na escolha dos chefes, por intermédio dos missionários católicos e, às vezes, de policiais, quebrou em muito o princípio de autoridade e respeito devido aos chefes" (Fernandes, 1948:220 apud Arnaud, 1969:32).

Sobre a instituição dos "Capitães", assim como dos "Tuxáuas", diz Cardoso de Oliveira: "vinda de fora e impos

ta pelos brancos, essa organização política era um resultado da submissão do mais fraco pelo mais forte; da população indígena, pela sociedade nacional"; mais ainda, que "a figura do Tuxáuas ou Capitão sempre teve um papel relevante na prática da política indigenista brasileira. Se, em alguns casos, o status atribuído de "Capitão" coincide com o status tribal de "Cacique" ou chefe, noutros entretanto, o verdadeiro chefe tribal é substituído por alguém que seja de real confiança do SPI, sem o menor respeito pelos mecanismos tradicionais indígenas de ascensão ao poder" (Cardoso de Oliveira, 1972:88:89).

Atualmente, além dos dois chefes, existe uma espécie de "Conselho tribal" formado pelos chefes de família, que juntamente com os primeiros decidem as medidas a serem tomadas. É importante salientar que este último chefe Galibí foi indicado pelo antigo Capitão, antes de sua morte. Segundo o que nos informou o Chefe do PI Frederico Oliveira, o critério de escolha para o atual Capitão Galibí, se deveu ao fato de ser comerciante e sobretudo saber ler e escrever. Nesse sentido é importante considerar o papel da escola dentro da comunidade tribal. Sendo um mecanismo de divulgação do código de comunicação dos brancos, a posse desse código passa a ser utilizada pelas populações tribais como meio de se informar e também de se defender dos laços preparados pela sociedade nacional.

Desmistificando o código de leitura e escrita dos brancos, é possível saber o que estes pensam e o que querem. Dessa forma a escolha de um chefe que saiba ler e escrever, passa a meu ver, a ser uma estratégia política que abrange duas dimensões: a local, onde as decisões são a nível de aldeia (assuntos atinentes à vida comunal); e intercultural, i.e., as que envolvem as relações entre Índios e brancos. No que diz respeito a indicação do Vice-Capitão, já pudemos observar um novo tipo, se não de interferência, porém, de influência exercida pela Igreja Católica, mais particularmente pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário). Através da campanha de preparo de catequistas, o atual Vice-Capitão Galibí, tornou-se, inicialmente, o responsável pelo trabalho da Igreja na aldeia, como seja, conduzir a missa, reunir a comunidade para um trabalho específico da Igreja, e

por ter-se revelado um homem sério, foi escolhido pelo grupo como Vice-Capitão. Isso não quer dizer entretanto que a sua atuação diga respeito apenas às questões de ordem religiosa, porém, a todas que requerem a autoridade de um chefe. Se sobrepondo as duas autoridades indígenas locais, está a autoridade do Chefe de Posto, se bem que, o atual encarregado, adote uma política de orientação e não de interferência nas questões comunais; ele é consultado para todos os assuntos que envolvem o grupo, os de caráter interno e, especialmente, os que abrangem questões com a população regional. É bem verdade, que no primeiro caso, o encarregado do Posto prefira que os índios tomem suas próprias decisões, porém pudemos observar por um período bastante longo, em que o Chefe de Posto esteve ausente, que os índios deixavam de resolver determinados assuntos atinentes à vida comunal (questões envolvendo parentes, problemas de colheitas, entrada de civilizados) aguardando do regresso do Encarregado. Isso demonstra que, assim como ocorria no antigo SPI, ou seja onde o Chefe era o que dava sempre a última palavra, atualmente, essa situação parece não ter sofrido nenhuma alteração, o que ratifica a total tutela que o índio sofre por parte do órgão responsável, e quando lhe é dada a oportunidade de resolver os seus próprios problemas ele hesita em fazê-lo, tal é a forma em que está enquadrado no sistema (11).

A Vila de Kumaruman se dispõe num arruado em forma de meia lua contornando o campo alagado. Essa nova disposição tem relação direta com a instalação da Escola nesse local. (+) A Vila cresceu muito, desde a nossa primeira visita, em meados de 1973/74, não somente em função do crescimento vegetativo da população, como também em vista da concentração dos Galibí, que se encontravam dispersos por várias ilhas, ao longo do médio Uaçá. Atualmente a vila não se restringe unicamente ao contorno do campo, porém se aprofunda para o interior da ilha. Dessa maneira, a distribuição espacial da aldeia se faz através de quatro "pontas" por eles distinguidas "Ponta" do Capitão, Porto, Morada Nova e Bacabal (12). A "ponta" do Capitão corresponde a

(11) Conforme Cardoso de Oliveira, 1972:92

(+) Discutiremos esse assunto no capítulo referente à instalação da Escola.

(12) Vide planta da Aldeia.

parte mais antiga da Vila de Kumaruman. Recebeu esse nome, em vista de ser ali o local de moradia de um antigo "Capitão", e por isso mesmo, ter sido escolhido pelo antigo Chefe do Posto do SPI Eurico Fernandes, como local de instalação da Escola. Quando os Galibí começaram a se transferir para o Kumaruman, passaram a construir suas casas nesse local. A fisionomia atual da Vila, tende a sofrer modificações visíveis pelas mudanças sofridas especialmente pela construção das casas e pelo alinhamento das "ruas", podendo se falar nesse sentido numa tentativa de "urbanização" pelo traçamento de "ruas", postes de iluminação elétrica e casas alinhadas. No que se refere à implantação de um novo modelo de construção, pode-se dizer que, as antigas casas de palha, vão sendo substituídas gradativamente por casas de madeira, de paredes enfeixadas com cobertura de cavacos, segundo o modelo introduzido pelo SPI. Apesar de ainda não ser uma regra comum, a cobertura com o zinco francês é a grande aspiração, não apenas dos Galibí, como também dos Karipūna, o que nos leva a considerar como sendo um símbolo de status social alguém possuir uma casa em tais condições pelas exclamações de admiração que provoca. Isso não quer dizer, entretanto, que o modelo tradicional não continue a ser construído, i.e., as casas de palha. As habitações Galibí são de plano retangular com cobertura de palha de buriti (*Mauritia vinifera*), algumas vezes, apenas com parede frontal, ficando normalmente a parte anterior aberta. O assoalho é alto. Utiliza-se tábuas ou paxiúba (*Iriarteia exorrhiza*) para sua confecção. Internamente pode haver ou não divisões, quando esta existe, é quase sempre um quarto fechado, escuro onde dorme o casal e os filhos menores, onde também, são guardados tudo o que possuem de valor. Assim o que se vê, é uma mistura de roupas, paneiros e sacos de farinha. Para guardar essas roupas, usam quase sempre, grandes paneiros de boca larga, que são por sua vez, pendurados nas paredes ou na parte lateral mais baixa do teto, Uma ou outra família possui malas de couro, não sendo, no entanto, seu uso generalizado. Antigamente havia total ausência de redes (*amak*), o que não ocorre atualmente. Apesar disso, entretanto, o uso de esteiras de junco para dormir ainda é o usual. A esteira, os lençóis, travesseiros e mosquiteiros compõem em seu conjunto a cama (*bukam*). Nas casas, onde não existe essa divisão interna, esta é feita pelos mosqui

teiros existentes p.e., há o mosquitoireiro do casal e filhos pequenos, das filhas e filhos mais velhos. Se por acaso algum filho é casado ele e a mulher terão seu próprio mosquitoireiro, da mesma forma que os filhos destes terão os seus. Estes mosquiteiros são normalmente de tecido grosso, bastante amplo, o que permite um quase isolamento das pessoas que o utilizam. Isso significa, a meu ver, que o mosquitoireiro define o limite da intimidade das pessoas que vivem dentro de uma determinada casa (13).

A cozinha é uma parte importante da casa. Ela pode fazer parte desta propriamente dita, ou pode estar agregada à ela por uma "puxada". No primeiro caso, o que vai defini-la é a presença do "fogão". Entre os Karipúna, este é feito normalmente sobre uma espécie de "jirau" onde se constrói uma caixa com terra, na qual se colocam pedras ou tijolos que servem como suporte para as panelas. Entre os Galibí, o fogão pode ser de forma semelhante, ou consistir (o que é mais comum) apenas, de três pedras depositadas displicentemente no chão. No caso de existir na casa uma "puxada", entre os Karipúna, ela costuma ser assoalhada e algumas vezes com paredes laterais. Entre os Galibí, ela é normalmente de chão batido, é o local de reunião da família. Alí conversam, comem juntamente com seus animais de criação, cachorros, gatos, papagaios, macacos ou mesmo jabutis. Entre os Karipúna, o uso da mesa é mais difundido, porém, tanto estes, quanto os Galibí, preferem sentar-se no chão, em círculo, tendo a panela, no centro, facilitando com que todos se sirvam. Há uma ordem que é seguida por ambos os grupos: os homens são primeiramente servidos e depois as mulheres e as crianças. Seria interessante considerar a função da mesa no dia-a-dia visto que ela parece ser usada apenas, quando existem visitas (e, aqui, nós nos referimos à civilizados). Nessas ocasiões, apenas o chefe da casa e filhos mais velhos sentam-se à mesa com o visitante, nos dias comuns, ela é apenas um local, onde em alguns casos, serve para empilhar coisas ou mesmo para deixá-la vazia sem utilidade alguma.

(13) NOTA- No que diz respeito ao modelo de construção das casas e da divisão interna das mesmas, a situação é semelhante à encontrada entre os Karipúna.

(13b) Sobre a divisão interna das casas e a imagem que o homem branco possa fazer dela, ver ainda Baêta Neves (1976:124/127).

Não possuem mais tecelagem, nem tampouco cerâmica, muito embora ainda exista raras mulheres que saibam fazê-las (+) indagadas porque abandonaram tal atividade, responderam ser muito trabalhoso, assim como o trabalho na roça, nem sempre permite que se dediquem a isso. Os trabalhos de madeira tais como bancos, mastros, confecções de colares, chapéus e coronas (14), são feitos sobretudo durante a festa do Turé, considerando que nesse período há uma congregação de toda a aldeia para a realização dessas tarefas. A fabricação do "caxizi" é feita geralmente em duas ocasiões: durante a festa do Turé e dos "convitados" (15) sendo uma tarefa tipicamente feminina, tem na própria aldeia (Galibí, Karipúna ou Palikúr) as pessoas indicadas para isso.

Os Galibí e Karipúna possuem dois tipos de roças as roças de mandioca e as roças de maricagem. São as roças de mandioca que representam seu suporte econômico, na expressão de um informante - "é o nosso dinheiro". Por outro lado, também a mandioca pode ser entendida como um lavoura de subsistência.

Por sua vez, o arroz e o milho foram recém-introduzidos à dieta alimentar dos Galibí e Karipúna, sendo o primeiro consumido como complemento à carne e o peixe. São também grandemente apreciados sob a forma de mingaus. O mesmo ocorrendo com o milho que também é usado para alimentação de galinhas e porcos.

Chama-se roça de maricagem, as roças de plantas, isto é, a parte onde se planta basicamente, bananas e abacaxis, (ananás ou nanã), além dos produtos já citados, como seja o milho e o arroz. No momento, está sendo iniciado entre os Galibí, o cultivo de melancias, quanto ao plantio de laranjas, é mais difundido entre os Galibí do que entre os Karipúna, não sendo

(+) Pelo que sabemos, apenas os Galibí faziam tecelagem, enquanto a cerâmica parece ser conhecida sobretudo pelos Palikúr.

(14) Coronas: ornatos de penas para cabeça em forma de coroa.

(15) "Convitado" também chamado mutirão para a realização de um trabalho comunal que pode ser derruba, plantio, construção de canoas.

no entanto, necessariamente, feito nas roças de maricagem, sendo o que se pode chamar de uma planta de terreiro (16).

Pelo que pudemos observar sobre a técnica utilizada pelos índios para a colheita do milho e do arroz, percebemos que há um desconhecimento de um melhor aproveitamento do produto, i.e., pela maneira como plantam o arroz por exemplo. Este, é feito em touceiras de 10 grãos aproximadamente, quando o ideal deveria ser de apenas 3 grãos o que facilitaria o crescimento do vegetal e a própria colheita. Para isso usam as mãos o que acarreta a perda de toda a haste do arroz, quando na verdade, deveriam bater os molhos de arroz a fim de soltá-los. No que diz respeito ao plantio do milho, o principal problema dos Galibí é não saberem o momento em que deve ser feita a colheita ou melhor, quando deve ser colhido o milho que deverá ser empregado na alimentação do grupo, comumente chamado de milho verde, e aquele que se destina a alimentação de porcos e galinhas, ou seja, quando o milho já está maduro. Mesmo nesses casos eles demoravam a colher, sendo que parte da produção apodrece, ou é consumida pelos ratos ou animais. As roças de mandioca são plantadas em algumas ilhas na parte alta do rio. A viagem de motor, até essas roças, tem a duração de duas horas, mais ou menos, no percurso de ida e volta. Por essa razão, quando os Índios precisam trabalhar, nessas roças, eles geralmente se transferem para os acampamentos que existem às proximidades. Esses acampamentos podem ser considerados como residências sazonais dos Galibí. Um desses acampamentos mais importante é a aldeia do Urucu, para onde se dirigem os Galibí durante o período de plantio (meses de verão), voltando em meados de abril quando iniciam as aulas. Isso não significa que todos os Galibí se transfiram pa

(16) Terreiro: terreno que circunda a casa. No caso dos Galibí e Karipúna tais plantas não se restringem apenas ao terreno circundante à casa, mas pode ser todo o terreno da aldeia. Sobre o que seja "terreno". Ver também: Luís e Silva Tatiana - "Os Curupira foram embora-Um estudo sobre Reprodução da Força de Trabalho entre Camponeses Paraenses" - 1977 mime.

ra esses locais sazonais, em vista de que, essas roças estão incluídas numa categoria denominada grupos de trabalhos (17), que são roças que congregam grupos de famílias ou apenas um grupo familiar. Por outro lado, existem as roças localizadas em ilhas próximas, permitindo o regresso à casa no final da tarde. É, também, durante os meses de verão, o período de maior intensidade da pesca artesanal, quando normalmente se dá a mudança dos Galibí para suas casas de verão (18).

A caça ainda é a única alternativa de consumo de proteína animal vinda através de carnes de catitu, porco-do-mato, veado, macacos, quelônios e algumas aves. O consumo de galinhas ocorre apenas em situações eventuais tais como, partos, certas doenças ou uma situação de fome (19) na aldeia.

O preparo de alimento é sumamente simples, cozida na água e sal exclusivamente, na realidade são apenas aferventadas, ou seja, não adquirem o ponto ideal de cozimento. Preferem os caldeirões ao assado comum, entre os Karipúna. A alimentação matinal consiste quase sempre em mingaus de arroz, macaxeira, je

-
- (17) Grupos de trabalho: denominação utilizada pelo Chefe de Posto para deindir modalidade de trabalho familiar sob forma de mutirão, tendo um indivíduo gerindo esse trabalho, e que esteve durante algum tempo abandonado e substituído por um trabalho em menor escala. A Cooperativa veio de certa forma reativar e reestruturar esse tipo de trabalho. Obs.: discutiremos o assunto mais adiante.
- (18) Casas de verão: devido as águas do rio baixarem de volume, os Galibí e Pallkúr especialmente, costumam construir casas às margens dos rios porque segundo eles, facilita a locomoção, a lavagem das roupas. Entre os Karipúna não é costume tal prática.
- (19) Situação de fome: adoto aqui a expressão de Maria Emília Lisboa Pacheco, quando considera que passar fome, não é a ausência de coisas comúveis, mas designa a ausência de quase todos os alimentos socialmente necessários. Ver: Ma. Emília Pacheco "Padrão e Consumo Alimentar em Camponeses Cearenses fixados no Pará". mime Mus. Nacional.

rimun ou então tacacá (20) com pimenta e um pedaço de peixe ou caça. Antigamente, segundo um informante, essa alimentação era diferente sendo do costume - "o índio tomá caxixi, comê um peixe", após a introdução do café (e mesmo do chocolate) esses produtos tornaram-se indispensáveis tanto na alimentação Galibí quanto Karipína. Fazem normalmente, apenas, duas refeições diárias: café e jantar. Em vista de terem de ir para a roça pela manhã, o "almoço" pode consistir num pedaço de peixe acompanhado de chibê (21), ou simplesmente este último. Após o regresso, é que os homens podem ir mariscar (22) trazendo algo para o jantar de toda a família.

A assistência médica local é promovida por uma enfermaria da FUNAI sob a responsabilidade de dois atendentes-índios. Existe, atualmente, uma coexistência pacífica, entre o atendimento médico promovido pelo Posto e as práticas xamanísticas locais, o que não ocorria, há uns quatro ou cinco anos atrás, mais ou menos, quando houve uma pressão muito grande por parte do pajé local contra esse tipo de atendimento. Isso nos parece estar relacionado à um reavivamento do xamanismo em virtude da inexistência de um atendimento médico por parte do órgão tutelar. Assim sendo, quando este passou a ocorrer houve desagrados por parte dos pajés locais, principalmente de Kuratê o mais importante deles. Coube ao Chefe de Posto Frederico Oliveira a tarefa de conquistar Kuratê para que este não interferisse no trabalho de educação sanitária que este vinha desenvolvendo após assumir a Chefia do PI local. (23).

(20) Tacacá: bebida feita de mandioca, composta de uma parte grossa chamada "goma", e uma parte fina, o tucupi que é misturado à goma. Pode ser acrescido também de ervas como o jambú, alfavaca ou mesmo peixe ou caça.

(21) Chibê: bebida que consiste na mistura de farinha e água e pode ser tomada a qualquer hora como substituto de qualquer refeição.

(22) Mariscar: pescar. A mariscagem pode ser feita também pela manhã antes de irem para a roça.

(23) Xamanismo: ver Arnaud, Expedito. "O Xamanismo entre os Índios da Região do Uaçá, Bol. Mus. Goeldi, nº 44, 1970.

2.2.3. Karipūna

Quanto aos Karipūna existe muito pouca informação sobre eles, além da própria história que os mesmos relatam sobre as origens de seu povo. No rio Curipi e Urucauá, habitavam alguns índios, sito é, "Galibí e Pariucur, onde na primeira metade do século XIX chegaram, sem haver notícias de como, alguns forasteiros, brancos, caboclos e pretos, falando principalmente a língua geral e que, sendo bem recebidos, por ditos índios, aí resolveram ficar. Diziam-se fugidos da 'Cabanagem' entre eles havia homens (sō vieram homens) com os nomes de Fortes e Santos, uns de S. Caetano de Odivelas, outros de Bragança..." (Fernandes, 1931-45), Coudreau, também os cita entre os índios do Baixo Oiapoque, e sobre a informação dele assim se referiu Costa:

"Esta tribo da qual não existia senão uma vintena na época que ele escreveu, foi uma das grandes resistências apresentadas pelos indígenas à obra de penetração do Amazonas e seus afluentes pelos homens civilizados" (Costa, 1938:180).

Arnaud informa que de início foram se estabelecer no rio Ouarani (Guiana Francesa), e posteriormente dirigiram-se para o lado brasileiro Indo habitar no alto Curipi. Sofreram muitas perdas devido a uma epidemia de sarampo o que os fez mudarem para o curso médio do rio.

Nimuendajú se refere à eles como "brasileiros do Curipi", informando que na Guiana a denominação Karipūna não se refere à uma tribo mas a "uma língua geral do Brasil" (Nimuendajú, 1926:125 apud Arnaud, 1968:3). Sobre o idioma falado pelos Karipūna, Malcher informa que os "Caripūnas do Uaçá não tem ligações de parentesco com os Caripūna do grupo Pano no rio Madeira. Os do rio Uaçá falam Tupi ou melhor 'Nheegatú' (língua geral). (Malcher, 1952:20). Sobre o grau de integração na comunidade nacional, o mesmo autor os define como "integrados, Tupi(?) mais acertadamente 'nheegatú'" (Malcher, 1964).

O depoimento de um informante pertencente à família Santos, nos permite confirmar a informação desses autores. Diz ele que:

"esse nome veio por parte de pai... eram portugueses de S. Caetano... se chamava Irmão Santos... Os Forte ouço falar que essa família veio do Baixo Amazonas no tempo da Guerra da Cabanagem, vieram fugidos e ficaram no Curipi"

(H. Karipûna).

Os Karipûna estão distribuídos em quatro (04) povoações denominadas de Vilas, além de algumas famílias distribuídas por ilhas e igarapês próximos à essas Vilas. Elas são as vilas de: Espírito Santo, Santa Isabel, Açaizal e Manga. O restante da população se localiza, em grande parte, no Igarapé Taminã. Parte dessas Vilas, com exceção da Vila do Manga, que se situa no Alto Curipi, as demais, se encontram na parte média do curso deste mesmo rio. Inicialmente, como Arnaud nos informa os Karipûna viviam na parte alta do rio. Um dos informantes nos relatou a respeito de uma antiga aldeia denominada Benoã situada no alto Curipi, e que devido a uma epidemia tiveram de abandoná-la indo se estabelecer no médio Curipi. Esse relato inclusive vem confirmar a informação histórica a respeito da localização inicial dos Karipûna. Somente há sete anos atrás, é que, novamente, vieram para a parte alta do rio Curipi, surgindo então a Vila do Manga. As razões dessa mudança deve-se a dois fatores:

- 1º) a abertura da estrada Macapã/Oiapoque e consequentemente o surgimento do Ramal do Curipi ligando o rio à essa estrada.
- 2º) problemas relativos às terras para o cultivo de suas roças.

Por outro lado, o surgimento da vila do Manga está associado a outros fatores que iremos expondo gradativamente no decorrer deste trabalho, e que tiveram consequências decisivas

vas para um mudança na organização política do grupo.

Retomando a história da formação dessas vilas, um informante nos adiantou ser Espírito Santo (antiga Laranjal) a primeira dessas aldeias Karipúna do médio Curipi. Em Espírito Santo, era a moradia dos "Major" (denominação dada aos seus chefes). Um desses, de nome Teodoro Fortes foi muito famoso pela sua liderança, organização e imposição de respeito. Seu filho, João Forte, foi o último dos "Major" do Curipi. Não tendo deixado filhos homens, não pôde por outro lado passar a chefia a seus genros em virtude destes não possuírem qualidade para tal. Um deles de nome Caranã em que pese ser um homem trabalhador, é de pequena estatura, magrinho e de voz muito baixa, não tendo tido por essa razão, condições para assumir o lugar de seu sogro o "Major" João Fortes. As consequências desse acontecimento foi o fato dos Karipúna terem ficado sem chefia.

Nesse contexto é que surge a liderança de Manuel Primo dos Santos (Coco) dono da Vila de Santa Isabel (antiga Barracão), que teve por sua vez consequências pouco interessantes para a Vila de Espírito Santo. Foi com o "Major" Teodoro, que veio a reverência à Festa do Pentecostes, e conhecida como a Festa de Maio atraíndo pessoas de todo o Curipi, Uaçá e até mesmo do lado francês. Durante essa Festa havia procissão, rezas, festas dançantes à maneira civilizada com música de pau e corda, caxixi e muita comida.

Segundo a informação colhida, se fazia uma espécie de arraial, e na casa da Festa eram preparadas as comidas que iam ser servidas aos presentes. Espírito Santo se localiza no sopê de um monte, e na parte mais alta fica a capela (ver croquis). Como a festa é realizada normalmente à noite, eles costumam acender velas ao longo de toda a escadaria escavada no monte, produzindo um visual de luminosidade contrastante com o negro da noite. Ainda hoje a Festa de Maio é famosa na região, e os Karipúna (normalmente os mais jovens) emigram para Calena ou Saint-Georges em busca de serviço com o intuito de conseguir dinheiro para gastar durante os festejos.

Ao que tudo indica, Espírito Santo ficou apenas com a Festa de Maio, pois toda a vida econômica do Curipi concentrou-se em Santa Isabel.

Após João Fortes, não houve nenhum outro "Major", e Coco passa a ser o novo chefe, sem no entanto usar esse título. Com ele, também, tem início o predomínio da família Santos na região do Curipi. Todos compravam e/ou vendiam de/para Seu Coco. Em Santa Isabel, se comerciavam peles de jacaré, madeira, ouro, da mesma forma como aviavam as mercadorias do que necessitavam para seu sustento. É bem verdade, que existiam outros pequenos comércios locais, mas nenhum com a força econômica de Seu Coco cuja liderança ia além dos limites do Curipi, atingindo o Uaçã e o Urucauã. Ainda hoje, apesar de não gozar mais do mesmo prestígio econômico de outrora, Coco, ainda, é uma figura respeitada entre os Karipûna, Galibí e Palikûr. Há sete anos atrás, quando surgiu a Vila do Manga, a situação de Santa Isabel começou a mudar.

Já havia existido, anteriormente, várias tentativas de deslocamento para essa parte do rio (terra firme), não havendo despertado o entusiasmo necessário até a ida de Florêncio e Henrique dos Santos, ambos irmão e primo do líder de Santa Isabel. Com a abertura de um novo lugar com bastante terra para fazer roças, sem a incômoda presença de formigas e ratos do campo (muito comum nas ilhas da várzea), é compreensível que logo em seguida grande parte dos habitantes de Santa Isabel se transferissem para a nova Vila.

Por ser a aldeia mais próxima de Oiapoque (vide mapa), esta desenvolveu-se em função da BR-156, recebendo da Prefeitura de Oiapoque o apoio necessário para seu estabelecimento, ou seja, transporte, motor de luz, assim como, a disposição espacial da nova Vila deveria obedecer a um traçado que a preparasse para, futuramente, transformar-se numa pequena cidade, dessa forma, as casas deveriam ser alinhadas, não somente para receber os benefícios da luz elétrica, como gradativamente, ir adquirindo o aspecto de uma Vila urbana. No início os índios obedeceram a tal determinação, posteriormente houve protestos

por parte dos mais velhos da tribo que se recusaram a construir suas casas como os "civilizados", afirmando serem eles índios e não brancos. Atualmente, ainda persiste o antigo costume tribal das casas dos novos membros casados da aldeia, serem construídos onde os pais determinam (24).

A organização interna do grupo era dirigido pelos "Major" indicados pelo SPI conforme vimos páginas atrás (25) . Hoje essa designação não mais persiste, os Chefes são denominados de "Líder" ou mesmo de "Chefe". A semelhança dos Galibí, eles têm, no momento, um conselho dos Chefes de família, onde todos os problemas são discutidos, tendo, porém, quase sempre, o voto decisivo do Líder. É necessário esclarecer que essa modalidade só se aplica à duas povoações Karipúna: a do Manga e a de Espírito Santo. As Vilas de Santa Isabel e Açaízal são diferentes, pelas razões abaixo:

a) na primeira as determinações emanam de seu chefe (Coco):

b) em Açaízal não há uma chefia definida "Tudo é resolvido por todos".

Essas diferenças tem relação com dois movimentos, iniciados o primeiro, em 1974 e o segundo por volta de 1976. Desde 1973 a Paróquia de Olapoque vinha fazendo campanhas comunitárias em toda a região indígena. Uma delas a "Campanha do Filtro", consistia em doar um filtro à cada família que construísse um sanitário. Tal medida, visava sanar dois problemas de saúde: água e saneamento. Essa campanha não surtiu o efeito desejado, pois nem todas as famílias construíram sanitários, e mesmo a

(24) - a) vide croquis da aldeia.

b) Como vimos páginas atrás, algumas alterações se fizeram sentir também entre os Galibí e Palikúr (entre esses o plano de água em canada foi de alçada do PI) . A tentativa de urbanização fez os moradores do Manga se distanciarem dos moradores.

(25) = esses aspectos já foram discutidos páginas atrás.

quelas que o fizeram, voltaram a adotar suas cabeças ou mesmo potes para reservatório de água, porque o filtro se tornava ineficaz quando a torneira ou a pedra de carvão quebravam.

A partir de 1975, aproximadamente, tem início em Kumaruman (aldeia Galibí) o que chamamos de Movimento das Cooperativas (26). A implantação das Cooperativas Indígenas, fazia parte de um movimento maior denominado Movimento Comunitário que pleiteava entre outras coisas transformar as Vilas em comunidades (27). Esse movimento só atingiu os Karipúna por volta de 1976. Apesar de estarem mais próximos da sede do Município e conseqüentemente, da Paróquia de Olapoque, uma série de problemas como sejam, as dissensões internas e a própria administração da Chefia do Posto influíram para que durante os anos de 73/76 os Karipúna não participassem desse Movimento.

Dessa forma, em 1976 o Pe. Nello Ruffaldi retoma o trabalho junto aos Karipúna iniciando por Espírito Santo. Faz-se a escolha de um Líder que iria dirigir as Campanhas Comunitárias locais, e em seguida, a Vila transforma-se em Comunidade de Espírito Santo; em 1978 a Vila do Manga, adere ao Movimento, quando também, se instala a Cooperativa Indígena local. Resumindo, poderíamos dizer que a organização política dos Karipúna apresenta 03 momentos:

MOMENTO 1: AS CHEFIAS TRADICIONAIS - Os "MAJOR"

a) Espírito Santo (antiga Laranjal)

Chefia: "Major" Teodoro e João Fortes

{ o restante da população estava distribuído em grupos de famílias isoladas.

(26) Movimento das Cooperativas - discutiremos melhor o assunto num capítulo posterior.

(27) Comunidades: o conceito aqui aplicado se refere ao utilizado pela Igreja Católica, i.e., grupo de pessoas que tem o mesmo ideal, de vida, amor, de repartir as coisas, de ser cristão.

MOMENTO 2: SURGIMENTO DA VILA DO MANGA

a) Vila do Manga

- Sem chefia local
- Isolada de Santa Isabel e Espírito Santo

b) Santa Isabel

- Espírito Santo
- Açaizal
- Grupos de famílias isoladas

MOMENTO 3: MOVIMENTO DE COMUNIDADES

a) Espírito Santo

- Novo nome: Comunidade de Espírito Santo
- Chefia: "líder"
- Instalação da Cooperativa

b) Manga

- Comunidade do Manga
- Chefia: "líder"
- Instalação da Cooperativa

c) Santa Isabel

- Não participa do movimento de comunidades
- Chefia: "dono do lugar" - Coco
- Liderança sobre a população do Igarapé Taminã

d) Açaizal

- Sem chefia local
- Se relaciona economicamente com Espírito Santo e Santa Isabel

2.3. Conjugação dos contatos intertribal e tribal-estatal

Retomando à questão anterior, isto é, a formação étnica dos Galibí de Kumaruman, tanto eles, quanto os Karipúna e Palikúr são "índios cujas as terras vem sendo penetradas por frentes estrangeiras desde os tempos históricos. Inicialmente, por traficantes europeus (holandeses, ingleses e franceses) e missionários católicos e, subsequentemente, por portugueses, negros, malaios, chineses, árabes e brasileiros" (Arnaud 1960: 1-3). As informações sobre esses segmentos populacionais na região do Uaçá nos é fornecida por Coudreau (1886) que se refere entre outras coisas à descoberta de ouro no rio Aprouague (Guiana Francesa) em 1854 o que provocou a vinda de "coolies, negros, chineses, martiniquenses e a fina flor dos aventureiros franceses" para o Diapoque e Uaçá (... Coudreau, 1886:60-61 apud Arnaud, 1969:4).

Relativo ainda à presença desses comerciantes e aventureiros na região, ouvimos vários informantes que nos relataram a respeito. Um deles um negro samarakã (28) que vive atualmente no rio Urucauã, nos informou sobre diversas casas comerciais pertencentes à crioulos que existiram "há muito tempo atrás" no Uaçá e Curipl, da mesma forma que brasileiros particularmente, se dedicavam à exploração do ouro (29). Ele próprio era uma dessas pessoas que explorava ouro no Urucauã, abandonando posteriormente pelas razões que afirma:

"estou velho... não tem mais civilizado prá fazer esse trabalho.... e índio não gosta disso".

(28) Samarakã - negro do Suriname

(29) Há duas fases da exploração do ouro

1ª) 1854

2ª) 1932 em diante. O depoimento em questão se refere a esse período.

Como esclarece o informante, o trabalho de mineração parecia ser próprio dos civilizados, nem sempre brasileiros porém, de várias nacionalidades. Corroborando a primeira informação, o depoimento de Narciso (um mestiço de Galibí com civilizado e ex-trabalhador do SPI), pode nos fornecer melhores informes sobre que tipos de segmentos populacionais trabalhavam na mineração e qual o papel do índio nessa atividade:

"As mina do Cassiporê? saimo pra lá com um holandês e um bocado de samarakã, saimo lá do Oiapoque, num tinha ainda nenhum gorpe (golpe) de terçado..... tinha ali o velho Fortunato, ali na premera (primeira) cachuera (cachoeira), aqui em baxo (baixo). De lá, nós peguemo (pegamos) o Inácio Jacô..... subimo o Cassiporê, e fumo (fomos) lá pro Ademã. um crioulo, onde tinha oro (ouro). Eu fui trabalhã em oro (ouro) lá no alto Oiapoque, despos (depois) no Cassiporê, sô na canutage (+). Tinha muito índio nas mina, mas fazendo canutage...."

Quanto ao contato com a população guianense e a consequente influência sofrida por eles, remonta desde os primórdios, sobretudo se considerar a região de Oiapoque, como área contestada (30). Por outro lado, as relações comerciais entre índios e guianenses vem se processando ao longo desses anos.

Segundo alguns informantes a atual Cidade de Oiapoque era composta de apenas uma rua com algumas casas "o resto era tudo mato", dessa forma se eles quisessem comprar ou vender teriam de fazê-lo do lado francês. Esse costume permanece até hoje, apesar de atualmente não ocorrer com a mesma regularidade em virtude da instalação de um Corpo da Polícia Federal na Cida

(+) canutage-venda a retalho de mercadorias, uma espécie de regatão
 (30) discutiremos esse ponto num capítulo mais a frente

de de Oiapoque, tais tipos de transações tornaram-se até certo ponto perigosas, sendo definidas pela Polícia Federal como contrabando. Essa medida tem criado diversos tipos de problemas para os índios que não se conformam em muitos casos (especialmente os Palikūr), em ter que vender toda a sua produção de farinha na Cidade de Oiapoque, e não mais uma parte, também, em Saint-Georges, onde poderiam comprar artigos que necessitam sobretudo rádios, gravadores e motores. Devido à essa insatisfação, os Líderes dos três grupos indígenas locais, reuniram-se na Cidade de Oiapoque em abril de 1980 para discutirem uma melhor maneira de resolverem esse problema, ou seja, poderem continuar comprando em Saint-Georges como faziam há gerações, sem serem considerados contrabandistas. É interessante notar que essa pecha já era observada por Nimuendajú: sempre que os índios na tentativa de fugir aos preços injustos dados aos seus produtos pelos fiscais brasileiros, iam vendê-los no lado francês eram chamados de contrabandistas. (Nimuendajpu, 1926 apud Arnaud, 1969:5).

Razões como essa, vão contribuir para que se estabeleça um novo quadro político na região do Uaçá. A situação política- econômica é um desses exemplos. Como vimos páginas atrás, cada momento na trajetória histórica das Vilas Karipúna, representa não apenas uma mudança à nível de grupo, mas também à nível de área, o que significa dizer que tais acontecimentos estão ligados diretamente aos de uma ordem maior.

Em 1975 organizou-se a 1ª. Assembléia Indígena tendo como local de encontro a Vila de Kumaruman (aldeia Galibí). Essa Assembléia foi organizada por Luís Santos (+) filho de Manuel Primo dos Santos, e Vereador pelo Município do Oiapoque. Essa reunião tinha por finalidade resolver inúmeras desavenças entre Galibí, Palikūr e Karipúna, em virtude da entrada

(+) Luís Santos é índio é Vereador pela Câmara de Vereadores de Oiapoque

de civilizados no território Palikúr, com o intuito não somente de caçar jacarés, mas de eliminar esses répteis. Uma atitude dessa não poderia ser admitida pelos índios, visto que, muitas dessas criaturas foram mortas e abandonadas nos rios e igarapês. Esse acontecimento fez com que os Palikúr acussassem os Karipúna como responsáveis por tal delito.

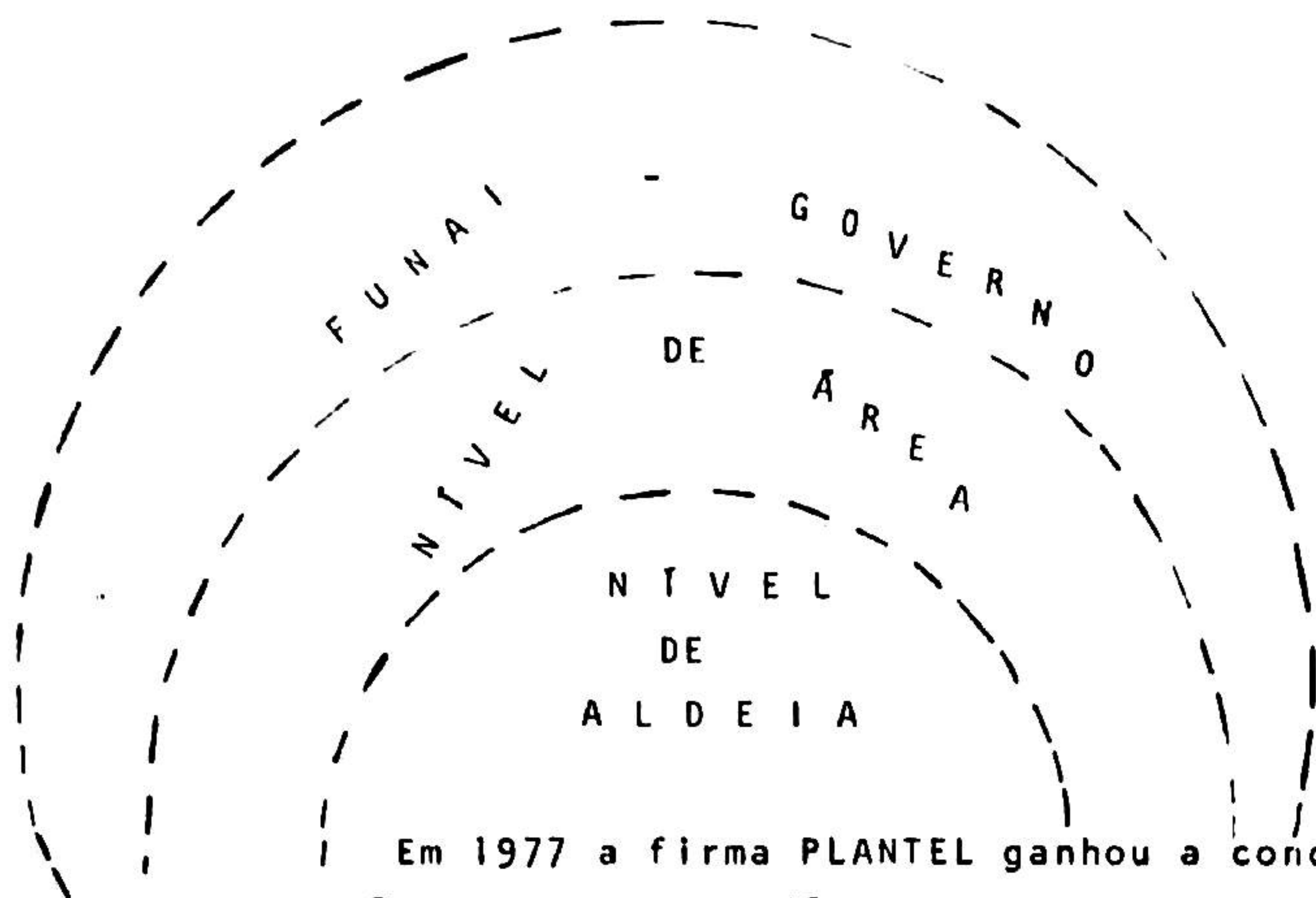
Em contraposição, estes ameaçaram cortar o caminho dos Palikúr, que para atingirem o rio Oiapoque só tem duas alternativas: viajarem pelo "campo" passando pelas terras dos Karipúna, ou descendo o Uaçã até o Encruzo, i.e., na confluência com o Curipi.

Por outro lado, havia dissensões entre os moradores da Vila do Manga e os da "Vila de Baixo" (Vilas do médio Curipi). Estes, acusavam os moradores do Manga de "serem agora civilizados", "brasileiros".

Porém, o motivo estava no fato desses moradores darem oportunidades aos civilizados de caçar, pescar e cortar madeira dentro da área indígena. Na verdade, esses acontecimentos tinham uma razão que estava até então em estado latente, e que aflorou como consequência dessas ocorrências. Tratava-se da demarcação da Área Indígena do Uaçã.

Demarcar sua área tornou-se uma necessidade a partir da abertura da BR-156 (Macapã Oiapoque) com as constantes investidas dos civilizados, dentro das terras tradicionalmente indígenas. Por outro lado, os próprios Galibí viam nisso a única forma de poder barganhar a saída da fazenda pertencente à Colônia Militar de Clevelância na ilha de Suraimon, i. e., dentro das suas terras. Nesse sentido, tínhamos então acontecimentos de três ordens: interna, inter-grupal e externa. Assim sendo, a idéia de "Comunidade" parece ser uma espécie de palavra de ordem que passaria a conduzir os índios na tentativa de resolver seus problemas, i.e., no sentido de terem o mesmo ideal, independente de suas origens. A operacionalização da idéia de Comu

nidade veio através das Campanhas comunitárias (31). Se organizando internamente, poderiam estender essa organização a nível de área e daí reivindicar de seus direitos junto ao órgão competente (32).

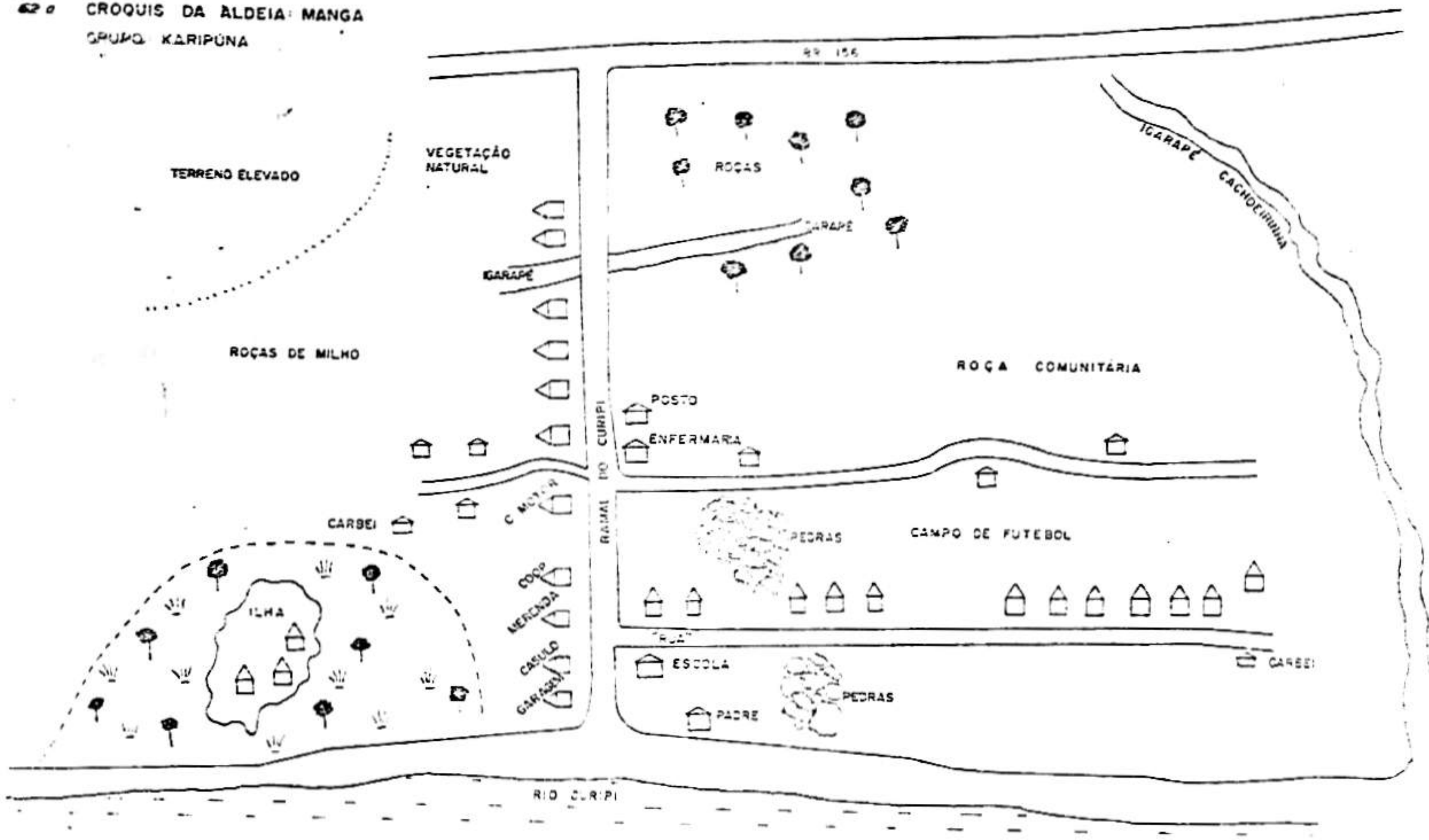


Em 1977 a firma PLANTEL ganhou a concorrência para a demarcação das terras indígenas, cujo trabalho teve a duração de dois anos assegurando dessa maneira a legitimidade dessas terras aos seus donos tradicionais.

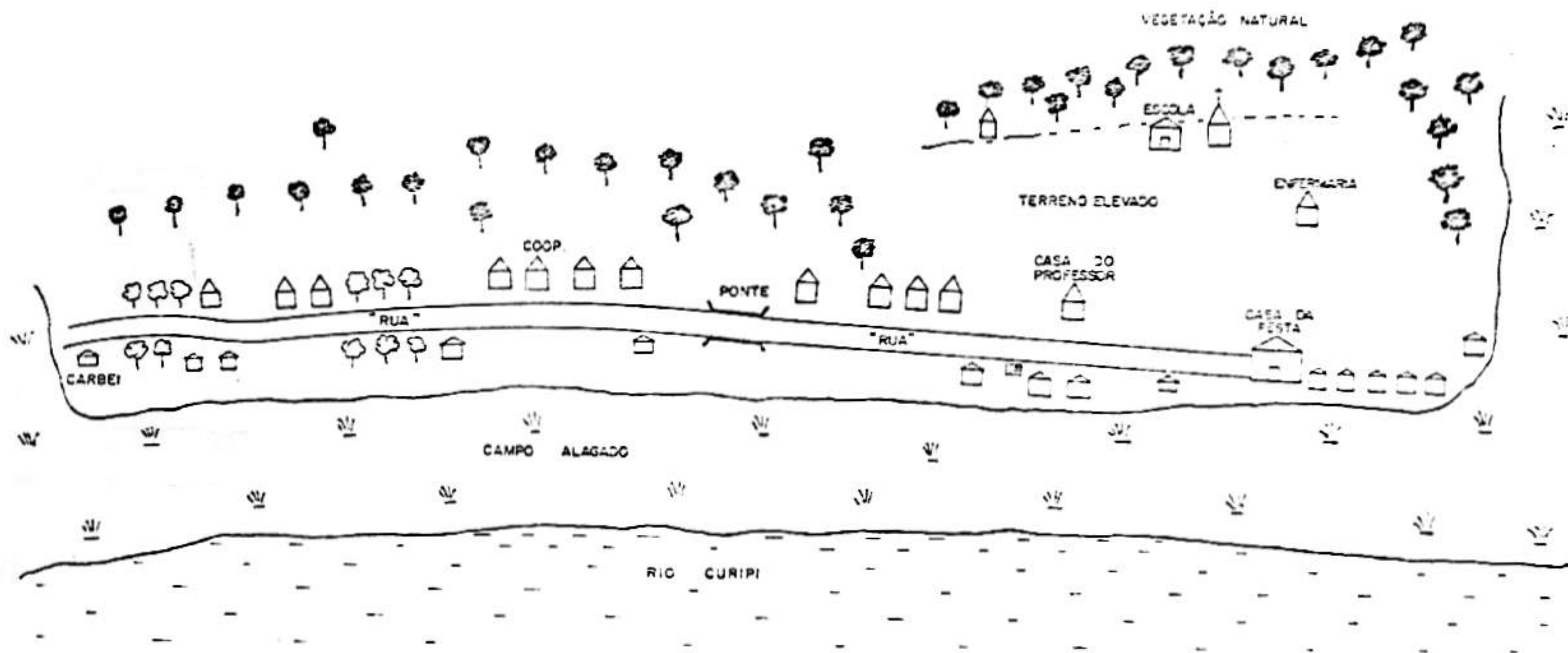
(31) Campanhas comunitárias - cooperativas, comunitárias etc., foram algumas dessas campanhas desenvolvidas a partir de 1975.

(32) Não podemos esquecer que essa organização exo-grupo está associada à campanha em prol dos direitos das populações indígenas surgida em virtude da política de emancipação das comunidades indígenas propostas pelo Ministro Rangel Reis em janeiro de 1975, desencadeando todo um Movimento de conscientização dessas populações aos seus direitos como povo possuidor de uma cultura particular.

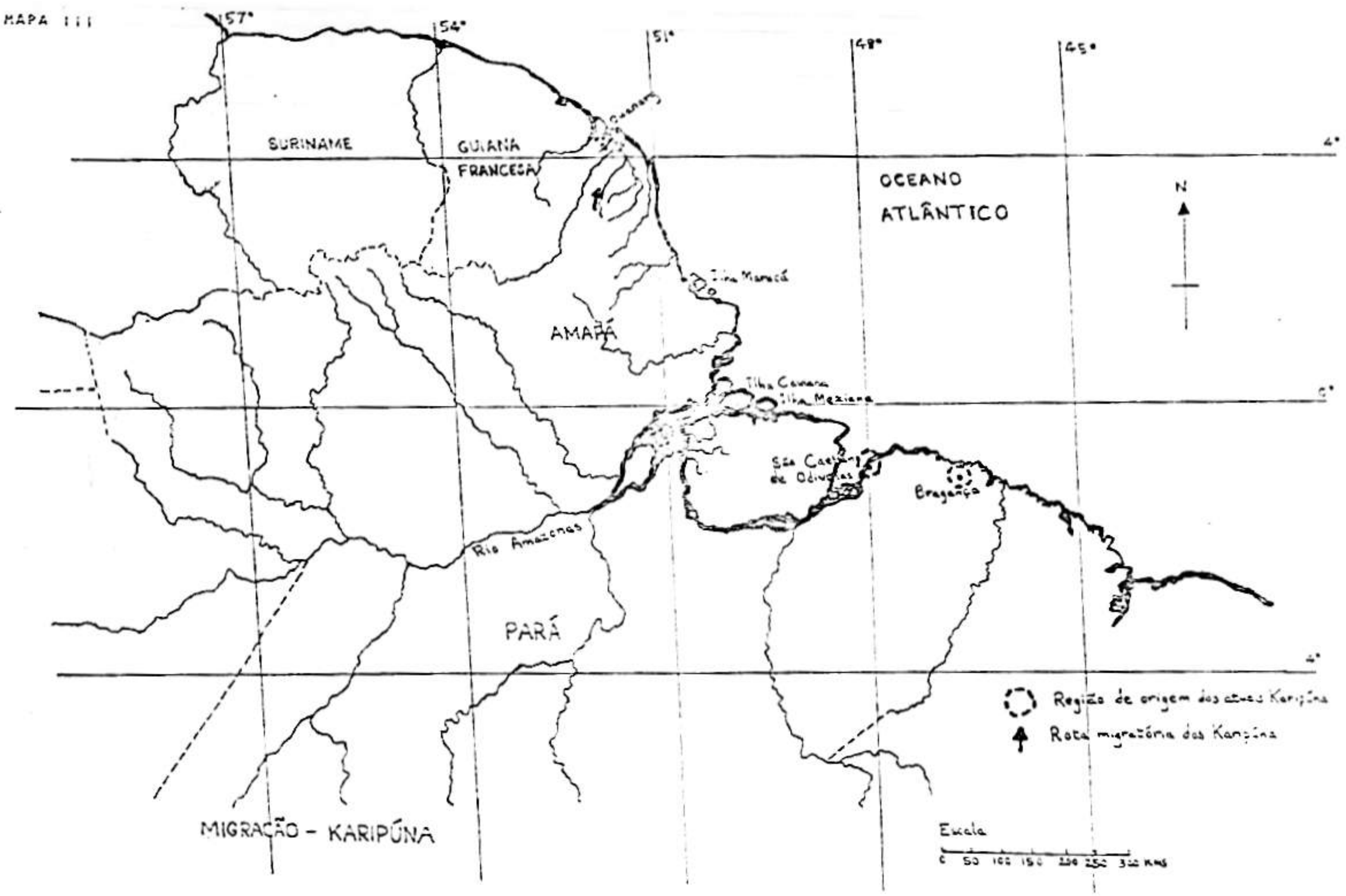
20 CROQUIS DA ALDEIA MANGA
GRUPO KARIPUNA



62 0 CROQUIS DA ALDEIA: ESPÍRITO SANTO
GRUPO: KARIPUNA






62. c

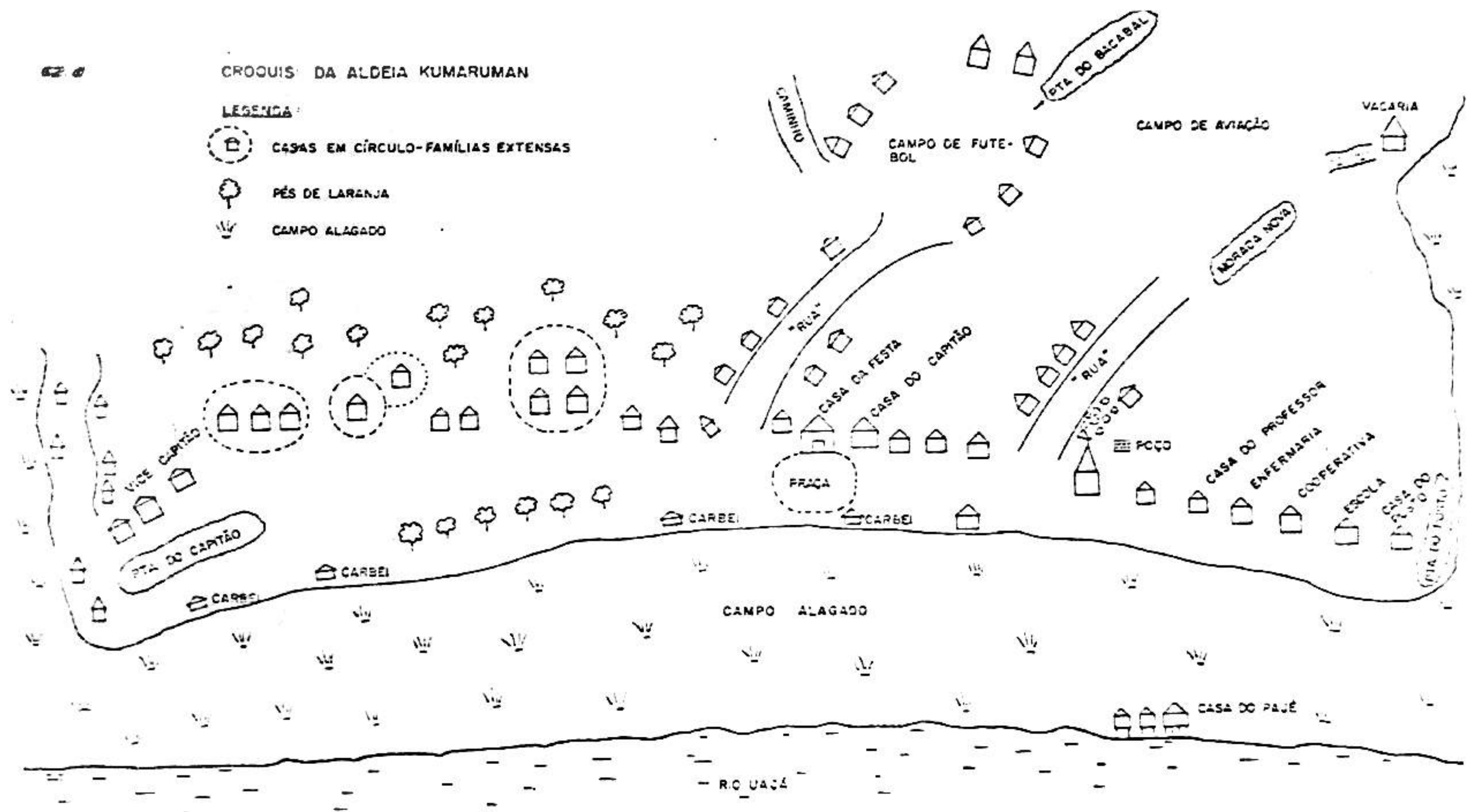


MIGRAÇÃO - KARIPUNA

CROQUIS DA ALDEIA KUMARUMAN

LEGENDA:

-  CASAS EM CÍRCULO-FAMÍLIAS EXTENSAS
-  PÉS DE LARANJA
-  CAMPO ALAGADO



CAPITULO 3 - EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Relatar alguns aspectos da educação tradicional dos Galibí e Karipúna, pareceu-nos, a nível deste trabalho, ter uma dupla utilidade: primeiro, recuperar elementos componentes do processo educacional desses grupos, considerando terem, eles, contato direto e contínuo com a população "branca"; segundo, fornecer subsídios para uma reflexão comparativa entre o processo educativo tradicional e o formal introduzido pela Escola (1). Vários autores são unânimes em considerar o quanto tem sido negligenciado pelos etnólogos o estudo do processo educativo dos grupos indígenas (cf. Schaden, 1976; Meliã, 1979). Dessa forma, nossa intenção, aqui, será preencher essa lacuna considerando tratar este trabalho sobre Educação indígena. Diz Schaden (1976): "É trivial que a vida em sociedade requeira obediência a um conjunto de normas de comportamento aprovadas pela tradição. Estas normas, variáveis de um povo para outro, devem ser aprendidas e aceitas pelo indivíduo enquanto se desenvolve a sua personalidade". Nisto consiste a Educação, ou seja, o meio como a sociedade prepara no íntimo das crianças as condições necessárias da própria existência (cf. Durkheim, 1978:41). Em outras palavras, isso poderia significar toda a socialização que o indivíduo sofre ao longo de sua existência. Assim sendo, ao tentar resgatar elementos atinentes à Educação dos grupos em pauta, nós o fizemos sobretudo a partir da observação do trabalho na roça, pois supomos ser aí, o local onde o conjunto de relações sociais (familiares, inter e extra-familiares), se realizam em maior intensidade, em vista de várias razões, como por exemplo: é na roça que passam a maior parte do dia, não somente, a família elementar constituída de pai, mãe e filhos, porém, outras famílias nucleares aparentadas entre si; a roça funciona ao que parece como a "escola" comunal pois é ali que as crianças sob a vista dos pais, irmãos mais velhos e parentes é iniciada nos conhecimentos do trabalho agrícola

(1) A tentativa dessa análise será feita em capítulo posterior dessa dissertação.

la, da pescaria, da preparação de alimentos, de cuidar dos ir mãos menores e do próprio ambiente natural em que vivem.

Para ordenar nossa descrição elegemos um elenco de tópicos que podem ser considerados em seu conjunto, as etapas que uma criança percorre do nascimento até atingir a idade adulta.

3.1. Nascimento:

As mulheres Galibí e Karipúnaficam grávidas quase todo o ano. Quando a dor se manifesta e mãe ou a parteira ficam com a parturiente (2). Esta permanece andando "que é prá podê sacudi a barriga", o que segundo elas favorece a operação do parto. A mulher tem a criança em sua própria casa e não se observa nenhum ritual específico para o nascimento.

A postura para o parto obedece a duas disposições: sentada ou deitada. O primeiro caso é o parto tradicional, e o segundo corresponde à maneira civilizada. A respeito dessas modificações disse-nos uma parteira-Índia do Curipi:

"De premero (primeiro) era num banquinhozinho...despos veio uma mulhê do Oiapoque e disse: minha filha, o parto da gente é melhõ deitado"

(M. Karipúna)

Apesar disso no entanto, a primeira forma ainda é a preferida. A criança vem à luz sobre os panos que forram o chão; espera-se a placenta "nascer", e somente após isso é que a parturiente está desocupada, isto é, livre. Após isso, a mãe da mulher ou a parteira corta o umbigo da criança, sendo esta banha da logo em seguida. Entre os Galibí o umbigo era cortado com uma cana ((taboca) retirada do campo, porém isso foi, como disseram eles: "tan lontan" (há muito tempo atrás). Atualmente utilizam instrumentos como a faca, a tesoura, para essa tarefa, logo de

(2) A parteira já é uma figura definida entre esses grupos. Ao que parece antigamente a mãe é que realizava o parto de suas filhas.

pois, o umbigo é amarrado. Entre os Galibí até ha pouco tempo a trás, este era deixado solto da mesma forma como não era feito nenhum curativo. O ato de amarrar e curar o umbigo com medicamentos de farmácia já relativamente aceito entre os Galibí, se fez após os esclarecimentos sanitários realizados pelo Posto ou mesmo pela Escola. Entre os Karipúna no entanto, ambas as formas de tratamento umbilical são utilizadas, dando-se preferência ao que parece à forma tradicional. Um desses remédios consiste basicamente em folhas e raspas de pau:

*"A gente mucha (murcha) a folha do taperebã, aquela bem molinha, expreme que é sô pra lavã (lavar) e depois coloca aquilo iguar (igual) a um pô.....
A gente raspa assim um pau iguar um açazeiro (la gran buã), mas é do mato. A gente raspa bem, a modo um pô e coloca.... é pra sarã (saran)..."*

(M. Karipúna).

Em virtude das formas de tratamento e das noções de higiene diferentes daquelas eleitas pela sociedade civilizada, há entre esses grupos uma grande incidência de mortalidade infantil provocada por tétano e casos graves de febre puerperal (3) ou mesmo eclâmpsia (4), acarretando muitas vezes na morte da parturiente.

(3) Febre puerperal - doença infecciosa cujo o agente mais comum é o estreptococo que pode preexistir nos órgãos genitais, mas que é a maior parte das vezes é introduzida pela mão ou por instrumentos durante a operação do parto. O micróbio pode atravessar a mucosa uterina ganhar os anexos, o peritônio e penetrar no sangue. A febre precedida de calafrio, declara-se ordinariamente, desde o terceiro ao quinto dia. (Balbachas, 392/393).

(4) Eclâmpsia - estado mórbido, caracterizado por convulsões mais ou menos generalizadas e duradouras, acompanhadas de perda de conhecimentos; muitas vezes leva à morte e surge como complicação do decurso dos últimos meses da gravidez, ou de uma afecção renal (ibid, 386).

Após o nascimento do bebê, o homem Karipúna se abstêm de trabalhar pois pode "matã nenem", da mesma maneira que durante os quarenta dias de resguardo da mulher não realiza nenhum serviço pesado pelo mesmo motivo acima descrito (5).

Os tratamentos pós-parto fazem parte de toda uma situação, ou seja, do momento do nascimento de um novo Karipúna ou mesmo um Galibí. O emprego de chás, ou de determinadas gorduras animais para ajudar a expulsar a criança são alguns dos remédios utilizados pela mãe da mulher ou pela parteira, no momento e nos dias subsequentes ao nascimento da criança, o depoimento abaixo permite perceber a forma e o emprego desses remédios pelas mães e parteiras locais:

"alguns (alguns) remédios é bom... nós sabemos banha de arraia, banha de anta, eu faço aquele chá de folha de cuia... aĩ puxo a barriga com banha de anta" diz que é muito bom prã expludi (expulsar) a criança depressa... e também a mulhê tem três dia aĩ eu faço o banho--- capitũ, uma folha (folha) ele chêra (cheira) tem aquelas frutinhas bem redonda, aĩ eu faço o chá e dô (dou) com uma pitadinha de sarbal) prã mulhê tomã... toda (todas) as manhã antes de tomã mingau..."

(M. Karipúna)

3.2. Alimentação da mãe e do bebê

A primeira alimentação da mulher após o parto consiste em mingaus, quase sempre de farinha de mandioca. Observamos certas restrições alimentares nos dois grupos estudados, havendo nessas condições os alimentos permitidos e os proibidos .

(5) Não obtemos nenhuma informação a esse respeito entre os Galibí.

A piranha, por exemplo, está incluída na categoria dos alimen
tos proibidos, porque segundo eles "faz arriação, faz a mulhê
tê sangue", o mesmo critério é utilizado para determinadas ca
ças que tenham muito sangue podendo provocar as mesmas reações.
 Quanto a cutia e certas aves como o inambu (tinâmidas), estão
 na categoria dos alimentos permitidos. Hoje em dia os Karipúna,
 em especial aqueles que já viveram fora da aldeia algum tempo,
 não observam essas restrições alimentares o que parece não ser
 muito bem visto pelo restante da comunidade. Entre os Galibí,
 era costume não se dar nenhum alimento logo que a criança nas
cia, apenas no dia seguinte é que começava a mamar e a tomar um
 chá de ervas como campim-marinho, também chamado campim-
 santo. Hoje, certos produtos como a Maizena, o Mucilon já fazem parte
 da dieta alimentar de alguns bebês sobretudo Karipúna, não ten
do substituído entretanto ainda, a mandioca (croeira), a maca
xeira e o carimã.

Após uma semana de vida, o bebê começa a comer pa
pa, e entre oito a dez meses já é introduzido a carne, o peixe
 e certas frutas em sua alimentação. Quanto à amamentação pro
priamente dita, esta pode perdurar pelo período de um, até um
 ano e meio de vida.

Após o nascimento do bebê principia o processo e
ducativo que irá moldar o novo Galibí e o novo Karipúna. A pri
meira forma dessa educação chegar até esse indivíduo, é através
 dos cuidados prestados pela mãe e das formas de alimentação for
necida ao bebê.

Esses dois pontos estão relacionados mutuamente.
 No primeiro caso, consideramos a forma de tratamento dada pela
 mãe ao recém-nascido através das lides diárias. Ela o traz sem
pre consigo não se afastando dele por longos períodos, o que pa
rece contribuir para que a criança indígena não aparente ser
 angustiada e não recorra a atitudes como manhas, choros ou vô
mitos para chamar a atenção da mãe para que essa não se afaste.
 Esta é afetiva sem os excessos que são comuns entre nós, isto é,

não há nenhuma tipo de observação exagerada da mão e sequer dos parentes.

Todos carregam o bebê, e mesmo os filhos menores brincam com ele sem que haja nenhum tipo de interferência por parte desta. Desde a mais tenra idade, há um grande respeito pela vontade da criança, cabendo à mãe o cuidado de satisfazer suas necessidades primárias nessa fase, qual seja, comer e dormir. Uma das maiores preocupações das mães de nossa sociedade é a inapetência que a criança pode apresentar em certos períodos da infância. Isso não chega a constituir motivo de preocupação para a mãe indígena: a criança come quando tem vontade. Outro ponto importante da educação dada ao bebê nesse primeiro ano de vida é aprender a suportar as mudanças de temperatura, quer seja pelo banho diário tomado no rio, quer seja pela não utilização de roupas.

Enquanto em nossa sociedade há um estímulo para que a criança brinque algum tempo sozinha, "o que segundo Lamare (19...) tem por objetivo desenvolver o raciocínio e a criatividade", a criança indígena é ensinada e incentivada a brincar em grupo, o que por sua vez vai fortalecer sua socialidade, assim como, a torna mais resistente não dando lugar à "pieguices" e "fragilidades", que caracterizam, muitas vezes, a "fase infantil" de um indivíduo "civilizado". Um exemplo que poderia servir de ilustração para essa adaptabilidade do indivíduo ao meio através de uma educação livre e voltada para a auto-suficiência é o fato ocorrido com um menino Galibí de aproximadamente três anos de idade cujo pais estavam viajando para visitar os parentes em outra aldeia. Durante a viagem, o pai parou para pescar quando o garoto caiu no rio. Ao dar pela falta do filho a mãe avisou o pai, e este pulou n'água para ver se conseguia salvar a criança. Para surpresa dos pais a criança apareceu de repente segura num caule de canarana, ou seja, ela ao cair viu a canarana, agarrou-se nela e subiu até a flor d'água salvando-se do afogamento. Nessa primeira fase de vida, a criança ainda não tem muito contato com o pai. Este providencia a comida, porém

não lhe faz os carinhos que recebe da mãe. Isso parece contri
 buir para o fortalecimento da autoridade paterna. Essa autorida
 de entretanto, não é garantida através de castigos físicos, nem
 tampouco a mãe faz valer sua autoridade mediante palmadas e re
 preensões. Por exemplo, quando o bebê chora, a mãe o consola, se
 ele prosseguir no choro é deixado à vontade até cansar-se e
 adormecer.

O segundo ponto da educação do bebê é através da
 familiarização com os diversos tipos de alimentos, desde as mas
 sas naturais até aquelas industrializadas. Na confecção desses
 alimentos não entra um dos componentes mais utilizados pelas
 mães de nossa sociedade, e do qual seus bebês tornam-se depen
 dentes desde a mais tenra idade: o açúcar, a não dependência des
 te, favorece a criança indígena uma aceitação maior dos alimen
 tos sob a forma de mingaus, ou sob a forma natural.

Um outro detalhe importante, é a não utilização
 de mamadeiras. Desde cedo o bebê-índio aprende a tomar suas re
 feições em uma pequena cuia o que leva a não experimentar fases
 de adaptação que normalmente um bebê "civilizado" tem que atra
 vessar, isto é, o abandono gradativo da mamadeira e a introdu
 ção da colher e de outros recipientes que lhe ensinam outras ma
 neiras de alimentar-se.

Estabelecendo um parâmetro de comparação entre a
 forma de alimentar um bebê-índigena e um "civilizado", diríamos
 que os primeiros em virtude da maneira como é ensinado a alimen
 tar-se, estágios de desenvolvimento motor, como por exemplo, se
 gurar sua cuia de mingau e levá-la à boca sem a ajuda da mãe,
 muito mais rápido do que um bebê "civilizado".

3.3. Educação: meninos e meninas

Entre os oito e dez meses de idade, as mães costumam
 dar a seu bebês o seu primeiro brinquedo - os maracás- fei
 tos quase sempre de latas ou cuias com pedrinhas. Nessa idade
 as crianças estão quase sempre no colo quer seja da mãe ou das
 irmãs. Entre os Galibí elas costumam ser carregadas nas ancas

o que faz com que o corpo fiquem curvado de um lado. Essa forma de carregar reproduz a forma tradicional, que consistia no uso de uma tira que passava transversalmente no corpo da mulher, indo do tronco até a altura do quadril formando um apoio para o transporte do bebê.

A criança indígena segundo nos informaram algumas mães, começam a andar apenas entre os dois e três anos de idade.

Ao que parece, cabe especialmente à mãe, a educação dos filhos, só havendo uma divisão de tarefas com seu companheiro em relação às crianças, a partir dos sete/ oito anos mais ou menos. Pode-se ter uma idéia de como os Galibí e Karipúna são educados vendo-se um dia no "carbei", ou seja através da divisão de trabalho familiar. As famílias costumam sair para a roça por volta das nove horas da manhã, muito embora, desde as cinco ou seis horas já se ouça movimento na aldeia. Ao saírem para a roça levam geralmente uma penela com o almoço que será preparado lá mesmo; uma rede (se houver crianças pequenas), além da espingarda, dos anzóis, as flechas das crianças, assim como se fazem acompanhar também de suas crias (cachorros, papagaios, periquitos ou mesmo um macaquinho). Ao chegarem à roça já se começa a perceber as atividades diversificadas de cada um conforme as faixas de idade, sem no entanto haver uma obrigatoriedade de trabalho, arriscando, nós diríamos, que mesmo as crianças parecem sentir prazer em desencumbir-se de suas tarefas. Sentam-se em círculo para ralar mandioca e ali, conversam, riem, contam os assuntos do dia. Trabalham os pais, os meninos e meninas, os filhos mais velhos e os casados. Se algumas das mulheres, a mãe ou uma das filhas, ou a nora tem bebês, já trazem a rede (amak), a cula, a colher e a farinha. Se a mãe está trabalhando na roça, os maiores olham o nenê, e se a criança chora a mãe vem e oferece o seio ali mesmo. Não há nenhum horário rígido para a alimentação: comem quanto tem fome. Esse aspecto parece perseguir todo o curso da vida de ambos os grupos; se há comida bastante eles a consomem toda, se não há essas refeições são restringidas para certos momentos em que algum alimento tenha sido conseguido.

As crianças bem pequenas vão apenas para brincar, ficam atirando pedras ou brincando com alguma "boneca" improvisada por um vidro ou mesmo por uma lata (6). As mais crescidas, já realizam algum trabalho, como carregar pequenos baldes com água, colocar mandioca n'água, ou atirar flechas tentando apanhar peixinhos, especialmente. Os meninos adolescentes são os que normalmente racham lenha, trabalham no "tipiti" (7), ou ralam mandioca; quanto às meninas o trabalho é semelhante se não houver filhos homens. Caso isso não ocorra, elas se restringem mais a colocar mandioca n'água, raspar mandioca, peneirar ou ainda torrar farinha. As tarefas de raspar e peneirar mandioca são consideradas respectivamente a pior e a melhor das etapas do preparo da farinha. Isso porque, o ato de raspar a mandioca deixa a pessoa que o faz, coberta de pó e de casca desse tubérculo, além do cheiro ativo e de sujar as unhas. Dessa forma é considerado um trabalho "ruim", "sujo". Enquanto peneirar a mandioca é um trabalho "bom", e "limpo". Depreende-se disso que há uma categoria de oposições que oscilam entre ruim/bom, sujo/limpo, que por sua vez parece ter relação com o resultado do trabalho, isto é, se este deixa ou não marcas (8). Os adultos (pais, filhos solteiros e casados) dedicam-se a tarefas variadas, tendo, aquelas que são específicas dos homens como seja: caçar, pescar, roçar, derrubar madeira, tirar palha, cuidar da caça (as mulheres cuidam apenas de peixe, aves e tracajás). Os demais serviços como capinar, ralar mandioca, fazer farinha não parecem ter uma distinção específica de execução.

Diante disso nos permitimos considerar o trabalho coletivo da roça referente ao trabalho infantil como tendo uma relação entre idade/brincadeira/tipo de trabalho (Ver Quadro 1)

(6) Antigamente segundo um informante, os Karipúna fabricavam bonecas de cerâmicas. É possível que o mesmo ocorresse com Os Galibí em vista deles terem sido ceramistas.

(7) "tipiti"-cesto cilíndrico de palha em que se põe a mandioca que se quer espremer.

(8) Tal preocupação foi observada por nós mais no âmbito dos Karipúna e especialmente entre os jovens (homens e mulheres), muito embora entre os Galibí algumas mulheres tenham se expressado de comum acordo.

QUADRO 1

CATEGORIAS	IDADE	LAZER BRINCADEIRA	TIPO DE TRABALHO
Bebês	0/1 1/2	Brincam	
Criança	2/5	Brincam (passê fêt aien) (+)	
Criança	6,7,8,9	flechar,pescar,remar,pular n'água,nadar,brincar "bonecas"	encher água com pequenos baldes,carregar pequenos painhos,colocar mandioca n'água,cuidade das crianças menores,Junta lenha.
Meninos	10,11,12,13	nadar,flechar,correr,jogo de bola,remar.	caçar,pescar,rachar lenha,raspar mandioca,capinar,juntar lenha,juntar lixo, trabalhar no tipiti
Meninas	10,11,12,13	nadar, correr, remar	ralar e raspar mandioca, juntar lenha,capinar,juntar lixo,trabalhar no tipiti, cuidar das crianças menores, fazer comida, peineirar mandioca, cuidar do peixe e da caça(desde que já esteja cortada).
Rapazes	14,15,16,17	jogo de bola, nadar	caçar,pescar,roçar, capinar, arrancar mandioca,raspar e ralar mandioca, fazer farinha, rachar lenha,semear, tirar madeira,fazer canoa.
Moças	14,15,16,17	nadar	plantar, capinar, arrancar mandioca,torrar farinha, cuidar do peixe e da caça, fazer comida,lavar roupa, cuidar de crianças,costurar.
Adultos	Homens 17,18	danças,jogo de bola	caçar,pescar,derruba,tira madeira,roçar,capinar,cuidar da caça,torrar farinha,tirar palha,raspar e ralar mandioca,fazer canoa,confeccionar enfeites e mastros durante a Festa do Turé.
	Mulheres	dançar	capinar,plantar,raspar e ralar mandioca,torrar farinha,fazer comida,costurar,cuidar dos filhos,lavar roupa,preparar beijús, farinha de tapioca,preparam o caxixi para "convidados" e durante a Festa do Turé,confeccionam colares.

OBS: (+) passê fêt aien = não sabem fazer nada.

É importante considerar que no aprendizado dessas tarefas nenhuma criança está submetida à um ensino dirigido, i. e., com uma preocupação deliberada de ensinar e aprender. A criança indígena aprende por imitação, ou seja, vai vendo o trabalho dos pais e pessoas que compõem a sua constelação familiar e o vai realizando gradativamente. Por outro lado, parece existir sempre um conteúdo lúdico nas atividades desenvolvidas pelas crianças, isto é, o trabalho está sempre intercalado de algum lazer que pode ser representado pela simples brincadeira ou mesmo pela necessidade de pescar um peixe (nesse caso, as crianças iriam utilizar uma canoa), ou apanhar frutas no mato, e sobretudo, os "professores" sempre são as pessoas mais próximas a elas: seus pais ou parentes. Quando a criança já consegue segurar com firmeza um objeto, a mãe pode dar à ela uma faca pequena e um pedaço de mandioca para ela "brincar". Isso tem consequências muito positivas para a criança indígena, pelo fato de que a sua atividade motora se torna altamente desenvolvida em relação, muitas vezes, a uma criança civilizada.

Aos sete anos, aproximadamente, uma menina já sabe fazer comida, a lavar roupa ou cuidar de um peixe, essas que lhe são ensinadas pela mãe. Cabe ao pai, o ensino de outras tarefas aos meninos e que normalmente são realizadas fora do âmbito da casa. O discurso abaixo, nos permite perceber a praticidade da educação desses grupos:

"O pai... quando já tá grandinho ele vai ensinando pre (prã) eles trabalhare, fazem serviço deles...
 antão pescã, serviço de roça...vai pescã filho dele,
 chega de brincã...pega esse canicinho
 Anda meu filho! 'corda (acorda)!
 Vão vê remo de vucês (vocês),vão já pro rio!
 (sem bebê nada, quando chega tá pronto o chãzinho
 deles, vão bebê mingau).
 se não pegã nada agora...vão embora pescã!
 vão prã roça,vão capinã lã na roça...é assim!

(M. Karipūna)

O bom desempenho de alguma dessas atividades sempre é premiado com elogios por parte dos pais e, as vezes, do

restante da comunidade. Um garoto de, mais ou menos, dez anos pescou uma traíra grande o que provocou a exclamação de uma mulher: "Professora, a Senhora precisa ver, com esse menino arpuu um peixe, se eu tivesse uma filha queria ele prá meu genro". Por outro lado, os que costumam se sair mal nesses trabalhos ou que por acaso não demonstram interesses em realizá-los, são considerados preguiçosos, e expressões como "esse não presta prá nada" - costumam ser ouvidas quando se referem à eles. Ao que tudo indica, o perfil de indivíduo reclamado por essa sociedade é definido por qualidades como "diligente", "habilidoso", se contrapondo às negativas como "preguiçoso", "inapto".

Um dos efeitos que a vida civilizada exerce sobre os jovens principalmente, é a ruptura com esse ideal social, gerando em alguns casos áreas de conflito entre eles (ou sua própria família) e o restante da comunidade. Como nos relatou de certa feita Frederico Oliveira chefe do PI Kumaruman, a respeito de famílias que haviam vivido algum tempo entre os civilizados:

"Quando o pai começa a ver a vida civilizada como sendo melhor que a vida indígena, começa a abrir uns claros no sistema de educação dos filhos... o rapaz que não vai à roça, não vai caçar, não vai pescar, fica ali de roupa bonita, as mãos limpas... e o pai dando um duro, então começa o choque com a comunidade... então esses elementos ficam como elementos marginalis dentro da comunidade. É o momento em que a comunidade começa a chamar de preguiçoso, não arranja mulher, não arranja nada, porque o sujeito não vai dar a filha prá um sujeito que não sabe fazer nada..."

Pelo discurso do informante, percebemos de que maneira a comunidade funciona como censor, tangendo os indivíduos em direção ao perfil social pretendido, o que leva o indivíduo a duas situações: ou se enquadra ao modo de vida local, ou "vai para o mundo civilizado".

O engajamento do menino nas atividades produtivas de grupo tem início mais ou menos entre os sete/oito anos de i

dade, quando este é introduzido nos "mistérios" da pesca, aprendendo a conhecer os hábitos dos peixes da região ganhando com isso uma boa pescaria (esse conhecimento é feito a partir da escolha da isca preferida do peixe que se quer pegar), ou ainda, a andar no mato através dos "caminhos" (9), como apanhar determinadas caças, a lanternar (10), pegar tracajás. Em síntese, além de sua participação na força de trabalho familiar ele passa a conhecer melhor o meio-ambiente em que vive. Nisto consiste a sua "escola".

Compondo essa aprendizagem está o respeito à autoridade dos pais, avós e tios. Entre os Galibí, o sogro(a) é muito mais respeitado do que os próprios pais, dizem eles, e, em que pese a educação livre em que esses indivíduos são criados, ela é marcante para a formação do caráter de um homem que se considera Galibí ou Karipúna.

3.4. Puberdade

Não há atualmente nenhuma cerimônia que marque essa fase de transição na vida dos meninos e meninas Galibí e Karipúna. Antigamente porém, quando surgia o primeiro fluxo menstrual, a mulher ficava reclusa a um lugar da casa para que ninguém a visse. Assim ela estava se protegendo das pessoas e sobretudo dos "bichos".

"De premero, quando ficava mucinha se guardava assim do macaco... do aquele prá não vê a cara da pessua (pessoa) senão vai ficã assanhado... ela tã se resguardando, nun achã graça... num fazia, num via a cara da menina..."

(M. Karipúna)

(9) "caminhos" - marcas que se fazem na mata que servem de rumo ao caçador

(10) lanternar-usa -se o termo para duas situações: pesca noturna (peixes, jacarés) e caça noturna

Esse resguardo era a única maneira de proteção dos efeitos sobrenaturais que pudessem ser trazidos pelos seus próprios semelhantes ou por aqueles que habitavam as matas e os rios, os "bichos". Dessa maneira, cabia à mãe cuidar do asseio da menina, visto que esta não podia tomar banho no rio pois dessa forma poderia atrair tais "bichos" pelo "cheiro" da menstruação, o que por sua vez, provocaria doenças ou mesmo um "encanto". A respeito desse tipo de situação, os Karipûna relembram sempre o que aconteceu com uma mulher de nome Catarina, antiga moradora de Espírito Santo que foi encantada por uma cobra que vivia nas proximidades da atual Vila do Manga e que só não concretizou definitivamente o encanto da mulher devido a interferência de um pajê de nome Gomes que vivia no Curipí. Atualmente, porém, já não existe nenhum tipo de restrição à mulher durante o período menstrual, podendo desencumbir-se de suas tarefas sem maiores problemas.

Quanto aos meninos, parece ser a própria idade e o desempenho de certas tarefas que os incluem na categoria dos homens adultos. Nessa trajetória ele atinge um primeiro estágio - rapaz, jovem. Nessas tarefas podem estar incluídas a pesca e sobretudo a caça. Vai para o mato sozinho podendo passar até dois dias caçando, quando isso acontece eles costumam dizer que "fulano já é homem", podendo nestas condições até casar-se. Assim, um menino de 14/15 anos que realiza tais trabalhos já é considerado um partido casadoiro. Na verdade, pelo que pudemos observar entre os dois grupos estudados, é o casamento que define a inclusão do indivíduo na categoria dos adultos, pois antes ele é apenas, "um rapaz" e, por isso mesmo, ainda não participa diretamente dos grupos de decisão dentro da aldeia. Entre os Galibí, os tios tem normalmente um papel muito importante na iniciação dos meninos nas práticas de tomar caxixi, de fumar o tauari (11), de participar das festas dançantes e de introduzi-los no mundo das mulheres. Quanto à estas, a atitude delas parece ser sempre passiva em ambos os grupos, e a situação social das mesmas parece sempre depender da decisão de terceiros quer sejam os pais, tios ou irmãos mais velhos.

(11) Tauari - cigarro feito de fibra têxtil de certas árvores da família das Lecitidáceas

3.5. Casamento

A decisão de casar entre os grupos em pauta, é algo relativamente simples que não requer certas etapas de conhecimento que normalmente existem em sociedade como a nossa, ou seja, o namoro e o noivado. Isso não quer dizer entretanto que o fator simpatia não exista, e este elemento parece ter certa relevância na escolha de um cônjuge. Na verdade porém, outros elementos parecem ter um maior peso, o compromisso é um deles, o que por sua vez contribui para a interferência dos pais para tornar breve um possível casamento. Em outras palavras, um homem não pode ser visto conversando mais de duas vezes com uma mulher sem que ela se sinta comprometida com ele e caso este não tome uma decisão em relação à ela, esta pode ficar difamada, O depoimento abaixo nos permite visualizar tal situação:

"Um rapaz assim, sentado assim do lado de uma moça já tá abusando... nós já sabemos, é melhor pidi prá casã, e vai, fala com a mãe, com os pai..."

(M. Galibí)

Entre os Karipúna nos primeiros tempos, a escolha do cônjuge era feito pelos pais do rapaz ou mesmo da mulher. Sobre isso nos informou uma mulher da vila do Manga:

"As vez era o pai ou a mãe que vinha pidi. Se a senhora tinha um filho rapaz, e utru (outro) se engraçava vinha pidi (pedir) prá casã cum os filhos dele".

(M. Karipúna)

Hoje esse sistema sofreu pequenas modificações, isto é, o homem quando tem interesse por uma mulher ele o manifesta sob forma de presentes (12), certas atenções, e apenas em

(12) Presentes: pode ser uma caça, alguns quilos de farinha "mas tem que ser uma coisa pouca", como nos afirmou uma mulher Galibí

casos especiais como seja, um homem viúvo ou deixado da mulher, é que independe da interferência dos pais para realizar o pedido de casamento. Entre os Galibí a situação é semelhante em se tratando de homens nessas condições, porém, desde que eles não tenham sido reconhecidos pela aldeia como maus maridos. Essa qualificação advém de atitudes que variam, desde aplicar surras em suas mulheres, até descuidar de sua saúde (13). Em situações assim, é muito difícil para um homem arranjar outra mulher entre os Galibí. Nesses casos é muito comum eles irem casar com uma mulher no Curipí, ou emigrarem para Calena.

Nem sempre porém, a resolução de um casamento acontece de comum acordo entre as partes interessadas. Existe o que se pode chamar de estratégias utilizadas pelos pais para conseguir um marido para suas filhas. Entre os Karipúna, esta consiste em embebedar o candidato (14). Quando este já se encontra quase desacordado, eles o colocam sob o mosquitoireiro da mulher. Na manhã seguinte ao acordar ainda atordoado pela bebida, verifica que está numa casa estranha e é acusado de ter "dormido" ali. Assim sendo, para evitar brigas entre as famílias, esses casamentos são normalmente consumados, ou seja, é a atitude esperada pelos pais. Tal estratégia é mascarada pelo grupo familiar da mulher, quando dizem que fulano foi "achado ali". Não pudemos observar se existe uma situação semelhante entre os Galibí, pelo fato de que tal assunto entra na categoria das coisas encobertas, e que somente o conseguimos entre os Karipúna devido as relações de amizade que temos desde a época que realizamos a primeira pesquisa entre eles em meado de 1972/73. Quando um Galibí ou um Karipúna se casa, ele vai morar na casa do pai de sua mulher e lá permanece de um a três anos. Esse período segundo nos informaram é necessário para que os pais vejam o comportamento do marido de suas filhas, "para ver se ele não maltrata as nossas filhas". Entre os Kari

(13) Aplicar surras - é considerado um comportamento repreensível entre os Galibí e Karipúna.

(14) Nessas condições é muito comum o interesse ser apenas da mulher e não do homem em relação à esta

pûna, após esses três anos de permanência na casa do sogro, o homem pode preferir voltar para a casa de seu próprio pai, este então escolherá um terreno para o novo casal construir sua casa.

Entre os Galibí entretanto, isso não parece ocorrer, mesmo que o homem seja de outro grupo (Karipûna ou Palikûr), ele passará a viver onde o pai de sua mulher decidir. Hoje no entanto está havendo uma certa tendência para modificar as famílias extensas matrilocais características da sociedade Galibí para um tipo de família simples à semelhança dos Karipûna. Em outras palavras, antigamente a residência Galibí acolhia de uma acinco famílias composta do pai e dos vários genros, Acreditamos que essa estrutura familiar tinha relação com a própria distribuição espacial dos Galibí, isto é, estes estavam dispersos por várias ilhas ao longo do Uaçá, o que de uma certa forma parecia favorecer a esse tipo de família, isso porque quando um dos genros ia construir a sua casa ele sempre o fazia na área da residência do pai de sua mulher. Então o que se via é a mais ou menos esta disposição: a casa do pai cerca da das casas dos genros(*) Hoje as lideranças atuais, são de opinião que tal residência é prejudicial por motivos de saúde, sobretudo em casos de epidemia. Antigamente quando tal coisa acontecia, era comum a família abandonar aquela ilha e transferir-se para outra. Tal medida tornou-se inoperante a partir do momento em que passaram todos a viver em uma única aldeia, o que de certa forma também veio contribuir para que houvesse alterações na estrutura familiar tradicional dos Galibí, isto é, a opção pelo tipo de família simples. (vide plantas 1 e 2). Para a construção da residência do novo casal, normalmente a ajuda vem da parte de seu sogro, não sendo no entanto uma regra fixa em vista de tanto seu pai quanto seu sogro poder ajudá-lo nesta tarefa.

(*) Em Kumaruman (aldeia Galibí) encontramos três famílias cuja a estrutura é de acordo com os moldes antigos, ou seja, os grupos vivem na casa do pai de suas mulheres, e quando vão construir suas casas sempre o fazem na área de residência do sogro.

Acreditamos que a importância do casamento sob o aspecto educativo, reside no aprendizado que o homem ou a mulher terão da vida adulta. Vimos páginas atrás, o que representa o casamento para esses grupos, é ele que vai definir a condição de homem ou mulher adulta. No caso específico do homem, é o casamento que permite a sua entrada nos grupos de decisão da aldeia. Por outro lado, é através do casamento que será da do continuidade ao sistema social, assim como, vai permitir ao novo casal sua entrada na "Escola de Pais", que corresponde por sua vez a uma etapa do ciclo vital de um indivíduo. Galibí ou Karipúna.

No caso de separação do casal, podemos considerar dois tipos: a de um casamento consumado e o de uma relação por se concretizar. Vamos tomar como referência situações ocorridas entre os Galibí e os Karipúna.

A semelhança do casamento, a separação de um casal é bastante simples em ambos os grupos. É quase sempre motivada por infidelidade conjugal quer seja do marido ou da mulher. Quando isto acontece, geralmente a mulher volta para a casa de seu pai levando os filhos ou apenas o mais crianças deles, quanto ao marido, este pode também voltar para a casa de sua própria família. Situações desse tipo só foram observadas por nós entre os casais que já moravam em sua própria casa. Quando o homem já não tem mais pai nem mãe e mora em sua própria casa é comum ele levar de volta a mulher (no caso da infidelidade ter sido dela) para a casa do pai desta, e permanecer em sua própria casa enquanto procura uma nova esposa.

A infidelidade feminina é considerada algo irrelevante desde que o marido não veja. Os murmúrios da aldeia, levam muitas vezes, o marido aproveitar uma oportunidade em que há caxixi para embebedar-se e provocar o oponente, o que pode resultar em discussões e brigas. Tal atitudes significa que o marido sabe o que está acontecendo, e dessa forma, cabe ao rival cuidar-se, isto é, porque ele pode ficar com a mulher e os filhos que esta possua.

O desenlace pode dar-se no momento em que os adúlteros são "achados", ou seja, a sua relação chega ao âmbito público. A prerrogativa de abandono não é privilégio masculino, visto que, numa situação inversa, ou seja, em que a infidelidade for do marido a mulher pode tomar a iniciativa e abandoná-lo deixando com ele os filhos do casal. Tais situações no entanto são bastante raras, fazendo com que, muitas vezes, o homem possua duas companheiras e conviva simultaneamente com as duas sem que haja problemas maiores. Nesses casos, o homem pode escolher um terreno ao lado da casa de sua mulher e construirá, ali, o lar da companheira. A atitude desta, em relação à esposa do homem é sempre de respeito. Às vezes, trabalham juntas na roça, embora cada uma delas possua a sua individualmente. As aparições em público são feitas sempre com sua mulher, embora na verdade ele viva na casa da outra. Situações declaradas só encontramos entre os Karipúna, enquanto que entre os Galibí casos como esse não costumam ocorrer, ou seja, quando a infidelidade (geralmente da esposa) vem à público, há sempre o abandono por parte do marido.

O segundo tipo se refere a um rompimento de compromisso de casamento. Entre os Galibí especialmente, é considerado uma ofensa sendo comum o pai exigir indenização que ele mesmo estipula, consistindo normalmente numa "despesa" dada à mulher por parte do ex-candidato até que esta encontre um novo marido. Isso evita com que ela fique "falada" dificultando o seu relacionamento com os outros homens. Como dissemos nos itens anteriores desse capítulo, um homem se sentir comprometido com uma mulher depende apenas de alguns encontros e que este por sua vez seja conhecido pelos pais ou irmãos mais velhos da mulher. Entre os Karipúna situações desse tipo não parecem ser encaradas com a mesma severidade como encontramos entre os Galibí do Uaçá.

3.6. Os velhos e a educação ...

O termo "velho" merece uma explicação. Quando um homem se casa e tem filhos, ele pode ser considerado "velho"

pelos solteiros. O termo "madame" serve para designar as mulheres casadas, quer sejam velhas ou não. O outro sentido dado ao termo "velho", é aquele pelo qual os anciãos da tribo são denominados. Há muito poucos anciãos entre os Karipúna e Galibí. Há um grande respeito por eles, tanto pela idade, quanto pelo conhecimento da história de seus antepassados.

Entre os Galibí, são esses velhos os que normalmente conhecem o Potá (sopro), que é uma forma de reza para afastar doenças ou atrair o afeto de alguém. O Potá para afastar doenças, é o mais conhecido pelos velhos Galibí com quem estivemos em contato. O Potá consiste no ato de soprar sobre a cabeça dos enfermos e a parte afetada pelo mal. Faz-se isso com o auxílio de um cigarro feito de folhas de tauari acompanhado de um canto em Galibí antigo, cujas as palavras fazem alusão ao provocador do mal, o que segundo os Índios, é uma ave noturna (... Kauêueru), que é como um vento que pode passar a qualquer hora e atingir a pessoa, provocando a morte ou ainda al^gum defeito como entortar a boca, o pescoço, o braço, ou ainda deixar a pessoa desacordada.

Segundo o pajê que nos informou a respeito (*). O Kauêueru é um "bicho" que voa de peito para cima, e, se ao passar sobre uma pessoa olhar para ela, pode deixá-la doente.

O Potá é uma atividade masculina. As mulheres no entanto, podem também ser xamãs, muito embora no momento de nossa pesquisa não havia nenhuma mulher Galibí ou Karipúna que se dedicasse à essas atividades(**).

São os homens velhos os conhecedores das músicas de

(*) A respeito da prática do Potá, tivemos oportunidade não somente de obter a informação como também de observar a sua realização durante os dias em que o Pajê visitou o Chefe do Posto Kumaruman que estava enfermo acometido de uma paralisia facial, e que foi identificado pelo pajê local como sendo um mal provocado pelo Kauêueru.

(**) Uma mulher xanã natural do Curipi estava agora residindo em Oiapoque em virtude de uma briga entre parentes

Turé, das músicas de trabalho, e por isso mesmo, convocados para dirigir o canto durante a época da derruba, plantio ou da fabricação da farinha. Esse canto tem como função manter o trabalho dentro de um ritmo dirigido pela própria música. O papel que os velhos têm na educação dos jovens, é sobretudo através das histórias que contam, funcionando com um historiador local. Nessas ocasiões, homens, mulheres e crianças se reúnem para ouvir o que o velho tem para contar. São histórias dos antigos Galibí, das guerras travadas com os Palikúr, são os mitos locais como o da Cobra Grande que tem sua cauda no rio Curipi e a cabeça amarrada na montanha do Cajari, o que torna essa montanha ainda hoje um local respeitado e temido pelos Kari-púna.

Quanto às mulheres velhas, tornam-se quase sempre em parteiras da tribo em vista de seu conhecimento com o trato de crianças, e do manuseio de ervas utilizadas nas ocasiões de parto. Essas velhas são reconhecidas pela tribo como pessoas que ainda sabem fazer cerâmica como ocorre entre os Galibí, da mesma forma, como são elas que fabricam o caxixi para os convidados (mutirão) ou para a festa do Turé em ambos os grupos.

Assim cabe à essas pessoas idosas a transmissão dos conhecimentos não apenas da história de seus antepassados, como também a preservação desses conhecimentos através de seu relato e ensino.

CAPITULO 4 - INSTALAÇÃO DA ESCOLA

A preocupação básica deste capítulo é fazer um histórico da Escola na região do Uaçá. Nessa perspectiva, é nosso interesse mostrar que as motivações que ocasionaram a presença escolar na região quando de sua instalação e atualmente, não são exatamente as mesmas. Para isso, é necessário considerar as peculiaridades históricas, econômicas e sociais de Oiapoque enquanto uma área de fronteira; situação essa que condicionou a que os grupos tribais em estudo, tivessem suas expectativas de vida voltadas para a Guiana Francesa em vista de melhores oportunidades de vida. Com o passar dos anos, essa situação pouco se alterou, muito embora, tenha havido uma certa diminuição no fluxo migratório existente, em vista das medidas políticas aplicadas pelo Governo brasileiro, o que, indiretamente, também, atingiu as populações tribais da fronteira. A proposta de reativação da BR-156 (Macapá-Oiapoque), e sua passagem sobre a Área Indígena virá certamente provocar grandes modificações na região. Nesse contexto, o papel que a Escola terá diante desta nova situação será provalmente diversa daquela ocupada nos primeiros tempos de sua instalação. Para ordenar nossa discussão dividiremos a Escola em dois períodos: de 1934 a 1967, período em que a Escola esteve sob a jurisdição do SPI, e, de 1967 a 1980 correspondente à administração da FUNAI e Secretaria de Educação do T.F. do Amapá. Neste capítulo analisaremos apenas o primeiro período (1934-1967).

4.1. Causas da Instalação: Oiapoque, área de fronteira

4.1.1. O Contestado

Em 1637, Bento Maciel Parente recebe de Felipe IV a capitania hereditária do Cabo Norte: "Estendia-se essa concessão por trinta ou quarenta léguas da costa até o rio de Vicente Pinzon ou Oiapoque, já então reconhecido como extremo li

mite do Brasil". (Viana, ano 88). A primeira fixação de fronteiras é feita através do Tratado de Utrecht em 1713"... referentes ao limites com a Guiana Francesa traçados, unicamente por todo o curso do rio Japoc ou de Vicente Pinsão" (ibid,88). Como resultado das agitações provocadas pela revolução da Cabanagem, Luis Filipe, Rei da França, ordenou em 1835 o estabelecimento de um posto à margem direita do rio Oiapoque. Essa medida reaviva as antigas polêmicas entre Brasil e França, e devido a interferência diplomática do Governo inglês, os franceses desocupam o Posto Militar no Amapá. Com o intuito de salvaguardar as terras brasileiras, o Governo Imperial estabelece "uma colonia militar denominada Pedro II à margem esquerda do Araguari" (Ibid, 210/211). A descoberta de ouro no rio Calçoene e a vinda de aventureiros de várias nacionalidades "vivendo num regime da mais completa anarquia" como expressou o embaixador A.G. de Araújo Jorge (Jorge, 1945:8/85, apud Viana, 213, 214), deu novos rumos à questão da fronteira entre Brasil e Guiana Francesa. Finalmente, em 1º de dezembro de 1900 o Barão do Rio Branco através de 838 páginas de sua Exposição de Motivos, consegue a sentença arbitrária favorável ao ponto de vista brasileiro pelo Dr. Walter Hauser, então Presidente do Conselho Federal Suíço.

Pelo quase 200 anos que duraram as questões relativas à fronteira, pode-se ter uma idéia da influência francesa na região. Por outro lado, as relações entre índios, franceses, ingleses e holandeses já ocorriam desde o século XVII (cf. Arnaud, 1969:3), pois colonos dessas nacionalidades, estabeleceram durante este mesmo século suas companhias privadas, sendo suas relações com os índios muito boas, pois estes "não estavam preocupados em escravizar os índios, nem apoderar-se de suas terras" (Gillin, 1948:818). A propósito disso é o fato dos Palikúr terem sido muitas vezes mencionados como amigos dos franceses (Brasil-Tratados, anexo: mapa 19, apud Arnaud, 1969:3).

4.1.2. A influência da Guiana Francesa

A influência do "crioulo" ou "patois" dialeto da Guiana Francesa (*) sobre os grupos aqui estudados, está relacionada à própria condição histórica da região, ou seja, uma área que foi contestada entre os governos francês e brasileiro, assim como, as investidas estrangeiras representadas por segmentos populacionais de várias nacionalidades que para ali se dirigiram com o intuito de comerciar, explorar madeira, peles de animais silvestres e ouro. Dessa forma, a Guiana representava uma espécie de trampolim para que esses diferentes grupos étnicos tivessem contato com a população indígena local. Assim, foi havendo um caldeamento de populações de origem árabe, malaia, chinesa (além da francesa) que contribuíram para a formação da população indígena atual. Por outro lado, a própria condição histórica das Guianas, ou seja, o tipo de colonização que sofreu (holandeses, franceses, ingleses) cooperou para que todo o território guianense fosse habitado por uma população particularmente heterogênea (1). Acreditamos que nesse aspecto, não podemos isolar a formação étnica das Guianas da influência que esta possa ter exercido direta ou indiretamente nas populações indígenas do Uaçá. Senão vejamos: na Guiana e no Suriname após a abolição da escravidão, respectivamente nos anos de 1834 e 1863, trabalhadores de origem asiática (indus, javaneses, chineses) vieram substituir a mão-de-obra escrava, passando a compor os novos contingentes étnicos formadores da população guianense. Esses habitantes asiáticos das Guianas muito provavelmente eram provenientes das colônias francesas, holandesas, inglesas na Ásia. Quanto à Guiana Francesa própria

(*) denomina-se "crioulo" também à população negróide da Guiana Francesa
 (1) Os habitantes de origem européia constituem pequena porcentagem (1% na Guiana e 1,3% no Suriname) mas os elementos asiáticos encontravam ali maior concentração proporcional de toda a América do Sul. Os indígenas são pouco numerosos e vivem nas zonas florestais do interior. A população negra de origem africana e descendentes de escravos, é também influente na vida local (Enc. Britânica - As Guianas)

mente dita o processo de colonização obedeceu mais ou menos a mesma trajetória das duas últimas (2). Há informações sobre a transferência de alguns grupos, p.e. do Suriname para a Guiana Francesa durante o século XVIII compondo atualmente um dos elementos constitutivos desta. Trata-se dos Cimarrões, descendentes de escravos rebeldes fugitivos das plantações do Suriname. Na Guiana Francesa reconstruíram um sistema de organização africana, vivendo às margens do rio Maroni. Isso nos leva a pensar que, da mesma maneira com as populações negras se transferiram e se localizaram no interior da Guiana, da mesma forma, outros contingentes étnicos foram atraídos para ali motivado por outras razões. No caso específico do Uaçá, ao que tudo indica, a chegada em massa desses elementos de origem estrangeira passou a ocorrer sobretudo a partir de 1932. Nessa época foi instalada por um brasileiro, no rio Curipi, uma usina de extração de óleo de pau-rosa, perdurando tal atividade até 1935. Ao mesmo tempo, explorações auríferas foram realizadas no Uaçá e Oiapoque especialmente por "crioulos" mediante salvo-condutos fornecidos pelo consul brasileiro de Caiena e licença de autoridade fiscal de Oiapoque (cf. Reis, 1936 apud Arnaud 1969:12).

Essa nova atividade provocou a vinda de regatões árabes, chineses, crioulos, brasileiros que vinham negociar com os garimpeiros.

Diante do que foi exposto, somos levados a supor que há uma tradição de contato entre as populações indígenas do Uaçá e os habitantes da Guiana Francesa. Esse fato talvez nos permita compreender as razões de ainda hoje as expectativas de vida dessa população estarem voltadas muito mais para Caiena do que para o Brasil, onde a relação de dependência parece muitas

(2) Em 1626, os franceses chegaram a ilha de Caiena para estabelecer um núcleo colonial. O tratado de Breda concedia à França um território que se desenvolveria bastante a partir de 1676 quando cessaram os ataques da Holanda e Inglaterra, e em 1796 a chegada de uma frota britânica se apoderou do território ocupado pelos holandeses. Por várias vezes, a posse da região ficou em mãos de diferentes senhores, e só em 1814 é que a Inglaterra, França e Holanda.... estabeleceram a divisão do território guianense. A Guiana Francesa foi aproveitada como colônia penal e lugar de exílio durante a Revolução Francesa, deixando de sê-la em 1944. Já em 1946 torna-se formalmente um Departamento de Além-Mar. (Ibid, Enc. Britânica)

vezes só existir na condição de, enquanto Índios, estarem subjugados à um órgão tutelar brasileiro, no caso a FUNAI. Podemos considerar além dos fatos já mencionados, que influência da Guiana se manifesta não somente na língua, ou seja, o "crioulo" ou "patois", assim como, em certos hábitos, tradições e indumentária (*). Da mesma maneira é necessário levar em conta uma certa "preferência" dos indígenas pelos franceses em detrimento aos portugueses durante o período colonial como foi o caso dos Aruã que habitavam o estuário do Amazonas durante o século XVII, e que, juntamente com outros Índios, eram aliados dos franceses contra os redutos portugueses. Essa atitude foi decisiva para que os portugueses em sua expansão para o Norte destruíssem as aldeias indígenas amigas dos franceses Nimuenda Ju, 1926:112 apud Arnaud, 1969:3).

A diferença de tratamento recebida pelas populações indígenas do Uaçá dos governos francês e brasileiro, parece reproduzir em termos atuais a antiga preferência pelos franceses, e que contribui para que as expectativas de vida se voltem para a Guiana. Nessas condições, seria interessante questionarmos o seguinte:

- a) Em que consiste essa diferença de tratamento?
- b) Quais as razões que levariam o governo da Guiana Francesa a oferecer vantagens aos Índios incentivando dessa maneira a migração?

As razões que levam as populações indígenas do Uaçá preferirem Calena ao próprio Brasil podem estar relacionadas a dois fatores:

- Uma provável política de atração das populações indígenas desenvolvidas pelo Governo da Guiana Francesa.
- A proximidade entre as aldeias indígenas e as cidades de Saint-Georges e Calena.

(*) ver também: Rondon, Cândido Mariano da Silva, Índios do Brasil vol. III, 1953: pp 279

Não conhecemos nada em especial sobre a existência ou não de uma política de atração pelo Governo da Guiana, referente à populações indígenas localizadas fora de suas fronteiras em termos oficiais, exceto, a política de "afrancesamento" instalada após 1968. Essa política teve como objetivo declarar as populações indígenas estabelecidas no interior da Guiana como sendo francesas, ou incitá-las a declararem-se como tal com promessas de pagamento ou subvenções diversas. Diz Hurault (1971: 479) que até 1968, "las poblaciones tribales vivían bajo un régimen particular, es decir, el estatuto de Inini, que se aplicaba sobre el conjunto del territorio de la Guayana al sur de la banda litoral ocupada por los municipios. El territorio del Inini dependía directamente del jefe de departamento, representado a su vez, en el interior por los puestos de gendarmería. No se admitía intervención alguna de la política electoral, lo que constituye una ventaja inmensa si se considera la influencia corruptora que ejerce en los departamentos de ultramar". Era então o estatuto de Inini, quem estabelecia as condições de vida das populações tribais na Guiana Francesa(3).

(3) Até 1968, a Guiana Francesa estava dividida administrativamente em duas partes: o litoral submetido ao regime francês, e o interior, denominado Território de Inini submetido a um estatuto especial, o estatuto de Inini. Sob esse estatuto, estas populações gozavam de um regime de leis perfeitamente adaptado às suas necessidades, e à sua situação real, vivendo segundo seu direito consuetudinário, sendo que a única forma de relação com a administração oficial, consistia no pagamento de uma pequena quantia às Prefeituras dos povoados. A partir de 1965, no entanto, o Conselho Geral de Caléna adotou um conjunto de medidas para submeter essas populações às leis francesas, no sentido de "integrá-las". A tarefa de "assimilação" funcionou através do "afrancesamento", que consistiu na realização de um censo fundado em critérios capciosos como por exemplo, indagar se tais populações eram a favor da França, Brasil ou Suriname.

O objetivo dessa empresa era criar novos municípios dentro do antigo território de Inini. Diz ainda Hurault (ibid), que a criação de um município, não é somente para seus "promotores", "un éxito partidario y un complemento de electores, sino que tiene implicaciones financieras de gran importancia, ya que en ausencia de (y debido a) toda fuente propia de ingresos, tales municipios tienen derecho a subvenciones estatales muy importantes".

No restante, apenas o que nos foi relatado por informantes que já trabalharam em Caiena ou mesmo em Kourou (4), ou ainda, de Índios que vivem às proximidades de Saint-Georges (5). Quer nos parecer que em relação às vantagens oferecidas pela Guiana especialmente a assistência médico-hospitalar ou as facilidades para se conseguir um documento de permanência em território guianense, deve-se à própria legislação francesa em geral. No caso do Olapoque, por exemplo, a assistência médica talvez seja a forma mais evidente dos efeitos dessa legislação, haja visto, na época em que estivemos pela primeira vez em contato com esses grupos (1973/74), os Índios ainda preferiam buscar socorro médico no Hospital de Saint-Georges e as gestantes (caso fosse necessário) dar à luz nesse hospital pelas vantagens oferecidas como médicos, medicação e alimentação para o bebê, da mesma forma como teriam assistência médica gratuita sempre que necessitassem (6). Essa situação tende a mudar em vista de um melhor aparelhamento e assistência do Hospital Militar de Clevelândia, que passou a ter com os Índios uma atenção especial. Quanto aos Índios que emigram para Caiena em busca de trabalho, parecem ter tratamento semelhante. O depoimento do informante nos permite perceber seu entusiasmo pela Guiana:

*"Caiena é bom pra tudus (todos)...
se for índio, melhõ ainda
tem sempre trabalho... eles prefere agente!"*

(H. Karipúna)

Segundo alguns jovens Galibí e Karipúna que estavam regressando de Caiena, as condições salariais ainda são

(4) Kourou - Base Espacial francesa

(5) Trata-se de uma aldeia Palikúr localizada às proximidades de Saint-Georges, e, por conseguinte, localizada do lado francês.

(6) Caso isso ocorresse, isto é, se uma Índia Galibí, Palikúr ou Karipúna desse à luz no Hospital de Saint-Georges, a criança seria registrada como cidadão francês, sujeito portanto, à jurisdição francesa.

muito boas, muito embora, anteriormente tenham sido bem melhores. Os salários elevados lhes permite viver sem muitas dificuldades, e, sobretudo, lhes favorece adquirir os bens de consumo desejados, isto é, rádios, eletrolas, motores, relógios etc. Na época em que colhemos a informação os salários variavam entre 40 a 400 francos mensais. Normalmente esses índios trabalham como diaristas em atividades braçais como serventes ou construção civil, podendo em certos casos ter uma diária de 10F. (7).

Exemplos de atividades remuneradas:

	ATIVIDADES	SALÁRIOS APROXIMADOS
CARGO	Braçal	100 F diários
	(carregador)	40 F "
PROFISSIONAIS	Cozinheiro	150 F diários
	maitre	400 F "

OBS: Na época a taxa cambial estava por volta de Cr\$10,00.

Assim, o fator salário parece funcionar como atrativo para que essa emigração tenda a ocorrer com certa regularidade. É bem verdade que houve épocas em que havia maior intensidade dessas levas, sobretudo quando se estava construindo a Base Espacial de Kourou, posteriormente houve um arrefecimento emigratório, em vista das dificuldades de se conseguir trabalho e especialmente de viajar para Caiena. Esse último aspecto se relaciona à própria política de imigração francesa, exigindo que um estrangeiro (mesmo que seja índio) só permaneça em solo guianense se tiver um emprego e um patrão que se responsabilize por ele. Os índios normalmente só chegam à Caiena como clandestinos; após a chegada procuram os parentes e tentam conseguir um emprego imediatamente. Após isso, é que procuram o

(7) Sobre os efeitos que os elevados salários causaram às populações indígenas da Guiana ver: Duchemin, Philippe, 1971:189.

Departamento de Imigração para obter a Carte du Segur (8). No momento, o Departamento de Imigração da Guiana Francesa está exigindo o passaporte, e todo aquele que não o possui é obrigado a regressar ao país de origem ou então optar pela cidadania francesa (9). Esse tem sido o principal obstáculo para os Índios, em vista da maioria deles não possuírem documentos excepto a certidão de nascimento fornecida pelo PI. Por isso, é cada vez maior o número de Índios que procuram a cidade de Oiapoque na tentativa de obter os documentos tais como: carteira de identidade, de saúde, profissional e mesmo o CPF. Os que possuem esses documentos costumam viajar para Saint-Georges onde podem contactar com os gendarmes (10), conseguir algum trabalho que lhes possibilite ganhar alguns francos e daí poder viajar nos barcos que fazem viagem para Caiena. Mesmo quando possuem documentos, continuam a viajar clandestinamente em vista de que a Carte du Segur só é obtida na capital. Para qualquer uma pessoa que queira viajar para Caiena pelas vias legais partindo de Saint-Georges, deve apresentar o passaporte brasileiro obtido atualmente na Polícia Federal sediada na cidade de Oiapoque. Esta é uma tarefa a qual os Índios não se arriscam, sendo mais fácil segundo eles, conseguirem qualquer documentação em Caiena.

Em meados de 1940, quando Eurico Fernandes chefiava o PI do Encruzo (11), procurou criar condições para que essas migrações diminuíssem, empregando Índios, iniciando um pequeno criatório bovino e, segundo alguns informantes, chegando mesmo a proibir a saída de Índios para a Guiana. Os atuais che

-
- (8) Carte du Segur: funciona como um passaporte. Para obtê-la é necessário fazer vacinas e estar empregado. Garante a possibilidade de ir e vir para dentro e para fora da Guiana
- (9) No caso específico dos Índios, fomos informados que a polícia francesa realizou uma espécie de censo para saber onde havia Índios; após a apresentação aos Gendarmes, estes propuseram a naturalização dos que quizessem continuar trabalhando e vivendo em Caiena. Caso não aceitassem, teriam de regressar ao Brasil.
- (10) Gendarmes: termo que se aplica ao pessoal administrativo da Guiana.
- (11) Encruzo: antigo Posto Indígena situado à margem esquerda do Uaçã, na confluência com o Curipi.

fes dos PI Uaçá e Kumaruman adotaram atitudes semelhante ao que tange à saída de índios para Caiena, da mesma forma, que as próprias lideranças tribais eram contrárias à essas saídas. Argumentavam elas, que os índios precisavam ficar unidos para lutarem pelos seus direitos e garantirem com sua presença a posse de seus territórios. As medidas tomadas pelo Posto para impedir a saída dos índios tem sido infrutíferas, em vista deste não poder absorver toda a mão de obra disponível, assim como, essas migrações temporárias parecem já fazer parte das expectativas desses índios (12).

Os Palikûr, por exemplo, tem parentes do lado francês (13); estes, segundo alguns informantes, receberam terras para o cultivo de suas roças, da mesma forma como há um incentivo para o desenvolvimento de seu artesanato por ser este largamente vendido aos turistas franceses. A renda dessas vendas permite aos Palikûr do lado francês a obtenção de bens de consumo como rádios, eletrolas, gravadores, panelas, provocando em seus parentes do lado brasileiro o desejo de possuir esses mesmo bens. Ora, a possibilidade de conseguir trabalho parece ser o motor que leva os índios a preferirem Caiena a Macapá ou mesmo Belém. A isso estaria associado o fator distância, considerando que é muito mais fácil ir para Caiena via Saint-Georges do que vir para Macapá ou Belém. Da mesma forma, como é mais fácil receber um bom salário nessas cidades guianenses do que qualquer uma brasileira (14). Além disso, é preciso considerar as medidas oficiais tomadas pelos dois governos. De um lado, o Governo francês parece oferecer vantagens a essas

(12) A esse respeito informa o Jornal "O Estado de São Paulo" em um artigo de 1973, que o Gen. Bandeira de Mello então Presidente da FUNAI quando em visita à região do Uaçá, havia prometido a melhoria das condições econômicas dos grupos através de execução de programas de desenvolvimento comunitário, envio de técnicos indigenistas e Postos Médicos (E.S. Paulo, set. 30, 1973). Dessas medidas apenas duas foram realizadas: os Postos Indígenas e as Enfermarias.

(13) Palikûr-aldeados na margem esquerda do baixo Oiapoque e no interior de seu afluente Ouanari (Andrev, 1965: 71 apud Arnaud, 1968: 2)

(14) No caso de Belém, por exemplo, apenas a FUNAI através da 2ª DR tem condições de absorver a mão-de-obra indígena. Em Macapá a situação ainda é mais difícil, não havendo condições de trabalho a não ser quando o elemento pertença ao Exército ou se for o caso, à Aeronáutica. Sobre esse aspecto, há um certo incentivo por parte das autoridades militares locais (Colônia Militar) na prestação do serviço militar no Batalhão de Fronteira, da mesma maneira que o prosseguimento da carreira militar pelos índios. Isso pode ser visto talvez, como uma das estratégias utilizadas em integrar mais rapidamente o índio à sociedade nacional.

populações tribais não somente em termos de empregos (normalmente braçais, é bem verdade) como também, a assistência médico-hospitalar, salário desemprego enfim, todas as vantagens que um cidadão de um departamento francês usufrui. As medidas brasileiras, por outro lado, parecem ser mais proibitivas, isto é, no sentido de criar obstáculos à saída dos Índios quer seja a través da autoridade do Chefe do PI, quer seja de um controle maior sobre as entradas e saídas desses indivíduos por parte da Polícia Federal, ou ainda (como ocorreu na década de 30), a reunião dos Índios numa nova aldeia sob o pretexto de que nesse local funcionaria a Escola. Atualmente, essas proibições são endossadas pelas lideranças tribais locais com o propósito de, segundo eles, ficarem juntos para poderem lutar por seus direitos. Assim, para a compreensão das razões que levariam os Índios a emigrarem para Caiena, teríamos um elenco de fatores que somados refletiriam a realidade observada. Esses fatores são:

- Emprego
- Salário
- Distância

(Vide Mapa)

Durante os anos de 1973/74 quando estivemos pela primeira vez em contato com os Karipûna, Galibí e Palikûr e especialmente entre os primeiros, havia uma certa preferência para que as transações comerciais fossem feitas em "franco guianense", e mesmo em certas casas comerciais de Oiapoque, o franco e o cruzeiro eram cambiados livremente. Da mesma forma com que havia esse interesse comercial, havia a preferência em viajar para Caiena sobretudo por parte dos Índios.

Atualmente, algumas mudanças puderam ser observadas:

- Há uma total circulação do cruzeiro na área indígena e na cidade de Oiapoque, da mesma forma, como não é mais comum comprar-se com franco nas casas comerciais brasileiras.
- Caiena continua sendo foco de atração da popula

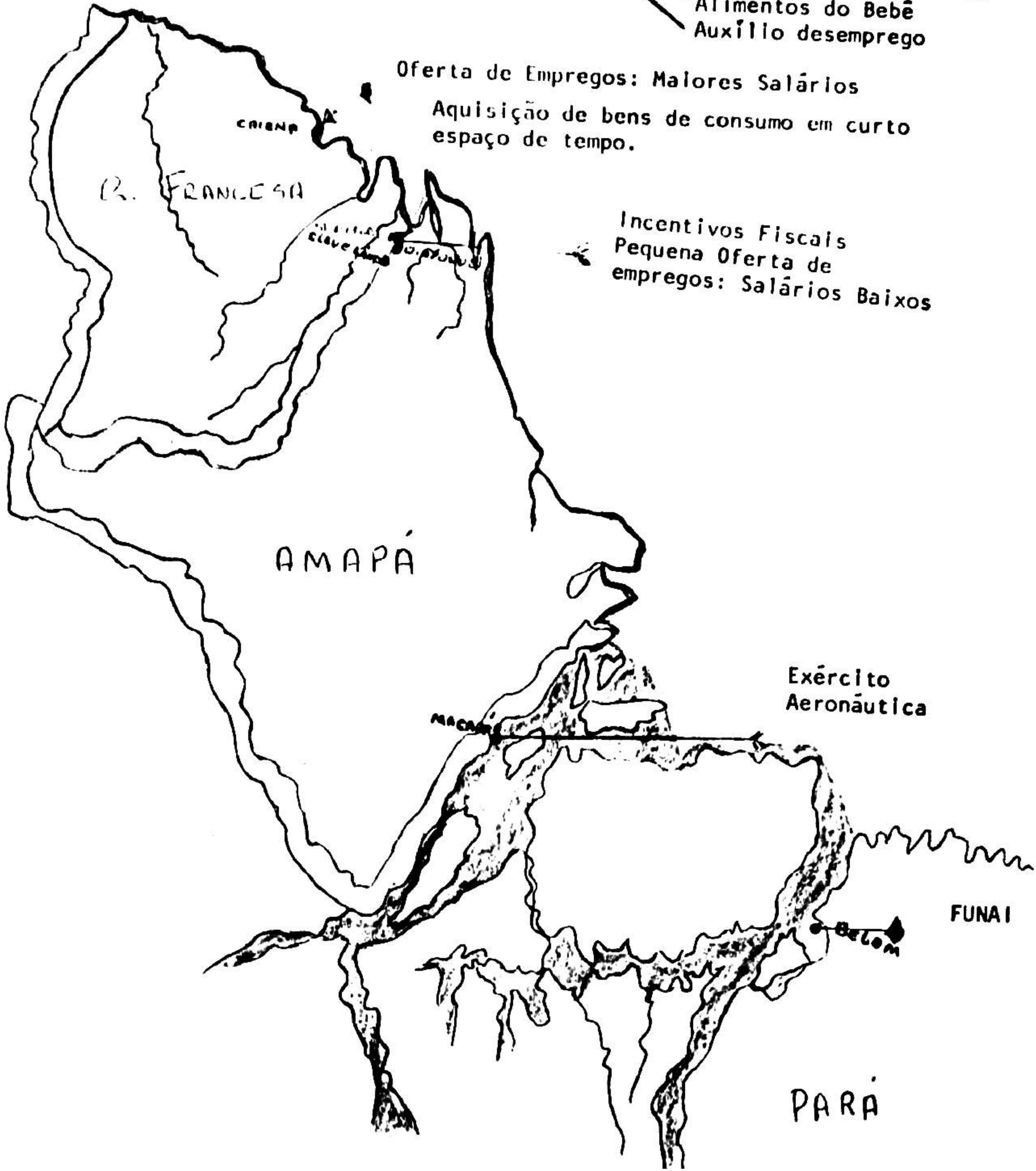
Incentivos Fiscais

- Assistência Médica
- Assistência hospitalar
- Assistência maternidade
- Alimentos do Bebê
- Auxílio desemprego

Oferta de Empregos: Maiores Salários

Aquisição de bens de consumo em curto espaço de tempo.

Incentivos Fiscais
 Pequena Oferta de empregos: Salários Baixos



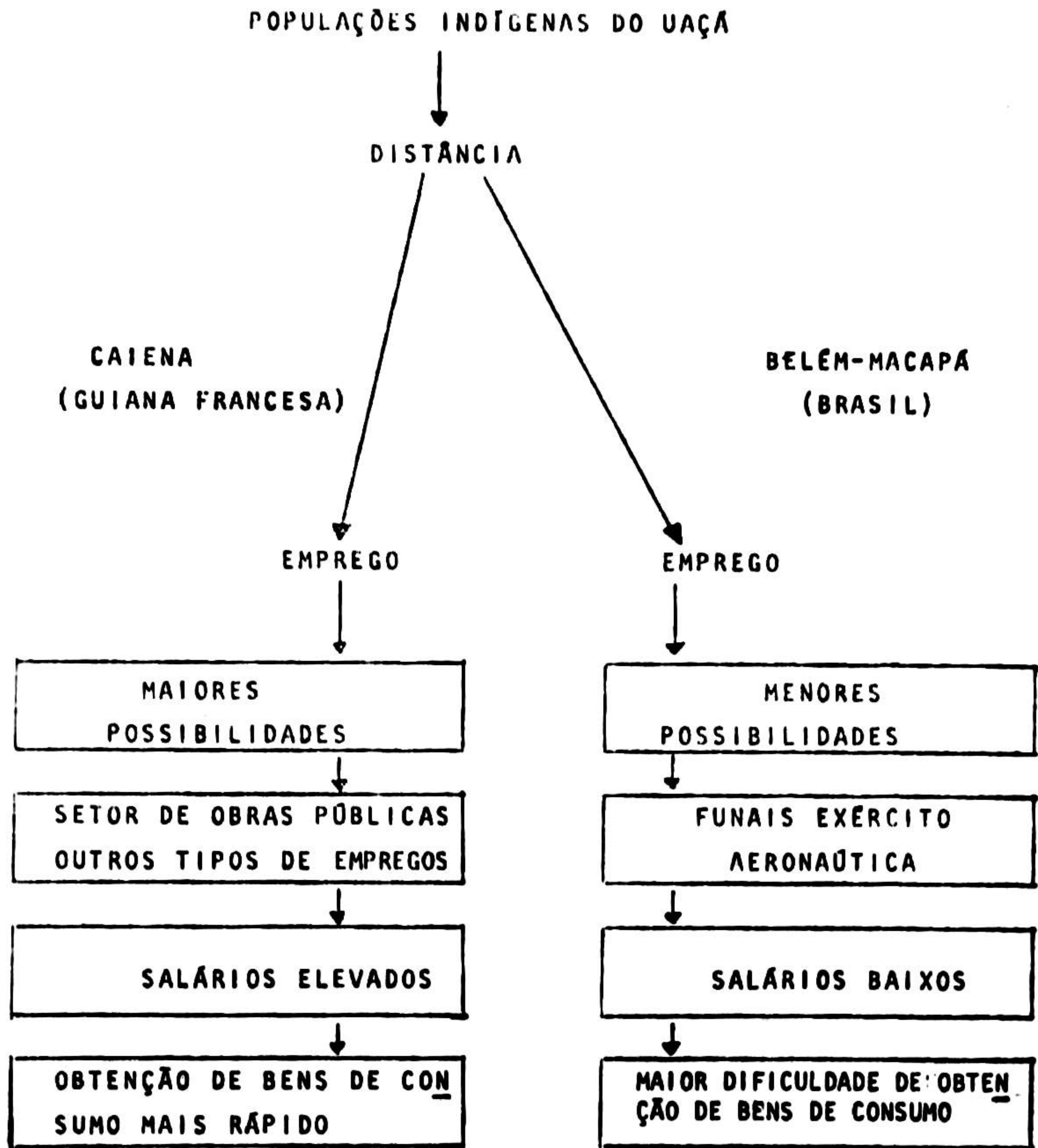
ção indígena local, tendo no entanto diminuído o fluxo migratório para essa região.

Vimos acima que vários fatores contribuem para a migração em direção à Guiana Francesa, o que significa dizer, que emigrar para Calena pode ser uma alternativa viável em função dos fatores já anteriormente citados.

Ora, foi justamente a grande oferta de empregos (15) que fez de Calena o foco de atração para a população indígena da fronteira, o que nos levou a supor que provavelmente essas condições assim se manifestaram, em virtude de uma escassez de mão-de-obra na Guiana perdurante até agora. Por outro lado, os salários elevados tornam-se duplamente vantajosos em vista da desvalorização da moeda brasileira em relação ao franco, o que quer dizer, que a diferença de valor entre o franco e o cruzeiro vem favorecer a obtenção de um melhor salário na Guiana em detrimento a um ganho no Brasil (Figura 1)

(15) Oferta de emprego - aqui nos referimos ao grande surto de construção civil (entre os anos 60 e meados da década de 70)

FIGURA 1



A Figura acima quer demonstrar que o poder de compra de salário, contribui para que a emigração se faça em direção à Guiana onde em vista da relativa oferta de empregos, os migrantes-índios tenham maiores possibilidades de conseguir trabalho quer seja no setor de obras públicas como operários braçais (ajudante de pedreiro, carregadores, carpinteiros etc),

ou atuando no mercado não-formal como caseiros de granjas, em trabalhos de limpeza, enfim, serviços que de uma forma ou de outra possam lhe garantir um bom salário. Em contrapartida, há uma situação inversa em termos das cidades brasileiras de Belém e Macapá. No caso de Belém, especialmente, esses índios só podem praticamente trabalhar na FUNAI, e nesse caso, a 2ª DR não pode incorporar toda a mão-de-obra indígena disponível. No caso de Macapá, a situação ainda é mais difícil, sendo que os poucos índios do Uaçá que conhecemos vivendo nessa cidade, estão lá sob duas condições: casados com civilizados (especialmente mulheres), ou então no Exército ou em alguns casos na Aeronautica (16).

Ao que parece, do lado brasileiro não existe ainda uma completa aceitação da mão-de-obra indígena no mercado de trabalho formal o que evidentemente, contribui, como é o caso dos índios do Uaçá a emigrarem temporariamente para Caiena.

4.1.3. A população indígena disputada por dois Estados

Retomando à pauta que estabelecemos páginas atrás, ou seja, quando nos referimos a uma diferença de tratamento da do aos indígenas por parte dos governos francês e brasileiro, e até que ponto as vantagens oferecidas pelo Governo francês estariam ligadas a uma possível política de atração, um confronto entre as políticas indigenistas dos dois países talvez possa esclarecer tais pontos em questão. Uma notícia do Jornal "O Estado de São Paulo de 23 de setembro de 1973 diz o seguinte:

(16) Dos índios que prestam serviço militar, muito poucos permanecem nas Forças Armadas, abandonando logo após o período de caserna.
A Colonia Militar de Clevelência desenvolveu uma política de atração em relação aos índios para a vida militar não tendo no entanto resultado no sucesso esperado (comunicação verbal do Chefe do PI Kumaruman).

"Até há pouco tempo atrás os índios que vivem na região do Uaçá, fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, comemoravam a festa nacional francesa de 14 de Julho e poucos dominavam o Português se entendendo melhor através do "patuá", com os comerciantes negros da cidade de Saint-Georges na Guiana... As autoridades brasileiras estão preocupadas com a mudança de grupos indígenas para o território francês atraídos pelas ofertas de salários... e assistência médica gratuita. Na tentativa de fixar os grupos do Uaçá no território brasileiro, serão adotadas várias medidas..." (+)

Para efeito de nossa reflexão tomaríamos dois pontos dessa informação jornalística: oferta de salário e assistência médica gratuita promovida pelo governo francês, e tentaríamos ver se isso não seria uma forma de utilizar dois fatores escassos na região (no caso específico do lado brasileiro) e fazer dele uma das plataformas da política francesa. Ao que parece, certas vantagens oferecidas pela Guiana fazem parte da legislação francesa em geral (assistência à maternidade por exemplo), e não puramente intencionais no sentido de atração dos índios. Fizemos referência à política de "afrancesamento" estabelecida pelo Conselho Geral de Guiana (cf. Hurault, 1971:480) e os objetivos a que se presta tal política, porém fazemos uma ressalva - essa política se destina às populações indígenas da Guiana. Dessa maneira não podemos afirmar se tal medida se aplicaria também às populações indígenas fronteiriças, melhor dizendo, se há um interesse deliberado em atrair as populações indígenas brasileiras. A presença de tais populações poderia representar mais verbas para os grupos políticos-financeiros que se instituíram como "protetores" desses municípios cujos habitantes sequer falam francês, ignorando a estrutura funcional do sistema administrativo da Guiana (cf. Hurault, 1971:485). Diante disso nos permitimos distinguir tanto do lado do Brasil quanto da França o seguinte:

(+) A parte da notícia que se refere a comemoração do 14 de Junho diz respeito a um período bastante anterior às demais informações.

- medidas intencionais
- medidas não intencionais
- fatores econômicos.

a) Por medidas Intencionais, entendemos todas as providências tomadas pelo Governo francês que se destinam às populações indígenas em geral, não somente aquelas de que fala Murault (1971:481) para levar os índios a detectarem-se franceses sob promessas de "assignaciones o subvenciones diversas", mas aquelas que temos conhecimento pessoal, ou seja, as que favorecem alguns índios do Uaçá: terras para o cultivo de suas roças, incentivos para a produção de artesanato destinado à venda dos turistas franceses. Com o produto de suas roças e o lucro da venda do artesanato indígena, os grupos atingidos por tais medidas "protetoras" podem auferir mais rapidamente bens de consumo (rádios, eletrolas, panelas, motores de popa etc. (17). Do lado brasileiro podemos considerar pelo que os dados nos demonstram duas fases: a primeira, com a instalação da Escola entre as comunidades tribais, a tentativa de aproveitamento dos índios como guardas de fronteira (que não foi levado a vante), e a tentativa de preparação da mão-de-obra indígena(+). A segunda, reflexo da própria política Indigenista que rege a FUNAI, teve em termos locais suas características próprias. A Escola ainda permanece como organismo de poder tendo, porém, outros melhores além da FUNAI, a saber, o Governo do T.F. do Amapá através da Prefeitura de Oiapoque e posteriormente a atuação da Colônia Militar de CleveLândia. A FUNAI através da Chefia de Posto acentuou as proibições de saída dos índios; para Caiena sob a alegação de que, os que para lá se dirigissem estariam fora da capa protetora do órgão tutelar, assim como, depois de um certo tempo de convivência com os civilizados já não seriam considerados índios. O interessante de tudo isso, é que as próprias chefias tribais reproduzem o discurso dos dirigentes, sendo comum ouvirem-se expressões como, "se querem estar lá, então não deve voltar mais para cá" ou então "vão pra lá e depois vem comer o que nós plantamos", ou ainda "não é mais índio, já está tanto tempo em Caiena".

(17) Os índios brasileiros favorecidos por essas medidas são os Palikûr do lado francês (ver Cap.2).

(+) vide item 4.2. deste capítulo

A Prefeitura e a Colônia têm suas estratégias próprias, a primeira aumenta o poder de decisão dos prefeitos através de doações, ajudas, que por sua vez vem acrescer o grau de dependência das comunidades tribais da sociedade regional, e a Colônia, mais recentemente, intentou aumentar a incorporação de indígenas ao serviço militar.

b) Entre as medidas não intencionais, estão aquelas que fazem parte da própria legislação de ambos os países, como por exemplo, assistência médica, verbas para aplicação em diversos serviços etc.

c) Os fatores econômicos se explicariam pela própria conjuntura onde se deslocam os atores. Em termos de Caiena a grande oferta de empregos, e por conseguinte, os altos salários estariam associados a um surto econômico motivado pelas medidas de desenvolvimento aplicadas pelo Governo francês no melhoramento da cidade de Caiena (construção civil) e na construção da Base Espacial de Kourou, como uma "cabeça de praia" do poderio militar francês. Do lado brasileiro a situação é inversa. Já vimos através de um retrato pálido, como é a região do Oiapoque. Uma área estagnada economicamente, sem uma agricultura desenvolvida, sem pecuária, sem grandes recursos minerais onde a presença da Colônia Militar é uma garantia de posse desse território pelo Governo brasileiro em vista de uma população rarefeita, onde essa mesma população depende quase que exclusivamente de Belém ou Macapá para sua subsistência. Por outro lado, os recursos que são enviados para os Postos são insuficientes fazendo com que a própria FUNAI dependa quase que totalmente dos organismos locais para seu funcionamento (+). Nesses termos, supomos que as condições econômicas da região do Oiapoque aliada à própria carência dos Postos torna as condições de vida insuficientes para os indígenas favorecendo a ocorrência dessas migrações temporárias em busca de um trabalho assalariado, diríamos até, uma solução econômica adaptável à região (18). (Ver Quadro 1)

(+) discutiremos melhor o assunto em um capítulo posterior
 (18) uma situação semelhante discute Hurault (1971:479).

QUADRO 1

MEDIDAS BRASILEIRAS E MEDIDAS FRANCESAS

BRASIL	FRANÇA
<p> escola guarda de fronteira preparação de mão de obra indígena proibição à saída dos Índios para Caiena doações, ajudas (econômicas, de serviços gasolina, alimentos) incorporação de jovens Índios ao serviço militar assistência médico-hospitalar verbas para aplicação em diversos serviços Postos Indígenas dependentes dos órgãos regionais </p>	<p> terras para o cultivo de roças Incentivos à produção de artesanato condição de auferir bens de consumo em curto espaço de tempo assistência médico-hospitalar assistência à maternidade salário-desemprego empregos salários elevados facilidade para conseguir documentação. </p>

O QUADRO 1 indica os diferentes níveis em que os dois países atuam. O Brasil parece agir mais a nível das idéias, haja visto, o papel que tanto a Escola como os demais órgão atuam na área, ou seja, quer seja a Escola querendo transformar os índios em homens civilizados para que melhor possam se adequar à sociedade nacional, quer seja a Colônia Militar ten cionando transformá-los em soldados, o que se poderia chamar uma categoria especial de homens. Quanto França, em que pese o aspecto ideológico de que se reveste certas medidas em rela ção às populações indígenas do Uaçá, sua adaptação parece se realizar mais por meios efetivos, isto é, através de medidas práticas vindo de encontro às necessidades reais do grupo, ou seja, a sua sobrevivência.

4.2. A Escola em sua fase inicial

A instalação de uma Escola entre os Índios do Ua çá, é uma decorrência do início da atuação do Governo Brasileiro na tentativa de incorporá-los à sociedade nacional iniciada em 1930 (cf. Arnaud, 1969:10). Nessa época a autoridade do SPI se fazia presente apenas por intermédio de um Delegado (19). Segundo

(19) NOTA - A incorporação das populações tribais de Oiapoque à sociedade nacional merceu de Arnaud um estudo onde ele divide a proteção oficial em dois períodos distintos. O primeiro em 1930/41 quando foi fundado o PIN na confluência do Uaçá com o Curipi (atual Encruzo). O segundo, de 1941/67 sendo por sua vez dividido em três fases administrativas diferentes: a primei ra de 1942/50; a segunda de 1951/57; e a terceira de 1958/67. Na primei ra fase o SPI não desenvolveu nenhum programa assistencial. Nessa época a Inspeção Especial de Fronteiras verificou as possibilidades de reunir os índios numa única povoação, assim como, transformá-los em guardas de fronteira. Nesse período novas explorações auríferas são feitas no Uaçá e Oiapoque, acarretando a vinda para a região de regatões de várias naciona lidades. O segundo período (1942/67), é caracterizado pela elaboração de diversos planos objetivando a melhoria das condições de vida dessas popula ções. Dessa forma, na primeira fase administrativa (1942/50), mediante o preparo de mão de obra indígena especializada, há o desenvolvimento da a gricultura e pesca, assistência escolar e sanitária. A segunda fase admī nistrativa (1951/57), se caracteriza sobretudo pela diminuição de recu sos materiais, uma vez que, os serviços de atração foram considerados pri ritários, passando para o segundo plano os de natureza assistencial. A ter ceira (1958/1967), ainda esteve sob a influência da política indigenista da fase anterior, no entanto, alguns planos puderam ser executados no sen tido de incrementar a produção indígena com o intuito de obter maiores lū cros, que seriam utilizados nas despesas do Posto, como também seriam em

do Fernandes a assistência escolar teve início em 1934 através do Cel. Magalhães Barata, então Interventor Federal no Pará. Este ao tomar conhecimento dos problemas da região mandou construir uma Escola em cada aldeia (20). Dessas, segundo o mesmo autor, a que funcionava entre os Karipúna, foi a que melhores resultados apresentou pelo "grau de adiantamento em que se achavam os índios". Essas Escolas, no entanto, tiveram duração efêmera pois já em 1937 elas foram desativadas. Segundo Arnaud, somente a partir de 1945 com uma nova Escola entre os Galibí, e em 1948 entre do Karipúna, é que o ensino escolar foi de fato introduzido na área indígena. Há necessidade de um esclarecimento sobre a presença da Escola entre os Karipúna. Ao que tudo indica, o estabelecimento de uma Escola nesse grupo se deu antes de 1948, pois segundo os moradores de Espírito Santo (antiga Laranjal) a Escola se situava ali onde vivia também a professora. Não souberam, no entanto adiantar o ano de sua fundação. Com a construção de uma nova Escola na Vila de Santa Isabel (antiga Barracão) é que houve a transferência da professora de Espírito Santo (Verônica Leal) para o "teso" (+) habitado por Manuel Primo dos Santos (Coco). Com isso, a Vila de Espírito Santo ficou desfalcada de assistência escolar desde aquela época até 1976, quando o Governo do Território do Amapá enviou uma professora para lá.

Quanto aos Palikúr, segundo o cacique local, apenas em meados de 1960/61 é que foi instalada uma escola numa linha no médio Urucauá. Segundo o informante, a chefia do Posto encontrou sérias dificuldades para executar tal medida, pois quando este, juntamente com o Inspetor de Ensino de Oiapoque, foram propor a construção da escola, houve protestos sobretudo

cont. NOTA 19 - pregados de forma conveniente pela Chefia da Inspeção. É nesse período que paralelo ao declínio da ação do SPI (posterior à 1964), que começa a influência da Colônia Militar de Clevelândia através da fazenda Suraimon localizada no alto Uaçá, assim como, pela assistência médica oferecida através do Hospital Militar (Arnaud 1969 - Os Índios da Região do Uaçá (Oiapoque) e a Proteção Oficial Brasileira. Bol. Mus. Goeldi, n.º 10)

(20) Nesse período, o atual Território Federal do Amapá pertencia ao Estado do Pará só vindo a desvincular-se do mesmo em 1945".

(+) "teso"- terra firme localizada em regiões de várzea.

por parte dos velhos, e que, armados de paus tentaram agredir o chefe do PI e o Inspetor de Ensino, Tal reação deve-se ao fato de que os velhos Palikūr entendiam a Escola como uma forma de prisão, uma maneira de retirar os filhos do seu convívio, o que não deixa de ter uma certa relação com a realidade, visto que, a Escola desses primeiros tempos era quase sempre de regime de internato. Finalmente após longas discussões chegaram a um acordo: seria permitida a construção da Escola porém com uma ressalva, eles não mandariam seus filhos frequentá-la, nem tampouco seriam obrigados a fazê-lo. Durante algum tempo a professora teve apenas um ou dois alunos, depois estes foram chegando gradativamente culminando com a situação que hoje enfrentam, isto é, exigindo a presença de um professor.

Considerando as condições do Oiapoque com área de fronteira, é possível que, um dos grandes lances do SPI na época tenha sido a construção de Escolas como uma forma de garantir essa mesma fronteira, da mesma forma que funcionaria como uma medida de fixação dos grupos tribais na região. Por outro lado, como uma decorrência da instalação dessas Escolas seria possível manter um controle maior sobre a população indígena, visto que, um dos seus objetivos na época seria conservar os índios ligados a um centro controlador, no caso a Escola. Dessa forma, o papel político assumido pela Escola nessa primeira fase de sua instalação (1934/37), parece ter objetivos muito bem definidos, como podemos perceber pela preocupação que a Inspeção Especial de Fronteiras teve em enviar em 1936 o Major Luiz Thomás Reis ao Uaçá, para verificar a possibilidade de reunir os índios em uma única povoação e aproveitá-los como guardas de fronteira (Reis, 1936 apud Arnaud, 1969:10).

Ao lado da garantia da fronteira estavam também outros interesses, como seja, o de legitimar o papel do índio na sua condição de "guarda de fronteira", o que significava um novo papel a ser desempenhado por eles no processo de integração na sociedade nacional. Por outro lado, considerando que esses grupos tribais estavam sob a influência de países diferentes, isso lhe permitia comerciarem com brasileiros e france

ses, assegurando a eles o direito de não dependerem inteiramente do mercado nacional numa região onde a moeda brasileira (na época o mil réis) era mais fraca - o que ainda permanece até hoje. Da mesma maneira que os produtos nacionais existentes no comércio de Oiapoque, não atendiam seus interesses, nem pelo preço, nem pela qualidade (21). Ora, por tudo isso, era natural que os interesses comerciais indígenas estivessem voltados mais para a Guiana do que para o Brasil, favorecendo por sua vez o fortalecimento da influência guianense em detrimento à brasileira. Daí, a Escola ser um instrumento que funcionaria como porta-voz dos ideais de brasilidade sobre uma população que delimitava seu território tribal não em função de demarcações engendradas pelos "brancos", mas por tradições culturais de seu próprio povo.

Cabia então à Escola inculcar naquelas populações indígenas sobre a qual exercia sua influência os ideais necessários para garantir a posse territorial, assim como, a de um contingente populacional rotulado de "brasileiros", que formariam uma população numa região onde o "vazio demográfico" era um fato comprovado. Esse interesse é deixado transparecer através do relato de Reis quando este manifesta o seu entusiasmo por haver presenciado alunos Galibí e Karipúna cantarem o Hino brasileiro (cf. Reis, 1936).

O primeiro passo para isso correspondia a própria meta da Escola - ensinar o português. Numa região onde o "patois" era a língua corrente, onde a indumentária indígena era semelhante às usadas pelos "crioulos" da Guiana, a Escola teve a tarefa de "abrasileirar" os índios para melhor incorporá-los à sociedade nacional. Nessa intenção se definiu a estrutura das Escolas indígenas.

(21) situação semelhante observou Cardoso de Oliveira entre os TUKUNA (RCO, 1972: 44).

Considerando o caráter de efemeridade de que vai se revestir a primeira investida escolar no Uaçã, é que somente após 1945 sob a direção de Eurico Fernandes na gerência do PIN (22), que a Escola cristalizará sua estrutura através das medidas pedagógicas assumidas. Já vimos que uma das metas do Governo brasileiro era agrupar os índios numa única localidade a fim de utilizá-los como guardas de fronteira. Uma das formas de atingir esse objetivo era a utilização da Escola. As próprias condições ambientais não favoreceram a consecução dessa idéia em vista da região ser uma área de várzea onde por sua vez as partes de terra firme (ilhas) não comportarem uma população numerosa, da mesma forma como as diferenças culturais eram um impecilho à realização dessa medida. Isso não quer dizer entretanto, que a idéia de transformar os índios em guardas de fronteira tenha sido abandonada. Apenas mudou-se a forma como alcançar tal objetivo. Quer-se agora garantir a permanência de uma população regional "brasileira", e para isso a Escola se presta na preparação desses novos "cidadãos", que legitimarão com suas presenças uma faixa do território nacional.

(22) (PIN) Posto Indígena denominado Encruzo, na margem esquerda do Uaçã e confluência com o Curipi.

QUADRO 2

ANO	ÓRGÃO	GALIBÍ	KARIPUNA	PALIKUR	OBSERVAÇÕES
1934	SPI	1 escola	1 escola	1 escola	- Interventor do Pará: Magalhães Barata - Chefe do PIN: Eurico Fernandes - Dados referentes apenas a respeito da escola entre os Karipuna
1945	SPI	1ª escola	Espírito Santo	?	- Kumaruman (Galibí): Prof. Doquinha - Espírito Santo (Karipuna). Prof. Verônica
1948	SPI	funcionando	Santa Isabel (Barracão)	?	- Prof. Doquina - Profa. Verônica
1951	SPI	funcionando	funcionando (Santa Isabel)	?	- Saída da Profa. Doquinha - Profa. Verônica
1960/61	SPI	?	(Santa Isabel)	1ª escola	- Profa. Verônica - Chegada da Profa. entre os Palikur
1961/67	SPI				- Nesse período, o funcionamento dessas escolas não obedecia a um ritmo regular havendo temporadas em que a escola permanecia fechada por falta de professor, apenas a de Sta Isabel como a permanência da Prof. Verônica até 1967 aproximadamente.
1967/70	FUNAI SEC-Amapá	?	?	?	- Neste período, as escolas já estão subordinadas à SEC do Amapá
1971/72	FUNAI SEC-AP	funcionando	funcionando	funcionando	

1973/74	FUNAI SEC-AP	funcionando	funcionando	funcionando	- Início da execução do projeto de Educação promovido pela Secretaria do TFA
1976	FUNAI SEC-AP	funcionando	Sta. Isabel Manga Esp. Santo	funcionando	- a criação de duas novas escolas entre os Karipuna - funcionamento do MOBRAL de maneira mais efetiva
1977/80	FUNAI	funcionando	funcionando	funcionando	- a partir de 1978 cessa a atuação do MOBRAL na área - reformulação do Programa Curricular, proposta a reativação da BR-156

4.2.1. A estrutura escolar e sistema de ensino

Silvio Coelho dos Santos, em seu estudo sobre Educação e as sociedades tribais do sul do Brasil (Santos, 1975), considera a forma como deve ser pensada a Educação enquanto processo socializante, como sendo a maneira "pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais. Assim sendo, quando os membros de sociedades tribais ficam sujeitos a uma sistemática escolar patrocinada e inspirada pela sociedade nacional envolvente, passamos a uma situação particular, onde o processo educacional procura assegurar antes de tudo, os objetivos da sociedade dominante" (pp.53, 54). No caso específico de nosso estudo, tal proposta passa a ser assegurada a partir da própria forma como é organizada a Escola.

Em 1945, o órgão responsável pelo funcionamento das Escolas era o SPI, através da 2ª Inspeção Regional sediada em Belém do Pará, cabia a ela a manutenção e a contratação de professores para a área indígena. Ao que parece, essas Escolas tinham objetivos específicos definidos em função do grupo tribal na qual elas iriam atuar, haja visto, o caso dos Galibí cujo o objetivo passou a ser determinado a partir do local escolhido para a construção do prédio da Escola - a ilha de Kumanan.

Considerando que a estrutura social tradicional Galibí era a de grupo familiares dispersos por várias ilhas no médio e alto Uaçá, a escolha do local tinha como objetivo agrupar os Galibí numa única localidade. No caso específico dos Karipúna, esse não pareceu ser o motivo principal em vista dos Karipúna formarem grupos-locais determinados. Tudo leva a crer, que nesse grupo a escola teve como objetivo dar uma ordenação mais dirigida ao processo de absorção dessa população, em vis

ta do Curipi (23) ter sido de toda a área indígena a região que sofreu um contato mais intenso quer seja de Oiapoque quer seja da Guiana. Já nos referimos em um capítulo anterior que a proximidade do Curipi em relação à cidade de Oiapoque tornava esse grupo mais dependente da sociedade regional (em termos de trabalho, bens de consumo, invasão de terras, etc) do que os de mais da região.

As Escolas desse período (1945/50) aproximadamente funcionavam à semelhança de um internato (24). As bases físicas do prédio tentavam atender à essa estrutura funcional disposta da seguinte maneira:

- um salão dividido em duas salas de aula
- dormitório para internos
- hospedagem para professores
- sala para trabalhos de prendas
- cozinha
- depósito para ferramentas, material de limpeza, serviços manuais e jardinagem.

Havia na Escola de Kumaruman por exemplo, três máquinas SINGER e calçados para os alunos. A Escola funcionava como uma extensão do Posto Indígena, em vista deste dar apoio para as suas outras necessidades, como seja, atendimento de saúde, material escolar. Dessa maneira, o Posto possuía:

- uma Enfermaria com bom número de medicamentos
- uma Enfermaria para o atendimento da população e da Escola
- um Almojarifado sortido com material escolar e de artigos de 1ª necessidade destinados à Escola.

(23) Curipi - aqui me refiro à região do Curipi onde vivem os Karipúna

(24) Esses períodos são arbitrários, procuramos seguir mais ou menos de perto a divisão em períodos proposta por Arnaud quando analisa a atuação da política indigenista na área.

A contratação dos professores era feita pela 2ª Inspeção com a prévia indicação do Chefe do Posto. Normalmente esses professores trabalhavam em Macapá ou mesmo em Belém. Transferindo-se para as aldeias quase sempre acompanhando(a) de seus familiares (marido/mulher/filhos), a pessoa desses professores passa a ter um papel importante para o funcionamento dessas Escolas. Pelo que sabemos, esses primeiros agentes foram professoras, pois a estrutura escolar assim o exigia em virtude da tarefa a ser executada se prestar mais a uma mulher. Essa figura feminina parecia se revestir de uma categoria dualística - professora X mãe - em virtude de caber à ela o ensino de tarefas que normalmente são de alçada materna como por exemplo, lavar roupa, cozinhar, costurar, e serviços de limpeza. Com isso a autoridade da professora se estendia para além do horário normal das aulas, chegando até o domínio privado da cada família, pois ela tinha autoridade para castigar a criança se fosse necessário (25), assim como, decidir sobre a possibilidade ou não da criança realizar determinadas tarefas consideradas tradicionais pelo grupo, como seja, acompanhar os pais no trabalho da roça.

Nenhum aluno poderia faltar à aula utilizando esse pretexto sem obter prévio consentimento da professora, e caso esse aluno quisesse simplesmente faltar a aula mediante essa desculpa sem no entanto cumpri-la, no dia seguinte era arrolado no castigo determinado pela professora: a faxina.

Esse quadro nos favorece a compreensão do papel intercultural assumido pela professora e sua família dentro do grupo, em vista dela representar concretamente uma entidade abstrata - a Escola - porém definidora de atitudes que serão a partir de sua introdução incorporadas ao modus vivendi local. Essa mentalidade trazida pela Escola pode ser percebida através do depoimento da Prof. Doquinha que se tornou em virtude do trabalho por ela desenvolvido em Kumaruman, uma figura popular entre os Galibí:

(25) Nessa época segundo alguns informantes era costume usar a palmatória sendo no entanto mais comum o emprego realização de tarefas como castigo.

"Iniciei meu trabalho de forma satisfatória e mui especialmente para beneficiar a civilização dos Índios de nossa pátria..."

Uma outra figura de grande peso na área indígena é a Prof. Verônica Leal que desenvolveu um trabalho semelhante ao de Doquinha. As duas são as responsáveis pela formação da geração que lidera os atuais grupos Galibí e Karipúna. É possível que o fato delas terem permanecido na memória tribal tenha sido em função da forma como desenvolveram o seu trabalho. Quero dizer, integrando-se à comunidade, em primeiro lugar pelo ensino de coisas práticas (costurar, lavar, etc), isto é, todo o conjunto de necessidades que surgiram em função do contato com a sociedade dominante, e por outro, num nível social - as relações de compadrio - criando com isso matizes de um parentesco fictício. Os professores que sucederam a essas duas figuras do magistério indígena perderam-se no tempo. Várias razões contribuíram para isso: a própria figura do professor, o tempo exigido em que muitos permaneciam entre os grupos, e, acreditamos, a própria mudança na política indigenista a partir de 1951, ou seja, os trabalhos de natureza assistencial foram considerados em segundo plano para darem lugar aos serviços de atração de grupos indígenas arredios.

Segundo a professora Doquinha, o ensino era "as sistemático ministrado conforme as necessidade e realidade da comunidade". Dessa maneira não havia um programa pre-definido, ficando a elaboração deste a critério das professores. Segundo a informante este "foi o meio mais adequado para a compreensão da aprendizagem". Havia uma parte composta de Português e Matemática e muito raramente noções de Conhecimentos Gerais. Na parte prática talvez estivesse o forte da Escola nessa primeira fase, isto é, além dos ensinamentos já anteriormente citados havia ainda aulas de cerâmica, serviços manuais, costura, confecção de flores de penas (estas últimas enviadas para a 2ª Inspeção Regional, onde serviram como exposição de trabalhos dos alunos da Escola de Kumaruman.

Em Kumaruman havia quatro turmas: sendo duas masculinas e duas femininas funcionando nos seguintes horários: (26)

MANHÃ	TARDE	
7:00 / 10:00 horas	13:00 / 15:00 horas	
10:00 / 12:00 horas	Letras 15:00 / 17:00 horas	prendas, serviços manuais cerâmica etc

Chamamos atenção aqui para o aspecto discriminatório entre homens e mulheres imposto pela Escola, quando o sistema de ensino tradicional não isolava os meninos e meninas em seu processo de ensino. Voltaremos a discutir melhor o assunto em outra oportunidade.

Não conseguimos informações precisas sobre a maneira como eram dadas as aulas nesses primeiros tempos, senão apenas as tarefas realizadas pelos alunos. Sobre a forma como era transmitida a educação escolar, disse a Profa. Doquinha:

"A educação dada pela Escola era de maneira interessante suave, esperançosa, infiltrando no espírito do selvagem o grau de civilização cada vez melhor" (grifo nosso)

Havia Lista de Chamadas, Boletins e Provas, isto é, toda a engrenagem trazida na bagagem escolar, imprimindo no aluno-índio, horários, categorias classificatórias de "bom aluno", "aluno médio", "mau aluno", ou seja, uma nova embalagem pessoal que pudesse introduzi-lo num processo em busca de um "grau de civilização melhor."

(26) Tomamos como exemplo a Escola de Kumaruman por não termos tido acesso às informações dessa 1ª fase da escola entre os Karipuna. Porém, segundo algumas pessoas mais velhas do Curipi, esse era também o horários adotado entre eles.

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

A obrigação de falar Português em lugar da Língua tradicional indígena (se bem que no caso analisado a língua fa lada pelo grupo não é a original), é uma transformação que a a ção pedagógica institucional sofreu desde o Brasil-Colônia até o Brasil-Independente. No Brasil-Colônia, o Latim era a lín gua do saber e do Sagrado, enquanto o Português era a língua dos folguedos e dos dias feriados, em terceiro lugar ficava o tupi, somente utilizado quando se fazia necessidade o entendi mento de determinadas situações (cf. Neves, 1978:142). No Bra sil-Independente, o português afirmou-se como identidade lin guística de um novo país, e como tal, surge a necessidade de ser imprimido a outros povos que falam língua "inferiores", no caso, os grupos indígenas. Na mesma maneira como o Latim foi considerado a língua "cultura" e que o seu conhecimento era uma forma de se receber "cultura", ou seja, de se "decifrar o côdi do Divino" (ibid, 37), ou de penetrar nos "mistérios" da civili zação cristã-ocidental, o Português (guardando as devidas compa rações), assume o papel de língua civilizadora. Assim ensinar o Português ignorando a língua falada pelo indígena é de certa forma realizar o mesmo trabalho desempenhado pelo Latim no pe ríodo Colonial.

Complementando o "processo civilizador" a que se submetem os índios está a disciplina impingida. Diz Neves (1978:149) que a violência física aplicada nos Colégios é uma "técnica nova de educação pelo corpo", que por sua vez é anta gônica às formas de educação da quase maioria das populações indígenas. Como vimos no capítulo 3, mui raramente as crianças indígenas são castigadas fisicamente pelos pais. Referente ao fato que estamos analisando, isto é, a obrigatoriedade de falar português sob pena de sofrer castigos físicos pode trata-se de como fala Neves, de uma violência cultural.

A disciplina nesses primeiro tempos da Escola fazia parte do conteúdo educativo da Escola onde através dela, o "selvagem" poderia auferir como disse uma professora desses primeiros tempos, "um grau de civilização cada vez melhor". Assim, as palmatorias, a faxina ou ficar de joelhos eram graus de castigos empregados conforme as faltas cometidas. Entre o castigo puramente físico e o castigo pelo trabalho estavam duas maneiras de educar, tendo no entanto um único propósito, fortalecer a autoridade do professor e da Escola esta última entendida como um órgão de transformação: a mudança de "selvagem" para "civilizado".

CAPITULO 5 - A ATUALIDADE ESCOLAR INDIGENA

Entre 1950/1967, a Escola dos Galibí e Karipúna sofreu diversos períodos de paralização motivado pela saída das duas primeiras professoras. Todos os outros professores que se seguiram permaneceram muito pouco tempo na área, da mesma forma como não temos maiores informações sobre esse período. Após 1967, tem início o período de jurisdição da FUNAI e uma atuação mas direta da Secretaria de Educação do T.F.Amapá. Em 1973/74 estivemos pela primeira vez em contato com as populações do Uaçá, éramos então, funcionária do Governo do Território Federal do Amapá e no momento estávamos dirigindo um projeto de Educação que seria desenvolvido em duas etapas. Na primeira seria feito um levantamento da situação sócio-econômica dos grupos e do estado real das Escolas Indígenas, assim como, adquirir peças de artesanato que iriam compor o acervo do Museu Territorial.

Na segunda etapa, seria desenvolvido uma nova sistemática de ensino, privilegiando o ensino profissionalizante, onde a Escola funcionaria como um Centro Orientador das atividades do grupo. Após a realização de um "feed back" (sondagem) inicial, onde procuramos constatar as condições de vida e as necessidades mais prementes dessas populações, demos início a 2ª etapa do projeto.

O primeiro grupo visitado, foram os Karipúna onde permanecemos por mais tempo em virtude do reinício de um período escolar, após meio ano de paralização. É importante salientar que, enquanto entre os Karipúna a Escola retomava seu curso normal, nas demais aldeias, ou seja, entre os Galibí e Palibí, alunos e professores estavam saindo de férias. A outra razão que nos fez permanecer entre os Karipúna foi o fato da professora que iria atuar em Santa Isabel pertencer à FUNAI. Nossa intenção seria, a partir de observações feitas, elaborar uma nova metodologia de ensino que mais se adequasse à realidade in

dígena. Era nosso propósito permanecer em cada aldeia pelo espaço de um semestre, onde através de tentativas de erros e acertos, chegaríamos a um resultado pelo menos satisfatório. Para isso, acompanhávamos a Professora nas aulas, ajudávamos na confecção de cartazes, nas brincadeiras e na organização de festinhas de dança. Assim íamos observando a reação do aluno ao entrar em contato com a Escola e com um professor estranho. Nós havíamos percebido através dos Boletins dos alunos das diversas aldeias que tanto a Escola de Urucauá (Palikúr) quanto a de Kumaruman, (Galibí) apresentavam um melhor desempenho do que a Escola Karipúna. Pensamos inicialmente, que isso poderia ter uma relação com a permanência dos mesmos professores nas aldeias acima referidas. Em Urucauá os professores haviam iniciado uma experiência que chamavam "ensinar brincando", ou seja, a partir de jogos de bola e basquete e também da realização de uma pequena horta escolar, procuravam atrair a criança indígena para a Escola. Havia um obstáculo muito grande entre os Palikúr e os professores: estes desconheciam o dialeto Palikúr. Realizando aqueles exercícios eles, não somente se aproximavam dos índios, como aprendiam alguma coisa de Palikúr e ensinavam, também, Português. Entre os Galibí, a situação era mais ou menos idêntica com uma pequena diferença: havia um maior conhecimento de Português do que entre os Palikúr, porém o professor estava sobrecarregado de trabalho, pois, além das aulas normais era o responsável pelo MOBREAL. A aglomeração de alunos de idade diferentes agrupadas em uma única sala de aula era um traço comum entre essas Escolas. Por outro lado, havíamos presenciado a realização de exames desses alunos. Este, era feito por um Inspetor de Ensino vindo do Oiapoque tendo um prazo de tempo exíguo para a realização do mesmo. Com isso, obrigava os alunos a realizarem suas provas, muitas vezes, à luz de velas para que ele pudesse viajar pela madrugada e dessa forma enviar o mais depressa possível os resultados para a Secretaria de Educação em Macapá.

Nessas condições, vários fatores contribuíam para um resultado menos satisfatório desses exames:

1º) a presença de um elemento estranho causaria embaraço aos alunos (nós havíamos percebido o quanto os alunos ficavam tímidos quando isso ocorria).

2º) As provas eram elaboradas por uma pessoa de fora e, por isso mesmo, desconhecadora das particularidades de cada classe.

3º) A maneira como eram realizadas as provas, isto é, criando-se de antemão um clima de expectativa para o momento do Exame Final, onde os alunos, os pais dos alunos, todos, deixavam seus afazeres para esperar esse momento.

4º) A forma como se corrigiam as provas, de maneira apressada com os olhos voltados para a necessidade de atingir um teto percentual de aprovações segundo as diretrizes da Secretaria de Educação. Assim, esse momento esperado, preparado, tenso, solene, transformava o ritual do Exame Final num momento forjador de aprovações muito embora, tanto o Inspetor de Ensino quanto o professor soubessem que muitos daqueles alunos sequer compreendiam o que lhes era apresentado à sua frente, ou melhor, o que estava escrito naquele pedaço de papel que constituía a sua prova.

Foram verificações como essas, que nos levaram a imaginar uma nova sistemática de ensino a ser testada nessas Escolas. Já sabíamos que a continuidade de um mesmo professor era um ponto positivo, pois o aluno, estando habituado com ele se sentiria muito mais à vontade na realização de suas tarefas escolares. Porém, isso não era o bastante, era necessário saber o que era válido ensinar e como ensinar, mesmo tendo como parâmetro o Programa Curricular previsto pela Secretaria de Educação. Nesse contexto começamos o nosso trabalho, a primeira etapa a ser vencida era convencer a professora da validade dessa experiência. A professora da FUNAI vinha de Belém com uma longa experiência em colégios particulares locais, acostumada a um determinado tipo de alunos como a mesma nos informou,

o que parecia, segundo a mesma, dificultar o que considerava "dar boas aulas". Havia, por outro lado, uma tendência em estabelecer categorias de alunos, vale dizer, "bom ou mau aluno", o que dificultava o tipo de trabalho que desejávamos fazer, ou seja, teríamos antes de mais nada esquecer as rotulações. Para nós, àquela altura, eles eram apenas alunos. O terceiro ponto atacado era o material didático utilizado, como livros e cartilhas. Optamos pela utilização de papel, cartolina, lápis de cor e imaginação. De comum acordo com a professora, dividimos a classe em duas turmas, os menores estudariam pela manhã e os maiores à tarde. A técnica de ensino empregada era a lúdica. Imitávamos as vozes dos animais conhecidos, escolhíamos uma palavra, p.e. "pato", e então íamos ensinar a letra "p". O mesmo fazíamos com Matemática, contávamos pedrinhas, flores ou outra coisa qualquer, e depois escrevíamos o valor numeral correspondente.

Mais ou menos dentro da mesma orientação eram dadas as aulas para os alunos mais velhos variando apenas no tipo de brincadeiras que eram usadas como motivação. Poderia ser: marchar, dar um passeio pela aldeia, ensinar uma música ou pedir que eles ensinassem como se dançava o Turé. Tivemos o cuidado de nunca tomar o lugar da professora, ficando na posição de uma auxiliar, atendendo sempre que fôssemos solicitadas. Tal atitude nos favorecia a observação do comportamento dos alunos, de como reagem aos diferentes tipos de aulas. Quando a professora resolvia dar uma aula tradicional, onde os alunos eram obrigados a ficar sentados (as carteiras ainda eram conjugadas), depois de alguns minutos eles se tornavam apáticos, onde a própria expressão do rosto refletia a incompreensão do texto explicado. Mantinham-se, no entanto, sentados, quietos e raramente havia conversa com o colega ao lado. Nunca "colavam" (+) o exercício ou as provas, e, se por acaso não soubessem resolver as questões deixavam em branco. Quando a aula era do tipo que estávamos introduzindo, tornavam-se mais expansivos e se mostravam solícitos quando as informações eram dadas por eles.

(+) "colar" ou "pescar" - diz respeito ao ato de olhar o exercício do colega ou copiar do livro usado para as lições.

por exemplo, sobre a dança do Turê ou uma pescaria. Raramente se atrasavam para as aulas, e por mais algazarra que estivessem fazendo, havia completo silêncio após a chegada da professora. Esse tipo de experiência nos permitiu a entrada no domínio privado dos alunos, suas casas. Para nós, isso era especialmente importante, pois sendo aceitas na comunidade poderíamos participar de certas atividades cotidianas dessas pessoas sem melindrá-las, dando a impressão que estávamos observando propositadamente. Essa atitude nos permitia retirar de seu cotidiano matéria para nossas aulas, quer sejam de ensino de leitura ou cálculo, quer de noções de História, Geografia ou Ciências. O lado prático da Escola visava o ensino de corte e costura às alunas através da utilização dos próprios membros da comunidade escolar, isto é, meninas que soubessem costurar teriam a incumbência de ensinar às que não soubessem. Nessa época tencionávamos incentivar a fabricação de colares, bancos rituais, cocares, cestaria, algumas atividades que estavam sendo gradativamente abandonadas. Pretendíamos, através do Museu Territorial, comprar o artesanato por eles produzido, dessa forma, tudo levava a crer que tais atividades tenderiam a tomar um certo impulso.

A mudança de Governo, no entanto, veio mudar completamente os planos que haviam sido traçados culminando com a interrupção do projeto. Após a nossa saída a professora responsável pelas classes não teve mais condições de prosseguir na experiência, voltando a executar suas aulas da maneira tradicional.

5.3.1. A BR-156 e as mudanças ocorridas

Acreditamos que, para iniciar esta parte, seria interessante considerar a impressão que tivemos dos grupos visitados quando realizamos nossa 2ª visita ao campo (Fev/Abril/1980). Nossa surpresa começou assim que chegamos a aldeia Kari-pûna do Manga, e esta foi aumentando à medida que visitávamos

os demais grupos, i.e., os Galibí e Palikúr. Por onde passamos fomos observando as mudanças marcantes que tais grupos sofreram durante esses quase seis anos que nos separavam de nosso primeiro contato com as populações do Uaçá. As aldeias "urbanizadas", postes com luz elétrica, sistema de água encanada, "novas" modalidades de plantio, grande interesse em ter-se um ginásio nas diversas aldeias, uma nova denominação para as Vilas, ou sejam a de Comunidades e, principalmente, a presença de uma Cooperativa e a importância que esta assumia dentro dos diversos grupos, Seria oportuno perguntar por que tantas mudanças em tão pouco tempo se como vimos no capítulo 2 deste trabalho, as populações indígenas do Uaçá mantêm contato com a população branca "praticamente desde o século XVI?

Ao que tudo indica esses fatos tem relação com a reativação das obras na BR-156, estrada que ligará Macapá ao Oiapoque, cujo traçado corta a Área Indígena ao Sul seguindo a direção Sul/Norte. O incentivo para o prosseguimento de sua construção deu-se durante o Governo Médici, posteriormente as obras foram paralizadas sendo novamente proposta a sua reativação na gestão do atual Governo do T.F. do Amapá (1). Está atualmente trafegável até Lourenço (rio Cassiporé); a partir daí abriram-se picadas até o Cunani, seguindo até um certo trecho já em terras indígenas (ver Mapa 3). Com a mudança da política rodoviária os trabalhos, que a firma Walter do Carmo vinha fazendo na BR-156, foram paralizados. Os planos para o prosseguimento da obra, acarretarão certamente inúmeros problemas para a Área Indígena, o que por sua vez têm causado protestos por parte dos Índios que não querem que a estrada passe dentro de suas terras, o que pode ser testificado pela notícia publicada no "Estado de São Paulo" de 09.09.80, p.13:

(1) BR-156 - O plano de construção de uma estrada que ligasse Macapá ao Oiapoque existe desde a época da fundação do Território, mais precisamente desde os governos de Janary e Coaracy Nunes. Pela antiga política rodoviária de Andreazza (Governo Médici), a BR-156 formaria um dos ramos de apoio da Perimetral Norte.

"As tribos Palikūr, Galibĩ e Karipũna (...)
que habitam o vale do Uaçã, no municĩpio de Oia
poque, no Amapã estão dispostos atẽ usar a forçã
para impedir o prosseguimento da BR-156 que li
garã Oiapoque ã Macapã, e atravessarã em cerca
de 20 km a ãrea indĩgena.

A preocupação dos indios (...) ã que, com a che
gada do branco ãs terras, a caça venha a desapa
recer e as comunidades indĩgenas fiquem sem ali
mento"

Como pode o leitor observar no mapa, a estrada
corta a parte Sul da Reserva, mais precisamente as cabeceiras
do Uaçã, atingindo o Urucauã e daí o Curipi, os seja, a ãrea
de caça das populações tribais. Em vista desses grupos se con
centram sobretudo na parte mẽdia dos rios (região de várzea),
as cabeceiras desses mesmos rios transformam-se em reserva de
caça, madeira, e vegetais comestĩveis (2). É bem verdade, que
a penetração de civilizados na ãrea não se farã a partir da
conclusão da estrada, esse problema ocorre hã nos como vimos
no capĩtulo 2 deste trabalho, e em todas as ocasiões os indi
os sempre saem perdendo nessas investidas. Dos grupos estuda
dos, sem dũvida, os Karipũna foram os que sofreram um contato
mais intenso, e em ritmo sistemãtico, com a população regio
nal, e mais modernamente com o Oiapoque e Clevelãncia. O tipo
de exploração sofrida por esse grupo e pelos demais não se
prende exclusivamente aos bens naturais, mas a eles como pes
soas vilipendiadas em sua integridade fĩsica e moral. No dis
curso de um informante pudemos perceber o tipo de relações
que, muitas vezes, se estabelecia entre os regionais, indios
(ou alguns indios) e autoridade do SPI:

(2) vegetais comestĩveis - principalmente certas palmeiras co
mo o patauã (oenocarpus bataua), tucumã (astrocaryum tucũ
ma) buriti e açãf.

"Foi há uns dez anos atrás mais ou menos, quando o velho Coco, o Djalma (+) e o Prefeito de Olapo que se contrataram para explorar madeira em tora, a Ueuuba, Então, os Índios, haja a cortar madeira, e um barco parece que dinamarquês vinha pegar madeira... Então eu escrevi uma carta contando.... Depois disso, dava pena agente ver toras de madeira aprofecendo no rio... o barco sumiu.... "

(H. regional)

Em casos como esse, vemos de que forma o Índio (Coco) já devidamente integrado pode optar por uma parceria ao lado de civilizados na exploração de seus semelhantes e do próprio território tribal. Uma situação dessa natureza está quase sempre fundamentada na relação de dependência que se instala entre o Índio e os poderes constituídos, a saber, o Chefe de Posto ou o Prefeito local. Aqui, talvez, se possa estabelecer uma conexão entre o fato que estamos nos reportando a uma informação dada, anteriormente, sobre a pessoa do velho Coco. Sendo o líder de todos os Karipúna desde o início dos anos 40 até 1978 aproximadamente, Coco, mantinha não somente com as lideranças regionais (Prefeito, Comandante da Colônia Militar), como também com o Chefe de Posto, relações comerciais e sociais. Ou seja, no mesmo momento em que ele, na qualidade de Chefe tribal (3) poderia intervir junto à esses agentes por qualquer assunto que envolvesse o seu grupo como um todo, garantia através das relações de compadrio existentes entre ele e o Chefe do PI a legitimação para suas transações comerciais. Ora é um fato comprovado que as chefias dessa natureza são importantes na manipulação das relações interéticas em vistas delas tornar-se instrumento nas mãos do co

(+) Djalma - Foi chefe do Posto do Encruzo(único posto na área Indígena do Uaçã) durante vários anos.

(3) Faz-se lembrar que Coco nunca usou os títulos de Cacique ou "Capitão", e que sua liderança foi forjada a partir de uma situação econômica respeitável estendendo sua autoridade por todo o Curipi, Uaçã, até o Olapoque. Duas interferências no grupo, pelo que sabemos, eram referentes à questões familiares

Ionizador, Ao se referir a utilização de chefes indígenas como elementos de defesa dos territórios tribais contra o "branco" invasor diz Melatti (1967), ser esta uma medida fadada ao insucesso, por serem esses chefes indígenas muitas vezes "cumplice nas penetrações bem como os demais índios". No caso do Uaçá, os fatos que relatamos páginas atrás demonstram que o mesmo acontece entre os Galibí e Karipúna.

Uma referência ao tempo em que se caçava peles de jacaré pode ser um exemplo do que acabamos de considerar. Ao ser repreendido pelo ex-cacique por uma carta que havia escrito assim retrucou o informante anterior:

"Pensa que eu não lembro do tempo dos jacarés? Eu era criança mas via... acabou o jacaré, acabou tudo, e quem ficou rico? o senhor, o chefe do Posto e uns outros. E o índio cada vez mais pobre. Agora com a madeira vai acontecer a mesma coisa..."

(H. Regional)

Situações como essa nos levam a refletir sobre a madeira como a sociedade nacional investe sobre as áreas indígenas. Inicialmente controlando seus líderes mediante cargos, favores, gentilezas e em alguns casos até salários. Em segundo lugar, convencendo-os de que as boas relações com a população regional só lhe trará benefícios através dos bens que essas sociedades possuem, ou ainda do "apoio" e da "proteção" que esta possa favorecer às sociedades indígenas(4).

(4) Situações dessa natureza, ou seja, de que as boas relações com a população regional são importantes no sentido dos "benefícios" que elas possam favorecer são observadas também entre os Krahô quando a população regional ao fornecer sal e outros gêneros alimentícios consideravam que dessa forma garantiam a sobrevivência do grupo em questão (Melatti, 1967:83,84).

Retomando a parte inicial deste ítem, onde nos referimos aos possíveis resultados de uma estrada por sobre um território tribal é importante considerar como se situa a Escola diante desse contexto, ou seja, como funciona, as razões desse funcionamento e qual o propósito atual da Escola, isto é, de que maneira se realiza seu engajamento.

5.3.2. A Escola no momento atual

Existe na área indígena cerca de seis Escolas subordinadas à Secretaria de Educação do T.F. do Amapá, estando assim distribuídas:

- Escola de Kumarumam: Grupo Galibí
- Escola de Flecha - " " (porém no rio Urucauã)
- Escola do Manga - Grupo Karipuna
- Escola de Santa Isabel: Grupo Karipúna
- Escola de Espírito Santo: Grupo Karipúna
- Escola de Urucauã : Grupo Palikúr.

Foram objeto de uma observação mais detalhada a Escola de Kumaruman e as Escolas Karipúna. Desde 1976, essas Escolas tem funcionado praticamente de forma ininterrupta, e já a partir de 1978 passaram a ser orientadas por um novo programa Curricular para a Zona Rural. Essas escolas apresentam os mesmos problemas que são um traço comum entre elas:

- carência de professores
- nível baixo de escolarização dos professores
- bases físicas da escola deficientes (quase sempre uma sala de aula)
- aglomeração de alunos de séries e idades diferentes em horários comuns
- calendário escolar divorciado da realidade social dos grupos indígenas

- cartilhas e livros que não atendem à realidade cultural dos grupos.
- carência de material didático como cartolina, pincel atômico, lápis de cor etc.

Desses problemas dois em especial repercutem de forma mais decisiva sobre os grupos tribais de um modo geral: o calendário escolar e o material didático utilizado, especialmente, cartilhas e livros. O primeiro por ater-se à uma realidade estranha ao grupo, isto é, ele é calculado segundo os padrões da sociedade nacional atendendo aos períodos de férias escolares já conceituadas na sociedade "civilizada", o que, por sua vez prejudica os trabalhos comunais da roça. A consequência mais grave desse desacerto entre o calendário imposto pela Escola e as atividades produtivas do grupo, é a questão das faltas, pois com cerca de 15 faltas o aluno é eliminado da Escola. O depoimento de um professor permite visualizar a questão:

"... ele tá com a mentalidade dele voltada para o trabalho. As vezes dizia: amanhã não venho, vou ajudar arrancar mandioca... vou com a mamãe prá roça, ela tá sô, vou fazer farinha.

A gente não leva isso em conta porque a Secretaria exige que o aluno que tenha 15 faltas estaria eliminado, mas agente nunca obedeceu...."

(Professor)

O depoimento acima serve para corroborar a afirmativa de que mesmo em termos de zona rural (ou seja ensino voltado para o homem do campo), tal calendário é inexecutável ao contexto empregado. O segundo problema é o tipo de material didático empregado, a saber cartilhas, livros ou de qualquer outro tipo (gravuras, colagens, álbuns). Normalmente, esses textos são decalcados sobre realidades (mesmo que camponas) de regiões geograficamente diferentes da Amazônia, ou

ainda, imbuidos de estereótipos sobre o Índio brasileiro, dando quase sempre informações de um tipo de Índio que já não existe mais. Por outro lado, os Manuais de Orientação Metodológica distribuídos pela Secretaria de Educação aos professores são tão alienados da verdadeira situação da Zona Rural (ou Interior) do Amapá que a leitura de qualquer um deles nos dá a impressão que estamos tratando com populações do interior de São Paulo, Minas Gerais ou outro Estado mais desenvolvido. A questão fica no ar, se tal acontece com as escolas de "branco", o que diríamos das escolas indígenas?

À guisa de exemplo, reproduzimos dois textos encontrados nesses Manuais, um sobre Matemática para a 3ª série, página 17 referente à leitura das horas. Como forma de exercício apresenta um lembrete: "Caro professor, aproveite o assunto para fornecer aos alunos a hora exata (grifo nosso) em que devem alimentar-se.

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| - Café da manhã | - das 7 horas às 9 horas |
| - Merenda | - das 9 horas às 10 horas |
| - Almoço | - das 11 horas às 12 horas |
| - Merenda | - das 15 horas às 16 horas |
| - Jantar | - das 18 horas às 19 horas. |

Esse horário de refeições é considerado ideal para que a pessoa se mantenha bem alimentada durante todo o dia".

O segundo exemplo é um texto de leitura para a 4ª. série ; página 9.

"As nūvens bailam no céu, O sol vai sumindo lentamente.

Os pássaros procuram os ninhos e a cigarra começa a cantar.

Bate o sino da Igreja anunciando a Ave Maria. São 6 horas.

O rio corre lentamente e os últimos raios de sol parecem-lhe desejar boa noite. Pela estrada, os homens voltando da roça vão para casa descansar do trabalho do dia".

Não queremos discutir aqui o conteúdo didático do texto, por exemplo, se a preocupação é identificar o que é a manhecer, entardecer ou anoitecer, mas a imagem projetada pelo texto. Qualquer um de nós, identifica uma imagem dessas ao lembrar-se dos livros de curso primário em que estudou; são, geralmente, imagens de regiões sulinas, de pequenas cidades do interior paulista ou do extremo-sul, porém nunca da Amazônia nem tampouco de acontecimentos ligados à vida comunal indígena. É bem verdade que problemas dessa natureza, estão ligados à outros acontecimentos fora da esfera concreta da situação que estamos analisando, a saber, quem escreve, quem edita os livros ou ainda (a nível de região) quem planeja tais Currículos e/ou Manuais. Ao lado dessas questões existem outros tipos de problemas que estão ligados mais à direção local da Escola. São problemas enfrentados pelo professor em relação aos alunos e vice-versa:

Problemas do Professor:

1. Personalidade do Professor

2. Agentes de um grupo "docente maior"

- a) Início das aulas
- b) Matrícula
- c) Sala de aula única
- d) Alfabetização
- e) Disciplinas mais difíceis
- f) Programa
- g) Aprovação/Reprovação
- h) Saída dos alunos: estudar
fora

- Problemas do Aluno
- a.1.) Dificuldade de compreensão da linguagem empregada
 - b.1.) Disciplinas "interessantes"
 - c.1.) Diferenças lingüísticas

Os obstáculos enfrentados por um professor do Uaçá podem ser resumidos nos itens acima, ou seja, aquelas questões que dizem respeito a pessoa do professor, isto é, se ele é rígrado, maleável, compreensível, interessado ou não num conhecimento da comunidade onde está atuando, e aquelas en quanto agente institucional de um corpo "docente maior" do sistema escolar. Quanto ao aluno, as dificuldades com as quais se defrontra não estão dissociadas daquelas que atingem o pro fessor, pois ambas tem a mesma origem: o sistema de ensino vi gente. Assim sendo esses problemas se interligam ou em alguns casos até se fundem formando um problema único. Para melhor ob servação temos:

a) INÍCIO DAS AULAS:

A partir do início das aulas começa o drama das Escolas indígenas, o ano escolar é sempre retardado pela che gada ou não do professor. Em seguida vem a Matrícula, e a ca da professor que chega tem lugar a organização de uma nova Se cretaria, são Boletins, Mapas de Aprovação, Listas de Chamada e lançamentos de matérias dadas que se perdem e se renovam a cada ano.

b) MATRÍCULA:

O processo de entrada de um aluno-indígena é co mum a qualquer escola, sendo dado preferência aos que já te nham completado 7 anos, muito embora, essas Escolas recebam crianças com 5 ou 6 anos de idade. O depoimento de um profes sor nos dá uma visão dessa situação:

"Recebemos crianças a partir de 5 a 6 anos
Eu não estava preparado para receber uma criança
de 5 e 6 anos. Eles vinham pra estudar...pede um
lápis, um caderno. Quando a criança se sente impul-
sionada nós devemos aproveitar mas não podemos o-
brigar. Ele vai mais por causa da merenda e da
qualidade da merenda"

(Professor)

c) SALA DE AULA ÚNICA: NÚMERO DE HORAS-AULA

A entrada de alunos nessa faixa etária se agrava a partir das acomodações escolares e horário das aulas. Tendo apenas um salão para a realização das aulas, onde se agrupam duas classes de níveis diferentes em horários comuns. O critério utilizado é sempre o de unir uma turma numerosa, por exemplo, a 1a. série, com uma classe que tenha poucos alunos como ocorre geralmente com a 4a. série. O resultado é fácil prever: uma classe interfere na outra quer em termos de disciplina, que em termos do próprio conteúdo de ensino.

d) ALFABETIZAÇÃO:

Entendemos alfabetização num sentido mais restrito, como sendo a introdução do indivíduo no conhecimento da leitura e da escrita, e num sentido mais amplo todos os outros conhecimentos que uma pessoa deve adquirir para se julgar capaz de ler e compreender um texto, escrever e calcular. No que se refere à 1a. série, a Introdução às Primeiras Letras ou como era conhecido o antigo A-B-C, não existe praticamente nas Escolas Indígenas, ou seja, o Programa Curricular oferecido parte do princípio de que a criança já conhece as letras, sabe formar sílabas etc. Perguntamos a alguns pais sobre o que achavam da Escola atual e a antiga, ao que responderam ser hoje diferente, pois as crianças já trazem "umas con-

tas para fazer". A esse respeito assim se expressou uma mulher, "como pode fazê se num sabe ? Tem que estudá premero a Tabuada! " Isso nos fez refletir sobre o método de ensino empregado que exige um material didático variado como também um professor treinado para trabalhar com uma série deste nível. Com base no Programa de Comunicação e Expressão para a 1ª série podemos verificar algumas das questões acima referidas. Na primeira página, encontramos após o "Caro Professor" alguns trechos que nos permitimos reproduzir:

- "É no 1ª. dia de aula que a maioria de seus a lunos entram em contato com a Escola (...) Você vai mostrar à eles (...) como é bom estar na es cola (...) As crianças precisam sentir que a Escola não é um lugar do qual devem ter medo (...) ao contrário é um lugar onde cada dia encontrarão coisas úteis, alegres e divertidas para fazer . (grifo nosso).
- Este vai ser um ano muito importante para to dos nós. Vocês vão aprender muitas coisas e divertir-se bastante, também ganhar um material bem bonito, aprender a ler, escrever e fazer muitos jogos e brincadeiras. (idem)"

À luz desses objetivos as atividades a serem desenvolvidas vão exigir do professor uma certa desenvoltura, criatividade e destreza para a organização, montagem do material didático a ser utilizado, assim como, da forma como processará a aprendizagem. Por exemplo:

a) Atividades

O professor iniciará as atividades de 1ª, série propriamente dita, dando ênfase à linguagem oral como preparo prévio à introdução da leitura e da escrita:

. História

Ler ou contar histórias curtas e simples e pe
dir a criança que:

- reproduza com suas palavras
- cite os personagens da história
- diga o nome que mais gostou...

(p.10)

b) A alfabetização propriamente dita é feita a
través do processo de palavração. Nesse processo o ensino
parte do estudo de palavras-chave, isto é, das palavras que
deverão ser dominadas pelos alunos. Num determinado ponto
dessas sugestões o professor é chamado a atenção para o fato
de que ao utilizar tal processo deverá fazer "antes o estudo
das vogais até a junção das mesmas". Diz ainda: "Quando a
maioria dos alunos dominar as sílabas em estudo, apresentar
novas palavras...aos que não dominarem as palavras, deverão
ser atendidos de maneira toda especial"

(p.12)

O que acabamos de expor nos leva a algumas ques
tões de ordem prática que vão concorrer para que o ato de al
fabetizar se torne uma tarefa penosa de ser realizada, o que
de certa forma é a resposta para o fato de um aluno indígena
passar dois ou três anos na 1ª. série sem que muitas vezes, ao
final de todo esse tempo esteja habilitado para ler, escrever
ou contar, enfim, esteja alfabetizado. Essas questões dizem
respeito em primeiro lugar a um divórcio existente entre o
discurso encontrado nos Programas de Ensino (que constituem
sempre um sem número de promessas impossíveis de serem cum
pridas), e as condições reais do professor, da Escola e dos
alunos. Por exemplo, quando grifamos os trechos reproduzidos
no Programa de Comunicação e Expressão para a 1ª. série que
ríamos chamar a atenção para que o que ocorre na realidade

nas Escolas indígenas, especialmente as do Uaçá. Por último, o professor quando intenta realizar o "útil", "alegre" e "divertido" fica impedido de fazê-lo por não ter material didático suficiente para atender a todos os seus alunos provocando descontentamento entre eles ou ainda, a própria dificuldade de comunicação entre quem ensina e quem recebe o ensinamento.

a.1.) DIFERENÇA LINGUÍSTICA:

Nesse momento esbarramos com um dos problemas onde professor e aluno dividem a responsabilidade: a diferença de língua. Ao exigir que uma criança reproduza com suas palavras uma historieta qualquer, ou que um aluno domine um determinado número de sílabas, o professor sai da esfera puramente pedagógica e penetra numa ordem mais profunda de problemas. Em termos pedagógicos a alfabetização é a etapa mais difícil do ensino, requerendo sempre de quem faz uma técnica adequada a cada situação, que se agrava pela diferença linguística entre professor e aluno. Disse-nos uma professora que em certos casos o aluno só fala Português na sala de aula "o que contribui para a dificuldade de sua aprendizagem".

b.1) DIFICULDADE DE COMPREENSÃO DA LINGUAGEM EMPREGADA - DISCIPLINAS MAIS DIFÍCEIS:

Novamente professor e aluno se defrontam com a mesma barreira, desta feita, não somente da diferença de línguas, mas de uma linguagem específica que cada disciplina utiliza. Entre elas está especialmente a Matemática. É a parte do conhecimento "branco" em que os adultos estão mais interessados, porém, considerado um dos mais difíceis de ser transmitido. É o que ocorre, por exemplo, com o ensino de frações. No Manual de Orientação Metodológicas para a 3a. série, temos uma aula sobre a introdução das noções de inteiro e metade:

"Mostre a diferença entre um inteiro e uma meta

da. Diga-lhes então: "Vamos dividir o inteiro nas partes que vocês já conhecem e sabem dividir:

Se eu dividir cada quarto em duas partes com quantas partes ficará o inteiro?

- com 1 quarto quantos oitavos eu tenho?
- com 3 oitavos quantos quartos eu tenho?

(p. 12)

Considerando que a lógica matemática é representada por uma linguagem abstrata, esta vai requerer por sua vez, um professor que tenha incorporado esse raciocínio para que possa transmitir ao aluno mediante um estilo fácil e acessível a compreensão desses conhecimentos. No entanto, certos aspectos da matemática dos "brancos" não é vivenciada pelos índios, por exemplo, o que pode ser "um quarto" ou "um oitavo" para um "civilizado" pode ser apenas "um pedaço" para o indígena. Em suma, a maneira como os "brancos" e os índios dividem e classificam suas coisas e objetos são diferentes, ou operaram com categorias abstratas ou com classificação nominais; em contraposição, demonstram grande interesse nas informações atinentes à sua própria história e região. Acreditamos que as dificuldades enfrentadas por um aluno e um professor de uma Escola Indígena estão relacionadas à própria natureza das duas sociedades, ou seja, uma sociedade letrada e uma não letrada. "Numa a memória repousando sobre a palavra escrita, noutra a memória repousando sobre a palavra oral se transmitindo através de cantos e mitos. Seria ilusório pensar que estes seriam dois caminhos possíveis para se transmitir as mesmas mensagens" (Ladeira, 1976:59).

~

Não queremos com isso, discutir como se alfabetizar, ou que método utilizar numa escola indígena mas os resultados da alfabetização ou o seu significado. Da ótica do civilizado, a alfabetização é vista como uma necessidade para

a integração do índio à sociedade nacional; quanto ao indígena ela não faz parte de sua bagagem cultural tendo por ela, uma certa resistência (+). Sabemos no entanto, que as sociedades tribais atuais mantêm com a sociedade envolvente uma relação de dependência, o que torna a alfabetização um instrumento de defesa, uma maneira de melhor tratar com os "brancos", assim como, dependendo do grau de integração que o grupo indígena possa apresentar, o saber ler, escrever e contar, pode ser um sinônimo de que esse indivíduo está melhor equipado para dirigir, determinar e escolher melhor no momento em que interage com o "civilizado".

f) PROGRAMA:

O principal problema apontado pelos professores do Uaçá sobre o novo Programa é não ter alfabetização (nesse sentido eles se referem ao que seria hoje o pré-escolar). Por isso há sempre duas 1a. séries: iniciantes e repetentes. O professor é levado a dividir a série em duas turmas para que ele possa realizar o seu trabalho que é o de alfabetizar alunos assim como, atender as exigências da Secretaria de Educação.

O depoimento abaixo nos fornece alguns detalhes sobre certos entraves enfrentados pelo professor:

" Uma criança que entra pra Escola na 1a. série, não tem condições de passar para a segunda série. E, como o índio a maior dificuldade é a língua. A gente ainda vai começar a aprender as primeiras letrinhas, como é que a criança vai passar no fim do ano? Tem que ensinar a pegar no lápis, como escrever. Tem que ser um ano para alfabetizar!

(+) Vimos na primeira parte deste capítulo como reagiram os velhos Palikúr quando a escola foi instalada.

É um programa que foi baseado para a área rural, não pensam nos índios, é um programa que é um pouquinho de cada coisa. Inicialmente tem que dar muita atenção. A turma do ano passado é uma primeira série que quando a gente começa a explicar eles já vão falando junto com o professor.

(professora)

Assim junto com o Programa "não pensado para os índios", a somatória de outros fatores tais como língua, inexistência de um pré-escolar, atenção e tempo formam o quadro crítico de um professor de área indígena. Esse conjunto de problemas formam as razões que podem fornecer uma explicação para a aprovação e reprovação ao final de um ano escolar.

g) APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO

Sob o ponto de vista pedagógico aprovar e reprovar, são formas de classificar a avaliação de um aluno realizada através de provas ou exercícios. Na verdade, a avaliação de um aluno mediante quaisquer dessas medidas (provas ou exercícios) funciona como um filtro ou uma peneira na qual escapam os "melhores". A questão seria saber o que são os "melhores", e que categorias se usa para estabelecer quem são eles.

Vimos páginas atrás deste mesmo capítulo, como eram realizados os exames finais nas aldeias indígenas alguns anos antes. Atualmente não mais se utiliza um Inspetor de Ensino para elaborar e realizar as provas. Essa tarefa cabe ao professor exclusivamente, apesar dele ainda estar subjugado a um Superior de Ensino residente em Oiapoque que controla suas atividades escolares verificando o tipo de ensino e sua produção, o que vale dizer, quantos alunos ele consegue aprovar.

TABELA 1

DEZ-79 MAPA DEMONSTRATIVO DO RENDIMENTO SEMESTRAL GLOBALIZANDO TODOS OS COMPONENTES

TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ - SEC

ESCOLA DO MANGA - KARIPÓNA

SÉRIE	Nº DE TURMA	MATRIC EFETIVA	1º SEMESTRE			2º SEMESTRE			3º SEMESTRE			TOTAL DE ALUNOS			OBS
			ALUNOS APROVADOS	ALUNOS REPROVADOS	ALUNOS EVADIDOS	ALUNOS APROVADOS	ALUNOS REPROVADOS	ALUNOS EVADIDOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVADIDOS	APROV. %	REPRO. %	EVAD. %	
1a	01	31	22	9	-	22	8	1	13	17	1	41,93	54,83	3,22	
2a	01	17	16	1	-	16	1	1	14	2	1	82,35	11,76	5,88	
3a	01	14	14	-	-	14	-	1	12	-	2	85,71	-	14,28	
4a	01	20	20	-	-	20	-	2	18	-	2	90,00	-	1,0	

Obs: Motivo da evasão: viagem ou doença

Mencionar o(s) componente(s) curricular (res) que mais reprovou (aram):

- matemática

- Data: 05.12.79

FONTE: Mapa Demonstrativo

Os aprovados são evidentemente os melhores; no caso de um aluno-indígena, aqueles que conseguem realizar as tarefas que lhe são apresentadas e alcançar um número de pontos pré-estabelecidos, são assim classificados. O que ocorre, muitas vezes, é que esse aluno é induzido à aprovação mediante a repetição demorada de determinados exercícios que serão cobrados nas provas finais. À guisa de exemplo, fornecemos o resultado dos exames da Escola do Manga (Karipúna) que nos permite perceber a importância que se reveste o Exame Final como meio de classificar alunos, onde os que conseguem alcançar essa classificação recebem um prêmio, que é o de passar para a próxima série (VER TABELA 1).

A TABELA 1 nos dá uma idéia da diferenças dos índices de aprovação/reprovação nas quatro séries primárias, e da maneira como a reprovação é maior na 1.ª série sofrendo uma diminuição à medida que o aluno passa maior tempo na Escola, isto é, em que vai assimilando o código escolar. O problema da 1.ª série é crucial nas Escolas de um modo geral, e muito grave nas Escolas indígenas pelas razões já mencionadas. Um elemento que merece destaque é a evasão escolar. Comparando os percentuais de reprovação e de evasão, percebemos que há um índice muito alto de reprovação na 1.ª série para um índice muito baixo de evasão. No entanto, à medida que temos séries mais adiantadas há uma tendência para diminuir a reprovação e aumentar a evasão. Torna-se um tanto difícil para definirmos o que seja exatamente um aluno "evadido" numa dessas escolas, porque desconhecemos as razões que o levam a evadir-se. Supomos no entanto, que os motivos da evasão não sejam simplesmente doença ou viagem, porém que os "alunos evadidos" sejam na verdade, aqueles que no decorrer do curso vão apresentando maiores dificuldades de aprendizagem, assim como de inadaptabilidade à cultura escolar, isto é, horários rígidos de aula (4 horas de aula diária), presença sistemática à Escola etc.

h) SAÍDA DOS ALUNOS: ESTUDAR FORA

Ivan Illich (1973) ao se referir sobre as expectativas de melhoria de vida por intermédio da Escola, diz que, "a Igreja pelo menos oferece uma chance de arrependimento na hora da morte, a Escola apenas uma esperança vã". Nesse sentido se refere especialmente sobre a aprendizagem baseada no axioma de que ela é o resultado do ensino; se contrapondo a tal ponto, afirma que grande parte dos nossos conhecimentos são adquiridos fora da Escola. Contudo a Escola continua transmitir a sua mensagem: "precisam de Escola sempre e sempre mais". (ibid) . Dessa maneira a Escola se apresenta como a porta para melhores oportunidades, e somente a continuidade do estudo pode favorecer tais realizações. Na esteira dessa mensagem vem o interesse em fazer o ginásio em Oiapoque, Clevelândia ou mesmo em Belém. Os professores tem grande interesse em que isso aconteça sendo visto por eles como uma vitória, um resultado de seus esforços. Dos alunos que seguem para o Oiapoque, muito poucos conseguem cursar a última série do 1º grau, a maioria desiste e volta para a aldeia ou como acontece, algumas vezes, não voltam mais para "o seu lugar" preferindo ficar na cidade, "as mulhé amigada e os home vagabundando". Nesse aspecto temos dois níveis do problema: as razões educacionais que concorrem para o pouco êxito nos estudos e a desilusão provocada pela Escola. Atualmente temos aproximadamente 10 alunos que terminaram a 4a. série e foram prosseguir seus estudos em Oiapoque e Clevelândia. O oferecimento de Bolsas de Estudo pelo Governo do Território e pelo Comando da Colônia Militar, surge como estímulo ao prosseguimento dos estudos pelos alunos-indígenas. Estes, no entanto ao entrarem em contato com uma nova Escola, novos professores e novos colegas "civilizados", sofrem o impacto proveniente de um contexto completamente diferente daquele encontrado nas aldeias. O testemunho do Chefe do PI de Kumaruman sobre a presença das crianças-índias em Oiapoque nos fornece uma visão desses acontecimentos:

"O estudo ainda representa alguma coisa, por exemplo, os filhos do Maciel, ele levou para o Diapoque com todas as necessidades, os filhos do Felizardo, de Seu Clemente... No Diapoque por exemplo, que é uma área que existe preconceito contra o índio, as crianças mesmo já falaram que dentro da aula existe "esse índio"!

Há o problema financeiro, de ser uma realidade diferente, quando termina as aulas as crianças que vem brincar, nadar, trepar nas árvores, e lá não podem fazer nada disso.

A gente tem visto, por exemplo, que as pessoas que tem saído, tem passado grandes necessidades e não tem atingido os seus objetivos, é uma questão de base, não tem preparação. É o seguinte: forma e depois não dá trabalho. Uma grande parte do pessoal que estava no Diapoque alguns já desistiram tem outros que estão por lá 'embromando' (+) mas não tão fazendo nada mesmo."

Já enumeramos as razões pedagógicas e culturais que concorrem para que a escolarização dos alunos indígenas se faça em condições diferentes daquelas idealizadas pelo sistema educacional, isto é, que eles estejam não somente alfabetizados mas que sejam possuidores de um conhecimento escolar mínimo que comprove sua escolaridade. O segundo aspecto diz respeito ao que a Escola oferece. A partir dos "momentos agradáveis" preconizados na Programação Curricular, a Escola fornece uma grande farsa da vida. A chamada "cultura escolar" repousa na própria formação histórica da Escola, pois muito cedo ela começou a ser compreendida como um lugar destinado a proteger a criança, dando-lhe por isso uma educação diferente daquela recebida na comunidade, ou como ainda pensam certos educadores: "A Escola não é absolutamente uma gaiola, é uma cidadela; não é feita de forma alguma, para aprisionar a criança, mas para protegê-la dos ataques vindos do exterior" (Chateau, 1957 apud Charlot, 1979:155).

(+) "embromar" - termo popular que quer dizer, fingir que está fazendo algo.

Nesse sentido a Escola é portadora de uma cultura própria antagônica à realidade social em que está inserida, por outro lado, a Educação é mostrada como forma de melhoria de vida, de crescimento social, de preparo enfim, para a vida. O que temos entretanto, é um ensino desvinculado das verdadeiras necessidades da clientela atingida, e que em nenhum momento prepara realmente o indivíduo para atuar na vida prática. No caso do índio o que ocorre é uma desestruturação de seu modo de vida próprio quando este por um motivo ou outro resolve dar ouvidos ao "canto de sereia" da Escola.

Assim ao prosseguir seus estudos numa Escola urbana, muito cedo ele é eliminado pelos meios de seleção existente: provas, compreensão de textos etc. Caso ele consiga atingir a última etapa (8a. série), ao sair, descobre que tem poucas chances de trabalho na cidade. Em Oiapoque por exemplo, o mercado de trabalho formal é restrito, limitando-se ao Governo Territorial como fonte única de trabalho. Dessa maneira, ao optar por uma vida na cidade em detrimento à aldeia, é provável que esse índio adote várias alternativas de vida. As mulheres como já foi dito, contraíndo matrimônio ou simplesmente se amasiando com "civilizados", quase sempre soldados por terem emprego e um salário razoável. Os homens se engajando no mercado informal urbano como carvoeiros, motoristas de barco que favorecerão um rendimento baixo, o que sem dúvida vai influir para que esses indivíduos sejam acomodados nas classes menos favorecidas da cidade.

Queremos dizer com isso que a Escola atua como um organismo de mudança inculcando novos valores através da educação, e que esses alunos ao permanecerem na cidade por um grande espaço de tempo, são finalmente imbuídos dos valores citadinos o que os leva muitas vezes a preferir a vida da cidade à aldeia.

5.3.3. Programação Curricular:

A programação curricular por exemplo, é desenvolvida através de uma proposta que tem como enfoques: saúde, lazes, promoção social, cultura e produtividade, isto é, a mesma sistemática adotada nas Escolas rurais atendendo geralmente de 1a. à 4a. séries. Cada um desses programas contém uma mensagem sob forma de proposta que se completa no restante do material didático utilizado. Entre esses o "Alfabeto do Mestre" cujas as diretrizes parecem constituir as "palavras de ordem" para os que vão atuar na zona rural:

- "- Creia no poder da Educação
- Eduque pelo exemplo
- Firme-se em Deus
- Leia os grandes educadores
- Vença pela Fé"

("Alfabeto do Mestre").

Para realização dessa tarefa existe o Professor, e caberá a ele, enquanto personificação da Escola (elemento abstrato), homogeneizar esses alunos, isto é, diluir as diferenças culturais entre eles (como agente civilizador) e os Índios, tornando-os simplesmente - "brasileiros" (5). Este é o trabalho que caberá à Escola. Sendo ela um "instituição especializada e uma instituição cultural, não é menos uma instituição social. Por um lado, a Escola é uma instituição da sociedade. É financiada e controlada pela sociedade que espera dela certos serviços" (Charlot, 1979:180).

Um desses "serviços" são prestados através do Currículo que ela adota. Através da "Proposta Curricular para a Zona Rural" organizada pelo "PROJED - Sistemas e Administração de Projetos Ltda" do Território Federal do Amapá, é pos

(5) Esse trabalho de homogeneização feito pela escola onde por sua vez o professor tem um papel atuante pode ser comparado ao realizado pelo Missionário durante a catequese (ver Neves, 1978:46).

sível visualizar os princípios de ação desse governo viabilizadas através da Escola.

É calcado nesse Documento, que os enfoque já citado da Educação Rural, foram propostos em vista das "necessidades do homem interiorano", e por essa razão houve necessidade de reformular a concepção do Currículo que era desenvolvido anteriormente nas Escolas rurais. As linhas de ação do PROJED nos permite ver as razões dessas alterações:

"...o único equipamento social suficientemente disseminado e realmente presente nos mais remotos locais de ocupação do território nacional é ainda a da educação através da ESCOLINHA RURAL - improvisada, isolada, frágil, mal aparelhada e desajustada mas, mesmo assim, caracterizando a única presença efetiva da ação governamental (grifo nosso) Em verdade, o planejamento educacional para regiões com as características do grande interior brasileiro necessita ser visto como função das profundas transformações sociais, culturais e econômicas que aã precisam ocorrer (idem)."

(pp 1)

O Documento ainda enfatiza que 45% da população está concentrada na Zona Rural e que, por isso mesmo, faz-se necessário Diretrizes Curriculares específicas para Escolas desse meio. No final diz ainda que "como se trata de um Documento aberto, na medida em que for sendo estudado e aplicado deverá ir sendo aperfeiçoado para que, realmente, nos possibilite chegar aos objetivos pretendidos".

A legitimação do Currículo é considerada a partir da proposta geral do governo que é "desenvolver a sociedade" exige por isso mesmo do Sistema Educacional uma "intervenção planejada no ambiente", ou seja, o Currículo passa a funcionar como um conjunto de oportunidades oferecidas pela Esco

la que representam a sua participação nesse "desenvolvimento da sociedade". No caso específico do Amapá, as justificativas sempre são feitas em cima de fatores de ordem geográficas - rios caudalosos, rodovias insuficientes - que são apontados como obstáculos ao "povoamento do território". Uma das consequências da existência desse obstáculos apontados pelo Documento, está a carência de assistência à saúde do homem interiorano. Como o governo não pode permitir-se a um controle maior à essa parte da população e não havendo outras instituições para resolvê-los, caberá à Escola funcionar como meio de minimização dessas deficiências. Sobre isso diz o Documento:

"A verdade é que em muitas Comunidades rurais a Escola ainda é a única presença como organização institucionalizada, e por isso, ela deve assumir outras responsabilidades além daquelas que tradicionalmente lhe são atribuídas".

(pp. 7)

Dessa maneira, o Currículo passa a ser uma via por onde desliza a Ideologia do Estado através das metas a alcançar. E a forma de se efetivar tais planos é através dos Programas de Ensino, inclusive como forma de legitimar essas mesmas pretensões, haja visto os próprios enfoques da Educação para a Zona Rural. A guisa de ilustração, consideremos dois pontos desse Programa: Saúde e Merenda Escolar. A relação sobre esses dois pontos se faz em vista deles serem a fins ou seja, enquanto o primeiro é um programa de ensino escolar, o outro é uma campanha de ação. Os objetivos no entanto são os mesmo, i.e., estão dirigidos para a área de saúde e nutrição do grupo. No primeiro caso, por exemplo, a noção de "limpeza" está sempre associada à "saúde" que por sua vez, parece completar a idéia de "organização". Trechos do discurso de uma professora do Uaçá nos permite perceber isso:

" quando eles vem pra escola procuram vir sempre limpinhos (grifo nosso) cabelo arrumado... sentar direitinho cadernos limpos... Quando agente dá aula os bons hábitos, os bons costumes..... falei sobre o sanitário, tinham que fazer a "ca sina e não usar o mato,... fever a água".

Para executar tais propostas existe a Enferma ria onde os atendentes (muitas vezes índios) recebem remé dios e injeções e fazem campanhas de "saúde e saneamento" . Gradativamente esses medicamento e injeções vão substituindo os remédios tradicionais (6). O outro ponto atacado é a questão alimentar. Mais uma vez a Escola é o veículo de ação para a execução de tal medida. Como justificativa de sua presença está o "fracasso escolar" apresentado pelos alunos- indígenas:

"... esse fracasso maior foi por isso, eles trabalham muito, passam fome (grifo nosso) também, são crianças desnutridas.... A criança sente difficuldade de aprender toma chibê com pimenta, come peixe, isso aí, enche o intestino mas não nutre Depois que veio a merenda foi uma boa, mas criou um problema: muitos não gostavam de todo tipo de merenda... ela tem que ser variada pra poder en global todo o conjunto de proteínas e vitaminas. outro problema: a doença, eles adocem muito, falta de alimentação, água e também pelo indivíduo ser muito fraco, eles adocem muito."

(Professor).

(6) aqui é necessário levar em conta, que essas orientações relativas ao campo da saúde estão apoiadas na contradição existente entre a Medicina Ocidental e a Tradicional, ou seja, dois modelos antagônicos onde um deles (a Ocidental) se auto-define como "científica" em contraposição à outra, definida por esta como "empírica".

Verificamos dessa maneira como o Professor atua como agente difusor das noções da sociedade envolvente sobre o que seja considerado alimento ou não. A conotação ocidental sobre alimentação por exemplo, é que vai considerar o que é "forte", ou seja, o que "nutre", ou o que simplesmente "enche o intestino", e por isso mesmo, considerado ineficaz. A diferença de padrões alimentares exigem por sua vez uma medida que venha suprir essas "deficiências". Nesse contexto entra a Merenda Escolar. Esta parece conter nos alimentos que distribui todos os elementos que irão suprir as "carências" existentes naqueles alimentos tradicionalmente consumidos pelo grupo. E quando o professor se refere a estes últimos é sempre para qualificá-los como "enchendo os intestinos, sem no entanto nutrir". A discussão sem dúvida, estaria em grande parte no próprio conceito de nutrição, e este por sua vez ligada a padrões alimentares diversos, assim como, ao que objetiva uma campanha dessas (7). Parece não haver dúvida de que essas características quer seja do Programa de Saúde ou da Merenda Escolar vão ser formas de execução das orientações propostas pela Programação Curricular que são planejadas para atender as diretrizes do governo territorial para a Zona Rural.

(7) Merenda Escolar: a Campanha da Merenda Escolar (CNAE), foi criada com objetivos de fornecer uma alimentação gratuita à população de 1º grau na faixa etária de 7/14 anos, Dirige-se ao atendimento das escolas mais carentes a fim de que o escolar possa ter um maior aproveitamento nos estudos. O CNAE se propõe a conscientizar o povo brasileiro à uma alimentação mais racional. O conteúdo programático elaborado pelo CNAE envolve aulas teóricas (saúde, alimentos, higiene, cardápios alimentares) e práticas (cozer e manusear esses alimentos). As Pretensões do MEC através do CNAE podem ser resumidos nos seguintes pontos:

- investimento para aprimorar a força de trabalho sob forma declarada de "qualificação de mão de obra", ou seja, para introduzir um novo tipo de alimentação que para ser aceita necessita de uma boa confecção
- em áreas carentes onde a má alimentação é um dos maiores problemas, a criança frequentará a Escola para suprir as suas necessidades alimentares. (Relatório de 1979 da CAMPANHA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR de março de 1980 - MEC)

Trecho do Item 2 dessa Programação denominadas "Idéias Norteadoras..." podem nos fornecer alguns indícios:

" O Amapá como uma sociedade em desenvolvimento.. portanto o Currículo a ser desenvolvido nas Escolas rurais deverá atender as necessidades das diferentes realidade.... "

- a integração do Currículo com outros programas em desenvolvimento, nas diversas regiões é im prescindível para que ela possa contribuir para a elevação da qualidade de formação que se propõe oferecer.
- o êxito da influência da Escola no ambiente , ocorrerá na medida em que os objetivos do currículo incidirem também nas áreas de saúde, promoção social...."

(pp.15).

O que o texto acima parece sugerir é que todas as medidas que possam ser tomadas para que se efetue a "integração do Currículo com outros programas" está diretamente ligada à situação político-econômico do Amapá enquanto "uma sociedade em desenvolvimento", o que significa dizer que, tanto o programa de saúde quanto qualquer um outro serão uma forma de execução das diretrizes estabelecidas no plano de ação do governo territorial.

5.3.4. Escola Rural

Os programas desenvolvidos nas Escolas indígenas são os mesmo adotados nas escolas rurais. Estes, por sua vez, são elaborados pelas Secretarias de Educação Estaduais e/ou Territoriais sem, no entanto, atentar para as peculiaridades'

heterogêneas da clientela que ela vai atingir - camponeses e indígenas. Ora, pela própria diversidade dessa população a Educação até agora oferecida não parece ajustar-se à uma realidade tão diversa. Assim sendo, "Escola rural tem sido um produto exótico e frágil, transplantado das zonas urbanas mais por decisão de ordem política nacional do que como resposta à uma demanda local", ou ainda, "um arremendo dos dois ou três primeiros graus da escola primária urbana" (Wolfe, 1976:271). Na verdade, ensinar a ler, escrever e "fazer umas continhas" tem sido o objetivo fundamental dessa Escola, sem no entanto, oferecer uma educação identificada com a vida da comunidade (8).

O que esperam as populações servidas por essas escolas? É nesse ponto da questão que surge um dos desvios entre a clientela atingida. Os camponeses (ou o contingente rural para melhor esclarecer) esperam, através da Educação, uma melhoria de vida para seus filhos, uma libertação da vida agrícola, uma chance de um emprego na cidade com um "bom salário". Porém, e o índio? O que esperam dessa Educação oferecida? É preciso considerar antes de mais nada que a Educação Escolar é imposta, e que as populações tribais tem os seus próprios meios educativos e que a eficácia que esperam dela seja a de que gradativamente os novos indivíduos da tribo estejam adestrados para conviver em seu meio ambiente físico e social.

Assim, a Escola dos "brancos" é como um visitante inoportuno que chegou e não foi mais embora, e, no entanto, apesar dessa inconveniência torna-se necessário, na medida em que pode oferecer algum conhecimento sobre como tratar os colonizadores, e esse oferecimento vem através do "aprender falar português".

Outro ponto que é interessante observar, é a função que a Educação institucionalizada tem para o homem

(8) Ver: MUSSI de Carvalho, Helena Maria & outros - Educação para o Meio Rural. Ensino de 1º Grau, 1979:13

do campo e para as populações indígenas. A Escola na Zona Rural deve ser uma agência de mudanças, dessa forma através dos "Pressupostos Básicos da Educação para o Meio Rural" podemos perceber o que prevê esse tipo de Educação para atingir o es tudante de zona rural:

"PRESSUPOSTO DE ADEQUAÇÃO À REALIDADE

A Educação deve estar intimamente vinculada à problemática da vida do homem do campo.

PRESSUPOSTO DE DINÂMICA CULTURAL

A Educação deverá respeitar e revitalizar os va lores da cultura regional, ao mesmo tempo em que atua como elemento propulsor de modernização e melhoria das condições de vida do homem do cam po.

PRESSUPOSTO DE ARTICULAÇÃO DE ESFORÇOS

A Educação deverá atuar articuladamente com os demais setores da atividade econômica e social, principalmente saúde, agricultura e extensão ru ral". (9).

De fato, a tão decantada "Adequação à realidade" sô é feita no papel, visto que, a Escola rural é tão dissocia da da realidade que o planejamento inexequível que é preconi zada pela Política e Diretrizes de Ação para o ensino na Zona Rural, encontra contradições em sua própria praxis: "uma esco la que 'ensina a escrever o nome' mas não oferece Educação identificada com a vida da comunidade rural" (ibid).

(9) Mussi de Carvalho, Helena Maria e outros, Educação para o Meio Rural, Ensino de 1º Grau. Política e Diretrizes de Ação 1979:17.

Quanto ao Índio, o fato da Educação a ele dirigida estar englobada nos moldes da Educação Rural, passa a ser o primeiro ponto discutível. Em primeiro lugar, porque não existe nenhum tipo de preocupação específica pela Educação indígena na Programação para o Ensino na Zona Rural, sendo que, toda ela é dirigida para o "homem do campo", o que evidentemente não inclui as populações tribais. Dessa maneira a Educação a eles dirigida, parece dever-se mais às próprias necessidades expansionistas da sociedade civilizada. Dentro dessa ótica, vai configurar-se a prática educativa aplicada às Escolas indígenas. Essa prática inclui a expropriação do indígena do papel de protagonista de sua própria história, da mesma forma com que ignora a tradição cultural, os valores e normas dos grupos tribais (10). Hoje, tanto o homem do campo quanto os Índios exigem uma Escola. Já vimos como a Educação trazida pela Escola pode ser um instrumento de defesa contra a exploração tanto de Índios quanto de camponeses. Esse é o ponto de convergência entre a clientela heterogênea servida pela Escola Rural.

Nessa perspectiva, tem importância o significado que a Escola passa a ter, tanto entre os camponeses quanto entre os Índios. Em termos de uma sociedade indígena esse significado existe de dois lados: do "branco" civilizador e do indígena. A Escola é um dos resultados do contato sofrido: este forja a necessidade de aprender, pois somente através da aprendizagem esses indivíduos deixarão de ser "bugres" tornando-se "civilizados". A aprendizagem é portanto parte do processo de homogeneização, de solapamento das tradições dessas sociedades, substituindo por valores e necessidades próprias da sociedade nacional. Idéias como "melhorar", "progredir", "modificar a sociedade", são introduzidas e incorporadas pelos grupos tribais assistidos pelas Escolas. Alguns depoimentos não somente dos que dirigem a Educação como dos que a recebem, nos permite perceber alguns desses aspectos.

(10) Vários autores - Educação no Brasil. O caso Indígena, 1976:6 mime. UNB.

- "A escola em si, ela é a ferramenta principal pa
ra agente poder alcançar a um nível de trabalho
que se pretende... essa transformação da socieda
de para melhor" (chefe do P1).
- "Na reunião foram abordados assuntos com relação
ã educação da crianças indígena, mostrando aos
pais que é necessário o seu apoio para que a
criança seja mais frequente às aulas" (grifo nos
so) (Ata nº 2, 13.05.77)
- "Puxa, eu acho que deveria ter alfabetização prã
ir despertando os interesse da escola no aluno ,
porque senão como é que agente vai..." (Professo-
ra)
- Quando não tinha escola ? num aprendia nada, cos
turã, às vez comprã do lado francês uma máquina
daquelas de mão... os menino, sã arrancã mandioca,
Agora não, vai aprendê um bocado de coisa, fazê co
mida... agora melhõ" (H:Galibí).
- "Tem muça de 15, 16, 17... tão na 2a. série, nun vão
pra frente Acho que as meninas quando completa 15
ano já tão procurando marido" (H. Galibí).

As informações aqui expostas, parecem indicar co
mo as idéias propagadas pela Escola penetram nos diversos ní
veis da vida dessas sociedades, onde o próprio indígena esta
belece para si um limite de aprendizagem - antes e depois da
Escola. Assim, as atividades socializantes a que o indígena
se submete dentro do grupo podem passar a ser consideradas por
ele como sem valor, enquanto a instrução favorecida passa a
adquirir um significado que vai inclusive definir o "status"
social de uma pessoa. Por exemplo, "ir para a frente" pode
ter uma conotação com as idéias de "progresso", "melhoria de

vida", podendo estar em oposição aos que não tem "sucesso" por não terem estudado.

A propósito disso, certa vez ouvimos um homem falar com grande pesar a respeito de seus filhos. Dizia ele que filhos de sua primeira mulher eram inteligentes, que gostaríamos de ver o Boletim deles, que as meninas estavam cursando o ginásio enquanto uma delas já era quase professora, enquanto os de sua segunda mulher, não queriam estudar, queriam apenas continuar trabalhando na roça. Ao que parece a instrução passa a ser o veículo para alguém atingir o sucesso, ganhar o respeito de seus iguais e em alguns casos até ser temido. Mas, para que isso aconteça o indivíduo precisa estudar, fazer o ginásio e quem sabe até uma faculdade. Somente assim, entre os civilizados alguém é respeitado, talvez isso explique o que nos disse uma mulher Galibí quando indagamos sobre o aprendizado das crianças, o que ela retrucou dizendo que eles não aprendiam nada, apenas trabalhar, remar ou fazer canoas. Em outras palavras, a Educação tradicional é considerada irrelevante diante do que a Escola concebe como Educação, ou melhor, Instrução. Onde ser "instruído" está muito além das práticas rotineiras, mas representam saber ler, escrever, contar e falar Português.

CAPÍTULO 6 - NOVOS ATORES NA EDUCAÇÃO DA ÁREA

No capítulo 5, expusimos de que maneira a escola rização sistemática introduzida pela Escola passa a ter uma significação relevante para os grupos em pauta. Dessa maneira, a Escola fortalece a sua posição de instrumento de transformação através de seus Programas e Currículos elaborados à luz dos interesses da sociedade dominante. A Escola não é, entretanto, o único órgão a atuar com essa intenção entre as populações indígenas em questão, que, se não ligados diretamente à Educação, têm entretanto, uma função educativa. São a Colônia Militar e o CIMI (Conselho Indigenista Missionário). A Colônia, influenciando na área indígena por intermédio da Fazenda Militar de Suraimon, assim como, da convocação de Índios para o Serviço Militar, e o CIMI, atuando através das Cooperativas Indígenas. Importa-nos saber de que maneira é realizada essa forma educativa, e para isso fazemos uma pequeno histórico sobre as duas Agências da Educação.

6.1. A Colônia Militar de Clevelândia

Antes de falarmos sobre a Fazenda Militar estabelecida na área indígena, é necessário considerarmos o que significa a Colônia Militar para a região de Olapoque e para os Índios. Em termos de Olapoque, enquanto Município, oferecemos no capítulo 4, pinceladas rápidas sobre a situação política - econômica e social da região, que nos forneceu um retrato de uma área que depende das cidades de Macapá e Belém para sua subsistência. Dessa forma, a instalação de uma Colônia Militar em uma região com tais características tem como propôsito não somente "zelar" pelas fronteiras brasileiras como também promover o "desenvolvimento da região" através da Pecuária, Agricultura e Educação. Dos objetivos a que se propôs a Colônia, poucos puderam ser realizados, e ao que tudo indica, a Colônia Militar ao invés de dar impulso às atividades agrí

cola e pecuária de todo o Município, limitou-se à Fazenda Su
raimon, permanecendo mais como um órgão assistencial doador de
 receitas prontas à população regional e indígena. Atualmente
 a Colônia Militar atende essas populações nos seguintes aspec
tos:

- Assistência médica: Hospital Militar
- Ginásio mantido pela Colônia com ofertas de Bolsas de Estudo, inclusive para os índios
- Melhor Supermercado: preços mais acessíveis e maior leque de escolha.
- Relativamente à área indígena a Colônia se faz presente através da Fazenda Suraimon.

FAZENDA SURAIMON

É uma fazenda de búfalos de propriedade do Exér
cito localizada numa ilha que dista da vila de Kumaruman (a
deia Galibí) cerca de 30 minutos de voadeira. Foi instalada
 com o objetivo de fazer dela um criatório que pudesse forne
cer leite e carne às crianças indígenas da Escola, da mesma
 foram, que reativar a criação de gado entre os Galibí. Esse a
cordo foi feito entre o Comandante da Colônia e o ex-capitão
 Raimundo Jerônimo. Porém, pelo que nos informou o atual vice-
 -capitão "eles nunca viram nada", ou seja, de que essa promes
as nunca foram cumpridas. Relativo à intromissão da fazenda
 em suas terras, os atuais líderes Galibí, alegam o fato de
 que Raimundo Jerônimo por não saber ler, não podia entender o
 perigo que tal atitude representava. Esse incidente no entan
to, serviu de motivo para que houvesse uma mudança no critério
 de escolha de um novo chefe. Ao que parece, no caso de morte
 de um Cacique, a chefia passava para o Sub-Chefe ou Vice-Capitã
ção. Tudo indica que esse processo sofreu uma pequena altera
ção, em vista do Vice-Capitão também não saber ler, o que con
tribuiu para que a escolha recaísse sobre um membro da tribo

que possuía duas qualidades essenciais: era alfabetizado e um dos comerciantes fortes de Kumaruman. Dessa forma, verificamos, que a fazenda sempre foi contrária aos interesses dos Galibí especialmente pelo búfalo que destrói suas roças.

A direção da fazenda, segundo o que informou Arnaud (1968), passou a engajar os índios em serviços braçais mediante pagamentos de salários, assim como realizar caçadas e pescarias para militares em troca de roupas, dinheiro ou qualquer outra utilidade. Hoje existe uma insatisfação pela permanência de Suraimon, em vista de vários problemas como:

- destruição de roças pelo búfalo
- entrada de soldados trazendo bebida alcoólica

Fatos esses que culminaram com a exigência dos índios junto ao comando da Colônia Militar, desta, em retirar a fazenda de suas terras. O atual Administrador Militar da fazenda não negou esses fatos acusando à "mã administração anterior" como causadora desses transtornos. Para evitar isso adiantou mesmo que o "Exército tem planos de incorporar elementos do próprio Kumaruman para trabalharem na fazenda", com isso ele acredita que pelo menos parte dos problemas que ele próprio enfrenta poderão ser solucionados ou diminuídos.

Dessa maneira o significado real da presença do Exército na área indígena pareceu se deslindar à medida que os anos foram passando e que a figura do Comandante da Colônia Militar passou a se tornar influente. Influência esta que assume duas feições em termos da área em foco: aquela que se faz sobre a Kumaruman e a existente sobre os grupos como um todo. A primeira, já esclarecida linhas acima, e a segunda, vinda através da prestação do Serviço Militar e dos demais serviços de assistência emprestados pela Colônia.

O Serviço Militar representa talvez a forma mais dirigida de aprendizagem de parte dos costumes "civilizados"

e abrangendo apenas a população masculina. Sobre o Serviço Militar, Cardoso de Oliveira (1978), diz que ele representa "perspectivas de novas experiências", podendo ainda ser uma forma de se conseguir um documento, e, especialmente a forma de aprendizagem do "regulamento de vida entre os 'civilizados', do mesmo modo como a "condição de reservista" pode ser considerada como fonte de prestígio no grupo. Verificamos dessa maneira, que o adestramento militar a que se submetem alguns rapazes Galibí ou Kripûna pode ser visto sob dois pontos de vista:

- 1º) o individual, no caso as habilidades que os índios passam a ter após o período de caserna,
- 2º) o institucional, ou seja, o que o Exército enquanto aparato do Estado (na linguagem Althusseriana) objetiva.

Importa a esta altura do trabalho extrair o conteúdo educacional que esses fatos nos oferecem, isto é, ver em que sentido o Exército pode ser visto com um novo ator na Educação da área. Após um ano de caserna e de ser submetido a um treinamento diário onde "ordem", "respeito a hierarquia" e "instruções para ser um bom soldado" terminam também por transformar esse indivíduo num "índio civilizado", o que significa dizer, ter um conhecimento do manejo com a sociedade racional tornando-se como atesta Cardoso de Oliveira ao estudar os Terêna", mais reivindicativo".

Por outro lado, considerando a própria condição do Exército enquanto aparato do Estado, funciona também como veículo de sua ideologia "tanto para assegurar sua própria coesão e reprodução como para projetar seus 'valores'" (Althusser, pp.111). Nesse sentido a presença concreta do Exército dentro da Área Indígena (1) pode ser legitimada por uma justi

(1) fazenda administrada por militares, tendo vaqueiros também militares.

ficativa que é a "segurança nacional", tendo em vista ser a região uma área de fronteira. Sobre isso nos adiantou o administrador da fazenda;

"... tudo é Brasil... Se o Exército ou a Marinha ou a Aeronáutica precisar se estabelecer num lugar para guardar melhor a nação, então ele se instala" (2).

A incorporação de elementos indígenas do Kumaruman ao Exército, é visto pelo Comando da Colônia como uma forma de neutralizar as questões existentes entre os Galibí e as administrações militares da fazenda. O que significa dizer, que tendo elementos do próprio Kumaruman trabalhando nessa propriedade do Exército, e sendo estes, sobretudo soldados, deverão antes de mais nada obediência à Instituição Militar a que pertencem mais do que ao seu próprio grupo de origem.

6.2. A Ação do CIMI: as Cooperativas Indígenas

Depois da Escola, as Cooperativas talvez sejam o elemento de maior influência nas populações tribais nos dias de hoje, e chegamos mesmo a afirmar que o seu prestígio rivaliza com a primeira.

A partir de 1973 o novo Missionário que veio dirigir a Paróquia de Oiapoque, deu início à uma série de cam

(2) O depoimento em questão, parece reforçar o fato de que para o Exército não existe limites, nem proibições de ocupação de áreas dentro do território nacional mesmo que estas sejam áreas indígenas o que é respaldado pelo Estatuto do Índio, Título III, cap. I art. 20 - § 1º

panhas de ordem comunitária entre as quais a "Campanha do Filtro" (3). Com isso, a Igreja Católica passou a atuar de forma mais dirigida dentro da Área Indígena. Isso não significa que anteriormente isso não tenha existido, porém a partir de 73 há um cuidado muito maior da Prelazia de Macapá sob a qual está subordinada a Paróquia de Oiapoque em realizar tal tarefa. No período de 73/75 outros trabalhos são somados à essa campanha, porém tais atividades são realizadas de maneira estanque. Em 1975, o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) dá início às suas atividades junto às populações do Uaçá, desta feita com um trabalho organizado que visava sobretudo "o bem estar comum" através da idéia de que:

"Todos os problemas da vida podem ser resolvidos se eu colocar o meu interesse a favor da comunidade"

(missionário)

Considerando que as aldeias já possuíam uma estrutura comunitária, o CIMI procurou dar uma nova roupagem que viesse atender aos seus objetivos, ou seja, ao modelo por ele pretendido. Dessa forma, "despertar o espírito comunitário", isto é, o de "repartir coisas" passou a ser a forma de atuação do CIMI. Na verdade, tratava-se do trabalho de conscientização junto às populações indígenas em face das mudanças que as relações de contato acarretam, o que é sem dúvida o discurso de ação do CIMI.

COMUNIDADE: O QUE SÃO ?

A Igreja Católica através de seu trabalho de comunidade de base, utiliza o termo comunidade como sendo "grupo de pessoas que tem o mesmo ideal". Fazendo disso o seu lema de ação, o CIMI fez de Kumaruman (aldeia Galibí) seu campo

(3) Falamos no capítulo 4 deste trabalho, no que consiste a Campanha do Filtro.

experimental. Modificando a sistemática tradicional da Igreja Católica, ou seja, a paternalista, e substituindo-a pela o rientação de - ensinar como fazer as coisas - pleiteava-se tor nar essas aldeias auto-suficientes (4).

Esse plano seria viabilizado por intermédio das Cooperativas Indígenas além de outros trabalhos que seriam re alizados (5). Deixemos que um dos organizadores dessa Coopera tiva esclareça os objetivos da mesma:

"Quando foi criada essa Cooperativa nós tínhamos alguns objetivos, ela não seria um comércio ape nas, ela teria uma função educativa..."

(Chefe do PI Kumaruman)

SURGIMENTO DAS COOPERATIVAS:

Como vimos páginas atrás, o movimento de Coopera tiva surgiu em Kumaruman há cinco anos, porém a intensifica ção de seu trabalho data de uns três anos aproximadamente (78, 79, 80). Essa intensificação é representada não somente pelo impulso dado à Cooperativa de Kumaruman como também à difusão

(4) auto-suficientes - no sentido em que essas populações me diante a criação de insumos próprios cheguem a um estado de mínima dependência da sociedade envolvente.

(5) Surgindo no universo sócio-econômico, como ente associati vo que, em contraste com a sociedade de capital, não visa fins de lucro, mas tão somente a melhoria de condições de vida de seus associados, realiza a Cooperativa desde os começos de seu aparecimento, uma nova forma de convivência humanam caracterizada pela ajuda mútua e pela solidarieda de "Um por todos, todos por um" tornou-se o lema de sua atuação. É de notar que as Cooperativas nasceram com tais características, obedecendo a um movimento espontâneo dos estratos mais pobres da população, independentemente, pois da existência de uma legislação apropriada que as condu zisse no sentido de auto ajuda, do auxílio mútuo e da so lidariedade humana". (Franke, 1978:9).

do plano pelas demais aldeias, da mesma maneira, que, haveria uma relação das mesmas com outras Cooperativas fora da Área Indígena, a saber: Oiapoque, Clevelândia e Cassiporé.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS COOPERATIVAS

Originalmente as Cooperativas - e assim se chamavam "Confederação das Cooperativas - estavam organizadas da seguinte maneira:

- 1º) Um Armazém Central, com a função de coordenar as demais cooperativas, assim como, a de comprar as mercadorias solicitadas junto ao comércio de Belém ou Macapá e armazená-las.
- 2º) Cooperativa de Oiapoque - nessa cooperativa ficava parte dessa mercadoria estocada para ser vendida às demais.
- 3º) Cooperativas locais - correspondiam inicialmente às 5 cooperativas em área indígena, quais sejam:
 - Cooperativa do Manga - (Karipúna)
 - Cooperativa de Espírito Santo (Karipúna)
 - Cooperativa de Kumaruman (Galibí)
 - Cooperativa do Flecha (Galibí) (rio Urucauã)
 - Cooperativa de Urucauã (Palikūr)+

cont. (5)

c) Seria utilizado o modelo tradicional de Cooperativas, sendo no entanto adaptadas às circunstâncias locais.

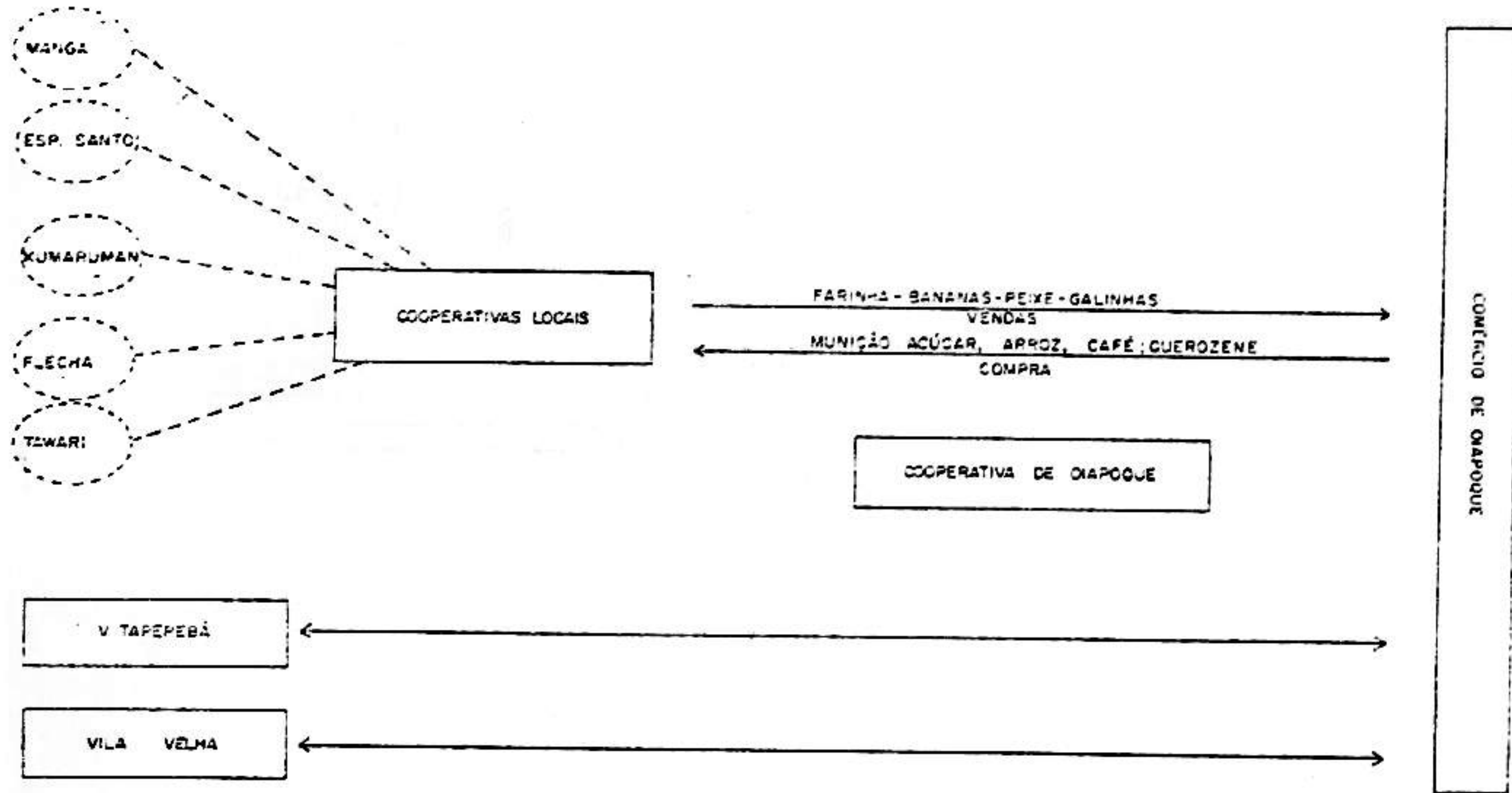
(+) A Cooperativa de Urucauã teve duração efêmera em vista das dissensões internas do grupo, vindo a desfazer-se. Em lugar dela (1980) foi organizada a de Tawary, também Palikūr.

4º) Cooperativas fora da Área Indígena:

- Cooperativa de Oiapoque
- Cooperativa de Clevelândia ++
- Cooperativa de Vila Velha (rio Cassiporé)
- Cooperativa de S. José.

(vide Fluxograma 1 e 2)

(++) A de Clevelândia teve destino semelhante à de Urucauá, i, e., perdeu as finalidades para a qual havia sido organizada, é possível que o fato de Clevelândia possuir uma população flutuante tenha contribuído para seu insucesso

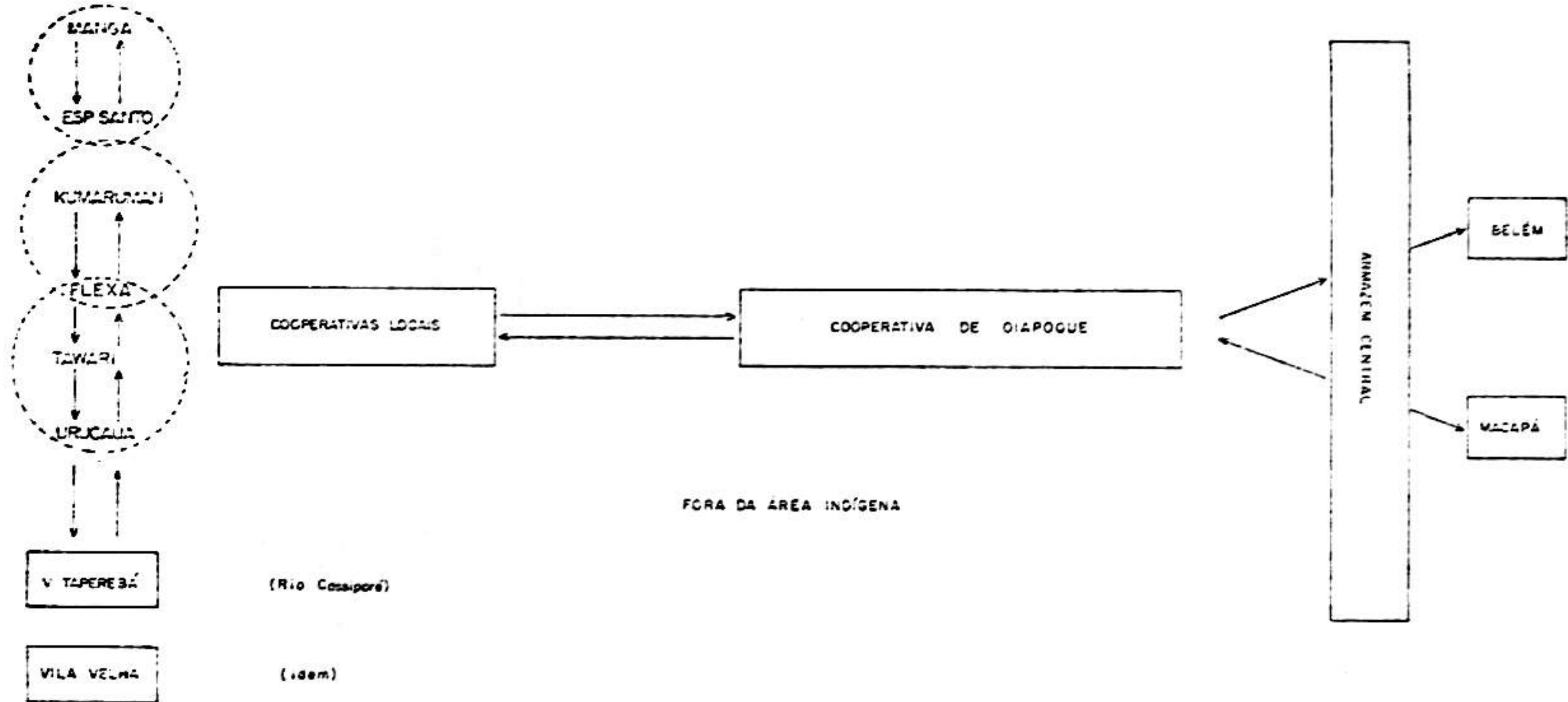


LEGENDA ORS
NÃO ESTÃO RELACIONADAS AS COOP DE CLEVELÂNDIA

FLUXOGRAMA I

VISÃO IDEAL DAS COOPERATIVAS

MANGA- ESP. SANTO (KARIPÓNA)
KUMARUMAN (GALIBÍ)
FLECHA (PELIKÜR)



FUNCIONAMENTO.

Inicialmente, a Cooperativa de Kumaruman (onde foi lançada a idéia), funcionava com um número limitado de sócios, sendo posteriormente proposto pelo Chefe do PI que todos os membros da aldeia seriam considerados sócios (6). Dessa maneira não há pagamentos de mensalidades em espécie, e sim em trabalhos que podem ser ligados diretamente à Cooperativa, da mesma forma, com os que a comunidade como um todo necessita (7). Em troca, a Cooperativa divide uma parte do lucro dela com a Comunidade, podendo ser empregada na compra de bens necessários para o grupo, como seja, os medicamentos.

Esse aspecto segundo o Chefe do PI de Kumaruman, diferencia a cooperativa em foco, das demais, em vista delas não terem atingido esse nível de organização. Um outro relevante dessa cooperativa e comum às demais na área indígenas, diz respeito às mercadorias solicitadas. No início houve uma certa tendência para o supérfluo (tecidos, sapatos, manteiga, Nescau, sendo depois restringido para o estritamente necessário (p.e. café, açúcar, querosene, munição). Atualmente através de assembléias foi discutido a possibilidade de ser produzido dentro da comunidade certos gêneros, tais como, arroz, diminuindo assim o investimento feito sobre esses produtos. Esse procedimento possibilitará o desvio de parte desse investimento para a compra de bens de consumo como panelas, redes, mosquiteiros.

Uma outra faceta da cooperativa é o fato dela funcionar como um Banco, isto é, no caso da necessidade de comprar um artigo que esteja além das posses de um sócio (p.e. uma

(6) Frederico Oliveira Chefe do PI Kumaruman, dinamizou e reestruturou essa Cooperativa que veio servir de modelo às demais. A modalidade que estabelece todos os membros da aldeia de serem sócios vale apenas para a Área Indígena.

(7) trabalho ligados à Cooperativa: ensacar a farinha; manter limpo e resguardado os alimentos; trabalhar na roça da cooperativa.
trabalho ligados à comunidade: limpeza da aldeia.

máquina de costura), este pode ir depositando mensalmente uma certa quantia, e esta fará a compra pelo preço à vista nas praças de Belém ou Macapá.

Podemos perceber dois níveis de ação das Cooperativas: o Econômico e o Educativo. O primeiro corresponde à própria estrutura em si, isso é, dar um sentido comum às ações comerciais do grupo, assim como, (esse mais importante) orientar para o não consumo de gênero supérfluo embargando dessa forma a ação dos "regatões", assim como evitar a proliferação de pequenos comerciantes locais. O nível Educativo pode ser compreendido pelo reforço da unidade social do grupo realizado através dos trabalhos comunitários, da mesma forma que o incentivo à produção de determinados gêneros, a revitalização de certas práticas comunais como o Maiori(8).

Esse aspecto educativo parece mais evidenciado entre os Galibí do que entre os Karipúna. Tal aspecto parece estar ligado à assessoria dada à cooperativa pelo chefe do PI local que orienta a realização desses trabalhos comunais. O aperfeiçoamento na construção de barcos parece ser um dos resultados mais palpáveis da presença da cooperativa entre os Galibí. Estes, assim como os Karipúna construíram apenas canoas escavadas, e a necessidade de possuir um barco para o transporte de suas mercadorias levou os Galibí a aperfeiçoarem essa técnica. A comunicação verbal do Chefe do PI Kumaruman permite-nos perceber seu entusiasmo por tal fato:

"... o aprimoramento da técnica da construção naval chegou a um ponto de sofisticação... tudo no improviso com ferramentas improvisadas, com toda a comunidade participando".

(8) "Maiori" ou "convidado" ou mutirão - trabalho familiar para a realização de qualquer trabalho comunal.

A experiência da cooperativa é completada por outras medidas comunitárias quais sejam:

a) Roça Comunitária : todos os membros plantam e o resultado da colheita é dividido entre as famílias, e a outra parte é vendida ao restante da aldeia. O dinheiro apurado reverte em favor da cooperativa para a compra de mercadorias ou é empregado para qualquer outro fim. A abertura dessa roça foi feita através da ajuda financeira pela OXFAM (9). Sobre o que plantam nesse tipo de roça, assim se expressou o "Cacique" da vila do Manga:

"Milho, arroz, cana e mandioca. Também despos da colheita prá não perder essa roça, nós vai plantá laranja e otras (outras) frutas nê? A produção da roça, o que vai dá quando a gente colhê vai ser o seguinte: a posse dessa produção vai sê (ser) entregue prá cooperativa, e a outra parte vai sê dividida cum (com) os que trabalho(am) nessa roça... se aceitare a gente vende a produção e dá o dinheiro a cada um ou uma parte ... é a nossa idéia da roça comunitária".

Quanto ao destino dado à outra parte do lucro, os Karipúna e Galibí os tem utilizado de forma diversa. Entre ps Karipúna parte desse dinheiro foi aplicado na compra de um caminhão para o transporte das mercadorias da comunidade. Essa compra foi feita através do Projeto A.M.A. que é uma organização dentro da Igreja especialmente a Alemã e Francesa, que tem como objetivo fornecer veículos militares do Exército Alemão (período da II Guerra), através das Prelazias com a única exigência do motorista fazer um estágio. O primeiro caminhão de propriedade dos Karipúna foi conseguido dessa maneira, i. e., de graça. Posteriormente à Roça Comunitária, o mesmo Projeto ofereceu a compra de um caminhão novo de fabricação brasi

(9) OXFAM: organização inglesa de desenvolvimento cujo objetivo é prestar ajuda às populações do 3º Mundo ob

leira mediante uma entrada de Cr\$30.000,00 e o restante em prestações de Cr\$2.000,00.

b) Roça da Cooperativa: é uma roça que pertence à cooperativa onde toda a comunidade participa dos trabalhos de capina, plantio etc. o Produto da colheita reverte em favor da mesma, na verdade esse produto vem transformar-se no capital da cooperativa. Pode ser utilizado também para atender os serviços de "assistência social" do grupo, ou seja, atender uma pessoa quando esta de encontra enferma para prover o sustento da família do paciente; a compra de um bem comum para a comunidade, ou ainda, (como está ocorrendo agora entre os Karipūna) uma parte desse capital está sendo entregue como colaboração para cobrir as despesas do caminhão novo.

A VISÃO DA COOPERATIVA PELOS ÍNDIOS E REGIONAIS

" O objetivo da Antropologia afinal de contas, não é apenas descrever as culturas indígenas como se encontram no momento, mas o de tentar alcançar a dinâmica e o funcionamento de transmissão e mudança cultural" (Galvão, 1957:71-72). Gostaríamos de utilizar essa afirmativa de Galvão para considerar os pontos que queremos levantar aqui, isto é, como realmente se situa a Cooperativa diante dos Índios e dos regionais; como ela é pensada por esses atores, quais os resultados por ela obtido, ou ainda qual o seu significado. Para ordenar a nossa análise, começariamos pela maneira como a idéia de pertencer a uma cooperativa é vista pelo Índio. Deixemos que o próprio depoimento de um informante nos esclareça:

"Lã na reunião tã tudo bom, tã bom isso, tã bom aquilo, mas quando eu pergunto, eles sempre dizem que não presta, que não vão ser de cooperativa coisa alguma, que se devem estar toda hora cobrando de uns, enquanto de outros não fazem..."

(H. regional)

Esse depoimento colhido por nós, foi resultado de uma conversa que tivemos com um civilizado que vive desde criança entre os Karipûna, após uma reunião para discutir sobre o Balancete da cooperativa - o que originou sérias discussões entre os membros - culminando com a saída de alguns que "preferiam trabalhar sozinhos", e que ao serem indagados se estavam ou não de acordo com a roça comunitária, um deles foi dessa opinião (o que foi endossada pelos outros):

*"roça? pra que roça? todos tem roça.
pra que nós quē roça comunitária?"*

(H. Karipûna)

Opinião semelhante foi encontrada por nós também em Kumaruman (Galibí), entre algumas famílias que não aceitam pertencer a "tal de comunidade", nem tampouco participar dos trabalhos comunitários. Tais pessoas são identificadas pelo restante do grupo pela denominação de seu local de moradia - "o pessoal da Morada Nova". Importante considerar que tais pessoas foram consideradas pelo chefe do PI como as "mais conservadoras", as "mais resistentes à qualquer inovação", sendo por isso mesmo alvos da atenção deste e das lideranças tribais locais (já por sua vez integrados ao sistema de trabalho). Estes tentam realizar um trabalho de "incorporação" desses moradores aos chamados "grupos de trabalho" (10), o que segundo eles impedirá uma "situação de fome" para essas famílias.

Acreditamos que um dos problemas-chave gerados pelas roças organizadas pelo movimento de comunidade é a obrigatoriedade do trabalho em roças que foram planejadas para

(10) Essa medida foi pensada pelo Chefe do PI e levada às lideranças tribais, em vistas dessa famílias durante o ano anterior (1979) não terem aberto roças e consequentemente não terem farinha para comprar ou vender.

serem de todos. Isso quer dizer, que o aspecto intencional parece contrapor-se ao próprio costume do - porque se fazer roças - ou seja, o que leva o índio a abrir suas roças, a plantar mandioca, milho ou bananas. Na verdade, esses grupos sempre tiveram uma forma de ajuda mútua - o MAIORI ou "conv^uidado", sendo uma permuta de trabalho oferece condições a uma reciclagem dos membros da aldeia nos trabalhos de agricultura, o que por sua vez, vai favorecer à uma divisão do produto entre os grupos de parentes. Ao que parece, a estrutura funcional do Maiori permanece o mesmo, isto é, continua sendo uma troca de trabalhos e benefícios,

Em decorrência do contato sofrido por essas populações a intensidade como se dá essa reciclagem, é que sofreu modificações, ou seja, atualmente a participação num trabalho dessa natureza é cobrada de forma muito diferente (mesmo entre parentes), o que queremos dizer é que, se antes os bens fluíam através das redes de parentesco motivadas pelo auxílio mútuo, hoje em dia esse "auxílio" passa a ter uma conotação econômica, senão vejamos: se um indivíduo trabalha somente a metade de um dia quando esse mesmo indivíduo precisar de um auxílio em serviços (por exemplo, roçar fazer canoas etc), que por ventura seu antigo anfitrião possa lhe prestar, ele só receberá de graça a metade de um dia de trabalho, ou seja, o mesmo tempo de serviço prestado por ele anteriormente, o que ultrapassar essa cota necessitará de uma forma qualquer de pagamento quase sempre em dinheiro.

O discurso abaixo parece corroborar a reflexão acima:

"... a realidade aqui é outra, mutirão, todo mundo trabalhando pra panela de todo mundo é passado, esse índio já morreu, agora é a vez do dinheiro. Se tem dinheiro, tem serviço, se não..."

(H. regional)

A mesma intolerância é observada quando há convocação para a execução de trabalhos que a cooperativa exige(11) Nesse caso mesmo os que estão dispostos a ajudar se manifestam contrarios à semelhança daqueles que publicamente se negam à fazê-lo, Nessa ocasião disse um homem no Curipi:

"ele vem trabalhã, mas não é cum tudu o coração dele, ele vem trabalhã, ele vai, ele fala em cima deses utru cumu que ele vem trabalhã num é cum tudu o coração dele.... quando ele sai, aĩ ele fala em cima desses utru (outros)

(H. Karipūna).

Seria talvez, oportuno questionarmos o porquê de tais atitudes. Será que em virtude do contato secular com a civilização as relações de troca atinentes à uma sociedade tribal desapareceram por completo, ou foram modificados na medida em que a "ajuda mútua" passa a ter um valor "comercial" ? Quer nos parecer que a questão não repousa essencialmente no fator "ajuda", isto é, de se prestar ou não um auxílio a um parente ou não parente mas, ao destino que se quer dar à um "modo de produção (12) familiar tribal.

Diz Sahlins (1970) que "A família é para a economia tribal o que era o feudo para a economia medieval, ou a corporação industrial para o capitalismo moderno, Cada uma destas é a instituição -de-produção central de seu tempo. Além disso, cada qual é uma maneira especial de produzir, envolvendo uma divisão de trabalho característica é um tipo específico de tecnologia, certas relações de propriedade, objetivos definidos de produção e relações sociais e materiais costumelas com grupos semelhantes".

(11) esses trabalhos podem ser desde o trabalho na roça da cooperativa até a limpeza da casa da cooperariva.

(12) Utilizo aqui o termo "modo de produção" como o aplica Sahlins, i.e., incluindo as relações de produção, assim' como os meios materiais (Sahlins, 1970:118).

Ora, o que nós temos em termos de população do Uaçá parece indicar uma mudança no modo de produção doméstica. Quando vimos, ainda há pouco, a expressão irada de um homem que não quer colaborar num trabalho que não é o dele (a roça comunitária) percebe-se o questionamento deste sobre a validade ou não desse tipo de trabalho: "... todos tem roça, pra que nós qué roça comunitária?". Isso parece nos remeter para o fato de que um excedente de produção está além das necessidades do grupo familiar. Segundo Sahlins:

"Um modo de produção doméstica é um modo de produção doméstica. Dirigido para favorecer a família seu costumeiro estoque de bens, tem seus limites na produção e não possui propensão inerente para um trabalho contínuo e maior prosperidade. Em termos mais familiares, o incentivo para produzir excedente não existe. Pelo contrário, o modo de produção doméstica inibiria a produção de excedentes".

Não queremos dizer com isso, que o excedente enquanto tal, não exista nas sociedades tribais, é evidente que existe sempre uma "força de excedente". Este, é usado tanto como uma estratégia para se adquirir certos bens que não podem ser produzidos a nível de aldeia (os pertencentes a sociedade envolvente), daí haver um interesse na sua existência para que se possa efetivar a troca. Por outro lado, atende a certas responsabilidades do parentesco: "Estando em uma comunidade de parentesco, uma família não se pode dar ao luxo de um auto-interesse doméstico quando os parentes vizinhos não tem o que comer" (Sahlins, 1970:123).

Dessa maneira perguntaríamos, o que levaria a um incentivo do excedente, e qual o papel da Cooperativa nesse processo? Sabemos que a existência de um excedente nas sociedades tribais, possibilita a troca tendo esta, porém, sempre um interesse de consumo. A entrada do Capitalismo porém alteraria o processo, ou melhor a finalidade da produção - do sim

ples consumo ao lucro. A idéia de lucro vai se enraizando gra
dativamente à medida que avança o Capitalismo e com ele toda
a transformação de um ideologia comunal que se despoja de
suas vestes para trocá-las pelo individualismo gerando por
sua vez a competição. Forma-se portanto o quadro existente :
um "modo de produção" familiar inserido num modo de produção
capitalista. Em outras palavras, temos um sistema econômico par
ticular convivendo com o sistema capitalista, e este enquanto
tal procurará absorvê-lo através do Incentivo à produção ca
da vez maior de excedentes. E a questão seria saber como rea
gem os Índios diante desse estímulo ao excedente, e qual o pa
pel da Cooperativa nesse processo, ou seja, se ela estimula o
excedente, e se o faz, de que forma o executa e com que obje
tivos.

Por outro lado a questão não estaria completa se
nós não nos atêssemos também à maneira como esta é vista pelo
comércio regional. No primeiro caso, isto é, a reação dos ín
dios à cooperativa pode ter duas dimensões. Uma delas ligada
à própria intolerância pelo trabalho gratuito e a outra estar
vinculada ao próprio entendimento do que seja uma cooperativa,
ou seja, quais seus objetivos e propósitos.

Pudemos perceber essa reação a partir do Balanc
te feito, e que, ao ser apresentado à comunidade, demonstrava
que os mais abastados sempre é que deviam mais, e que nessas
condições não havia lucro mas sempre déficit. Dessa forma, a
parte mais necessitada da aldeia se sentia prejudicada e res
ponsabilizava os "ricos" pelo insucesso que a cooperativa pu
desse apresentar, acusando-os de fazerem dela, um comércio par
ticular. Por outro lado, a visão dos "abastados" em relação
ao novo sistema implantado, i.e., o cooperativista, é de que
ele impede a existência dos comércios particulares, retirando
dessa maneira uma alternativa de alocação de recursos prô
prios. Quando ao comércio regional, podemos considerar dois
momentos em relação a presença da cooperativa, o que pode ser
percebida através da mudança sofrida em sua estrutura:

- 1º) obstáculos à instalação das cooperativas
- 2º) uma coexistência pacífica com a mesma.

Esses obstáculos podem ser sentidos na fase inicial de sua instalação, em vista das compras serem feitas todas na praça de Belém ou Macapá e por isso mesmo, serem vendidas a preços mais baixos do que o comércio local (13)

Essa modalidade de venda desencadeou uma onde de protestos por parte dos comerciantes da cidade de Oiapoque que acusaram as cooperativas de serem apenas "um comércio do padre", influenciando junto ao Comando da Colônia Militar de Clevelândia que suspendesse o frete gratuito que era oferecido no barco da Colônia. Esse acontecimento onerou consideravelmente o preço das mercadorias, o que tornou inviável realizar as compras nas duas cidades já referidas. A consequência mais direta desse fato foi a inviabilidade do Armazém Central, o fechamento da cooperativa de Clevelândia (14) e a transferência das compras a serem feitas todas no comércio de Oiapoque.

Após esses acontecimentos as cooperativas passaram a comprar suas mercadorias diretamente dos comerciantes de Oiapoque, tentando apesar disso cumprir um dos requisitos para que foi organizada, qual seja, vender sempre a preços inferiores aos que vigoram no mercado local.

Retomando ao ponto anterior sobre o papel da cooperativa relativo ao impulso dado à produção de um excedente, tomaríamos como base inicial os dois discursos da mesma.

-
- (13) Nessa primeira fase havia ainda em pleno funcionamento a cooperativa de Clevelândia que absorvia grande parte dos fregueses do comércio local e de Oiapoque (informação da da por Frederico Oliveira)
- (14) Após esse incidente o Comte. da Colônia achou melhor dissolver a Cooperativa local da mesma maneira como o fato da população local ser flutuante possivelmente deve ter contribuído para tal.

O ideal, isto é, o que foi projetado e o real, melhor dizendo, a situação como se processa atualmente. O primeiro tornou-se inexecutável em vista de alguns problemas já relatados, o que contribuiu para que houvesse alterações na própria estrutura funcional das cooperativas. Em outras palavras, elas, que foram organizadas para funcionarem como uma "confederação de cooperativas", na verdade, estão isoladas entre si e dessa maneira seu "progresso" ou não, pode estar associado à existência de uma assessoria ou a outros fatores como doações, promoções (todas sempre de caráter externo).

Analisando o discurso dos idealizadores "de que tudo funciona bem", e vendo o questionamento por parte dos membros que "não querem saber de cooperativa", podemos supor que determinada atitude pode estar vinculada à fomentação do excedente via "medidas comunitárias", o que não deixa de ser maneira de visar um certo lucro. Nessas condições, o simples auto-consumo é ampliado para atender também à uma demanda externa (15).

Nesse momento surge uma questão: não estaria as cooperativas indígenas fugindo de seus princípios formadores, e em lugar deles realizando o papel que normalmente é desempenhado pelo Posto Indígena, ou seja, o empresarial? Ou estaria ela, mediante esses mesmos mecanismos preparando uma infra-estrutura que possibilite uma libertação gradativa da dependência que essas populações tem há gerações da sociedade regional, pelo menos em termos econômicos?

Quer nos parecer, pelo que os dados nos demonstram (em que pese certos senões já discutidos), que o CIMI tenta realizar o segundo propósito acima apresentado.

(15) Nesse sentido nos referimos ao fato de que parte da produção familiar (farinha, bananas, milho) é vendido ao comércio de Oiapoque, cujo o lucro em muitos casos reverte em capital para a compra de novas mercadorias. Por outro lado, é essa produção familiar indígena que abastece o comércio regional desses produtos.

Tendo em vista a postura ideológica do CIMI, isto é, "a opção pelos Índios", e considerando a organização de uma cooperativa como semelhantes características, nos leva a supor que estivesse tentando criar um "amortecedor econômico " que suavizasse a penetração do Capitalismo sobre as populações indígenas em contato direto e contínuo com a sociedade envolvente.

Não nos cabe discutir aqui, o sistema cooperativista versus capitalista, nem tampouco ver de que maneira o primeiro é absorvido pelo segundo, porém, como tais medidas comunitárias influem no grupo rompendo por exemplo com algumas formas tradicionais de plantio, ou ainda, resgatando certas atividades em vias de abandono, e especialmente, impulsionando o aperfeiçoamento de uma técnica como ocorreu com a construção de barcos entre os Galibí. Em suma, ver a "função educativa" como se expressou um dos dirigentes da cooperativa de Kumaruman.

CAPITULO 7 - A ÁREA INDÍGENA DO UAÇÁ

Há quatro ordens de influência atuando diretamente sobre a Área Indígena, cada uma delas com pretensões próprias e que podem ser percebidas através das linhas de ação que desenvolvem. Elas são:

- FUNAI
- Governo do Território do Amapá
- Colônia Militar de Clevelândia
- Igreja (CIMI).

Vimos nos Capítulos anteriores que cada um desses órgãos tem os seus próprios interesses e seus próprios meios para atingir seus fins carregando sua própria ideologia que pode ser traduzida nas palavras de ordem de cada um deles, que seja "Integração à Sociedade Nacional", "Desenvolvimento da Área", "Segurança Nacional" ou "Opção pelos Índios". Considerando ser a ideologia "o sistema de idéias, de representações que domina o espírito de um homem e de um grupo social" (Althusser, 120), é fácil prever que sob os argumentos utilizados por esses órgãos enquanto aparatos ideológicos do Estado, desempenham as suas diversas funções, reproduzindo mediante as situações concretas existentes na área (escola, fazenda, chefia do posto e cooperativas) na verdade, decisões "encobertas" que se desenrolam num outro nível, ou seja, nem sempre no palco onde se deslocam os atores que interagem mais diretamente com a população indígena. Em outras palavras, que as situações referidas nos capítulos precedentes são, na realidade, forjadas numa instância onde as proposições e as metas são definidas sendo desencumbidas através dos seus agentes mediatos (vide Figura 2).

O que tais órgãos objetivam, o que pretendem e como agem? Todos parecem ter uma única meta - ter uma área de influência. A maneira como a alcançam é que denuncia as suas

particularidades ideológicas, através da Educação, Integração, e Segurança Nacional, a trilogia de ação da Sociedade Nacional.

Tomando por base a Figura 2, faremos a análise de cada um desses órgãos e de seus diferentes meios de ação. Nesse contexto está inicialmente a Escola.

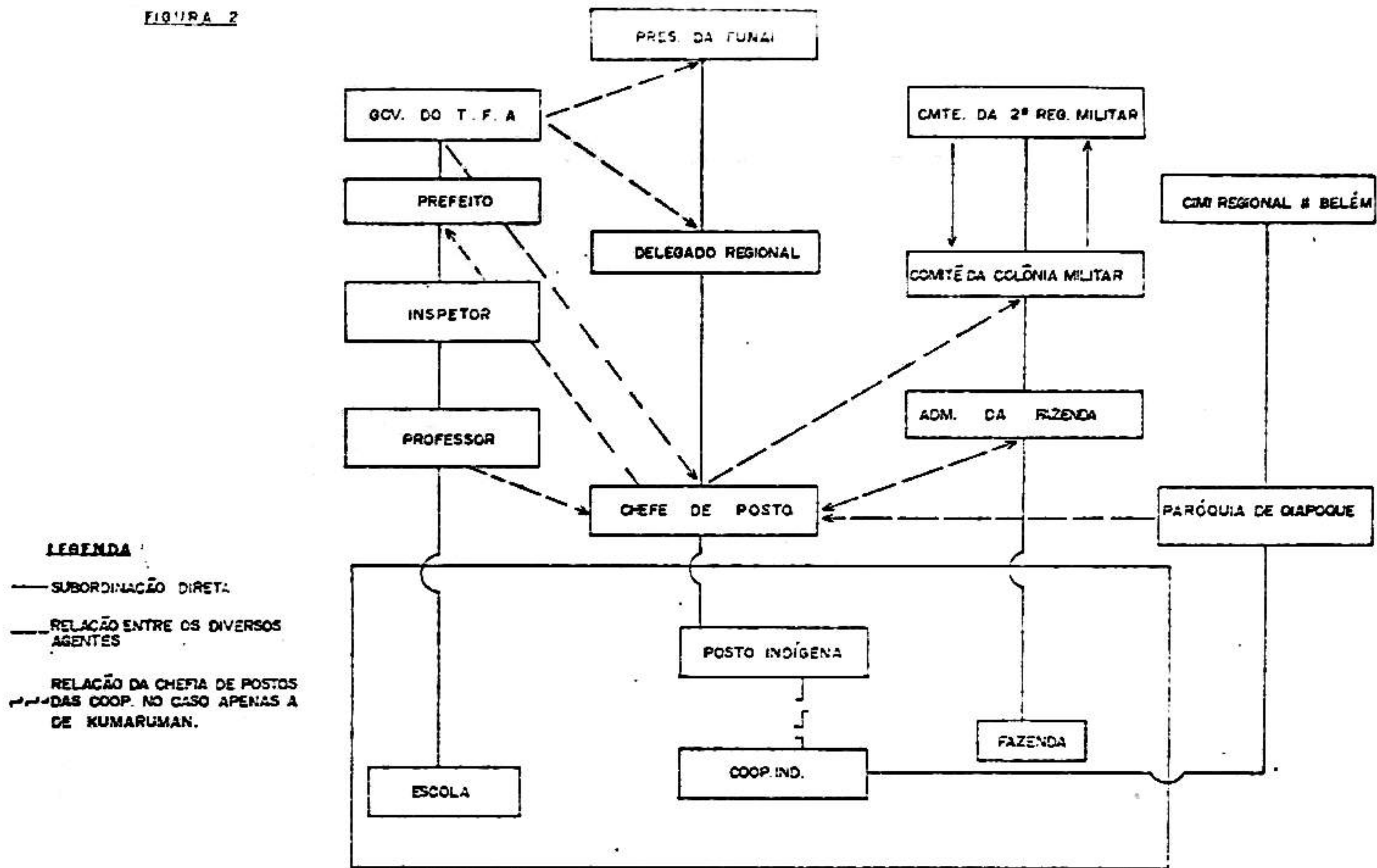
Nos capítulos anteriores percebemos que a Escola apresenta várias facetas de acordo com o objetivo a que se propõe ou de acordo com a forma para que ela está sendo usada. Assim na área estudada a Escola exhibe três aspectos interligados funcionando como:

- agência de poder
- transmissor de uma ideologia
- competidor com outros órgãos de ensino.

A sua função enquanto agência de poder está mais claramente definida nos primeiros tempos de sua instalação, haja vista, a transferência dos grupos para um novo local em função da presença da Escola, ou da maneira como a mudança da Escola para uma nova aldeia é feita em função desta ser o coração econômico de um lugar (como aconteceu entre os Karipūna), e num âmbito mais amplo, a importância que a instalação de uma Escola brasileira assume numa região onde a influência francesa é marcante. Por outro lado, a aparente diminuição da influência da Escola como agência de poder está ligada diretamente às mudanças políticas que se operaram no órgão tutelar ao qual, àquela altura estava subordinada, a saber, o SPI.

Vimos que a própria política indigenista servia como termômetro para medir as alterações da temperatura escolar, isto é, se ela assumia um papel de vanguarda (como aconteceu nos primeiros tempos), ou se ela manteria uma atitude aparentemente passiva, cedendo lugar a que outros meios de educação se fizessem presentes nos anos subsequentes.

FIGURA 2



Como foi dito no capítulo 5, através de um trabalho de Arnaud (1), a fase que se estende de 1942/1950 é caracterizada pela elaboração de diversos planos objetivando a melhoria de vida das populações indígenas. Dessa maneira, mediante o preparo da mão de obra indígena especializada, houve o desenvolvimento da pesca, assistência escolar e sanitária, isto é, houve um incentivo aos trabalhos de ordem assistencial. Nesse sentido as Escolas indígenas do Curipi (Karipúna) Kuman (Galibi) receberam da 2ª DR sediada em Belém, através do PI do Encruzo, toda a assistência necessária para que em termos materiais a Escola não ficasse desfalecida. Na segunda fase administrativa, de 1951/1957 houve uma diminuição dos recursos materiais uma vez que, os serviços de atração foram considerados prioritários, passando para o segundo plano os de natureza assistencial, o que significa dizer que, todas as mudanças operadas na estrutura escolar (maior apoio, uma certa auto-suficiência dos professores), estavam escudadas em uma política indigenista que em determinados momentos favoreceu a certas tomadas de iniciativas da Escola como por exemplo a preparação da mão de obra indígena para atuar em termos locais e que em função das mudanças sofridas nessa mesma política, a Escola foi gradativamente sendo transferida para a alçada das Secretarias de Educação Estaduais e/ou Territoriais, e por isso mesmo tornando-se um mecanismo de ação desses governos com a participação do órgão tutelar indígena. É nesse contexto que a interferência da Prefeitura começa a se fazer sentir com maior nitidez,

Determinados auxílios como transporte, combustível etc., formam uma esteira de concessão de bens onde a autoridade do Prefeito desliza e vai se fazendo presente junto às lideranças tribais e ao próprio Chefe de Posto. O caso do Território do Amapá talvez possa ser considerado um caso especial no sentido de que, tanto os Prefeitos quanto o próprio Governo do Território se acham no direito de decidir sobre o modo de vida e destino dessas populações. Esse "direito de

(1) Ver Capítulo 5, Nota nº 20

decisão passou a se evidenciar como maior clareza a partir do governo Médici, o que não invalida o fato dos Prefeitos de Oiapoque sempre terem gozado de grande prestígio sobre a área indígena. O que ocorreu com a Vila do Manga (Karipúna) comprova esse fato (2).

A tentativa de "urbanização" que se refletiu em seu traçado como "ruas", casas alinhadas, trazem consequências muito sérias para uma população tribal. Melatti (1972), em seu estudo sobre os Índios do Brasil, se refere às consequências que as alterações nos modelos tradicionais das habitações indígenas podem causar, diz ele: "as alterações que sofrem as formas das casas são mais profundas do que pode parecer, pois elas refletem ou provocam modificações na organização do grupo que as habita".

Porém, é sem dúvida, na Escola, que essa interferência se fez mais evidente, posto que as mesmas são mantidas pela Secretaria de Educação do Território, assim como, os professores são funcionários dessa mesma Secretaria (3). E, sendo Escolas mantidas pelo Governo do Território, elas se tornam um espaço estatal dentro das aldeias; um primeiro passo para a legislação do poder político do Estado, um direito que garante a seus agentes (Prefeitos, Governador, Inspetor, Professor) de entrar e sair da área indígena, fixando através do Programa de Ensino, Merenda Escolar e manutenção de professores, uma autoridade estranha à própria Chefia de Posto que cristaliza em sua pessoa, a autoridade do órgão tutelar. Esses dados nos levaram a encontrar quatro ordens de autoridade atuando de for

(2) a) Os Prefeitos de Oiapoque são indicados pelo Governador do Território do Amapá. A partir de 1964, esse cargo tem sido ocupado por Tenentes da Polícia Militar.

b) Vila do Manga: no capítulo 2, expusemos as razões do surgimento do Manga.

(3) Das seis escolas existentes na Área Indígena, apenas uma delas (Kumaruman) tem uma professora da FUNAI.

ma paralela sobre a Área Indígena, cuja distância física de algumas delas é neutralizada pela presença do(s) agente(s) mediador (res). (ver Figura 2).

No que diz respeito à Educação, a Figura 2 nos mostra que relativamente à região do Uaçá, os Índios não estão subjugados apenas à uma autoridade maior - o Presidente da FUNAI - mas, a uma outra de caráter externo - o Governador do Território - que mantém essa autoridade mediatizada por intermédio do Prefeito local, e este, dos Professores do Território. O que há de interessante nesta cadeia de relações é que, de um extremo a outro (Governador /Professor) essa autoridade é veiculada através de um instrumento de ação que é a Escola.

Nesse sentido, a Escola funciona como uma espécie de "passe livre" que permite ao Governador do Território por meio de seus agentes (Prefeito, Inspetor, Professor) circular num território que está sob jurisdição diversa (enquanto Reserva Indígena), mas que, por fazer parte de um Município do Território do Amapá, e por isso mesmo sob a jurisdição do Governo Territorial, permanece também, mesmo que indiretamente, sujeito às leis do Governo local. (4).

Nesse momento, a Escola passa a ter uma dupla função: não é apenas um Instituição Social que transmite, mediante o ensino ministrado, os modelos da sociedade dominante, mas pelo fato de estar, administrativamente sujeita a um órgão local (Secretaria de Educação do T.F.A.) que transmite através de sua bagagem Informativa os Interesses políticos regionais camuflados pela idéia de "Desenvolvimento", "Progresso da Área", componentes de um plano do Governo local a ser desenvolvido. Um aspecto da questão que precisa ser retomado é a contraposição da Educação formal trazida pela Escola sobre a Educação informal for

(4) Há um projeto da FUNAI em estadualizar as áreas indígenas, i. e., elas ficariam sob a alçada dos governos estaduais e prefeitos locais permanecendo a Funai como um órgão que daria assessoria técnica

necida pelo grupo.

Considerando que o Processo educacional se realiza através da Família, Igreja, Escola (cf. Freitag, 1980:15), Instituição Escolar é a que nos cabe verificar melhor, especialmente quando se encontra inserida numa sociedade tribal, e se leva em conta o seu papel numa sociedade desse tipo.

Numa sociedade civilizada, a Escola tem uma função definida que é a de completar a Educação do indivíduo, dando um conhecimento global da sociedade em que vive. Em outras palavras, a Escola vai adestrar esse indivíduo, para que, através da instrução adquirida, (5) ele melhor possa ser engajado no mercado de trabalho. Porém, qual a função de uma Escola numa sociedade indígena? Vimos no capítulo 3 que o Índio aprende imitando o trabalho do adulto, vendo como vive a sua comunidade, aprendendo seus ritos e canções, ou como diríamos, tendo a sua aula de história. Ao aprender pescar, caçar, evitar filhos ou facilitar um parto está aprendendo a conhecer melhor o seu ambiente, a melhor se integrar ao meio físico-social em que vive. E perguntaríamos, esse não é o papel da Educação? Não tem ela a função de preparar o indivíduo para viver em sociedade? Ao que parece, a diferença entre as duas sociedades está no próprio processo educacional que norteia uma sociedade indígena e uma sociedade civilizada. Enquanto numa sociedade indígena, o ensino é inerente ao próprio processo de socialização do indivíduo, numa sociedade civilizada o indivíduo completa esse conhecimento, ou ainda, "refina" essa socialização através da Escola. Diante disso, perguntaríamos, para que serve a Escola? Por serem sociedades em oposição, é possível supor que a Sociedade Nacional utilize a Escola não apenas para um "refinamento socializante" da sociedade indígena, mas na verdade, para civilizar ou se quisermos explicar melhor colonizar um grupo indígena.

(5) Instrução: no sentido como o aplica Illich (1979), "a escolha de circunstâncias que facilitam a aprendizagem"

Paulo Freire, quando analisa o elemento colonial da Escola diz que assim existe, para fazer com que se aceitem as estruturas opressivas, o que vale dizer, manter os quadros situacionais. Nesses termos, a Escola contribui para a condição dominada dos indivíduos, isto é, o domínio do civilizador branco contra o indígena.

Acreditamos que, por esse fato, a Escola apresenta tantas faces quando se trata de analisá-la como ferramenta colonialista, senão vejamos: no período colonial os jesuítas formaram comunidades (aldeias ou missões) com Escolas para atrair os índios para o trabalho na agricultura. Modernamente o SPI e mais tarde a FUNAI se incumbiram de introduzir as Escolas no meio indígena. Qual o motivo? Para se tornarem mais civilizadas, ou mais de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Sociedade Nacional? Nesse contexto se situa o papel da alfabetização, considerada pela sociedade dominante como "necessidade básica" para "integrar o índio na vida nacional" (cf. Ladeira, 1976).

Uma das formas de realizar essa integração é através da Programação Curricular, somada à própria significação que a Escola passa a ter dentro da comunidade. Vimos no Capítulo 4, de que maneira essa Programação é utilizada ao serviço do Governo. Mediante justificativas tais como "Desenvolvimento da Sociedade", a Escola é incumbida de "assumir outras responsabilidades além daquelas que tradicionalmente lhe são atribuídas" (6). Com isso, a Escola passa a ter dentro de um grupo indígena uma importância jurídica muito grande que lhe é conferida pelo Estado, e dessa forma, passa a atuar em outros setores, além daquele estritamente pedagógico. É a questão da Saúde, Saneamento, Alimentação do Educando. A Escola gradativamente, estabelece um novo modo de vida que paulatinamente vai se impondo como ideal.

Quando atingimos a esse ponto, esbarramos no conflito entre a Educação formal e a informal. A partir do momento

em que a Escola, passa a determinar o que seja "ser um homem educado", começa a forjar a imagem de homem esperado que irá se contrapor, evidentemente, à imagem do homem real, quer seja o Galibí ou o Karipūna. Para "fabricar" esse homem esperado, a Escola utiliza os Currículos escolares, estes por conseguinte, funcionarão como modelos de transformação. Verificamos no capítulo 4, de que foram as noções de "Educação Civilizada" vão sendo introduzidas nos alunos.

Quando uma professora ao se referir a seus alunos diz que eles ao virem para a Escola procurem "vir sempre limpinhos", por exemplo, na verdade, a professora se refere agora, a uma nova qualidade de meninos: os alunos. Há então uma relação de oposição entre meninos e alunos, onde os primeiros, são aqueles que ainda não estão sob a influência da Escola e por conseguinte sua conduta se baseia mais nos valores tradicionais, onde ir à roça, saber pescar um peixe ou conhecer os caminhos da mata, são mais importantes do que saber ler, escrever ou contar. Todavia no momento em que atravessam os umbrais da Escola, têm conhecimento de que nada disso tem o valor por eles atribuído, havendo outras atividades e trabalhos que tem um peso maior.

A contradição nesses dois tipos de Educação tem origem no próprio programa curricular, que, segundo a Lei 5692/71 Art. 4º diz que este deve caracterizar-se como um "sistema aberto em permanente interação com os elementos do ambiente". O que se vê, no entanto, é que a praxis dessa proposta não é realizada a partir dos textos didáticos, das motivações para os festejos da escola (datas comemorativas), da inadaptabilidade do calendário e horário escolar e, porque não dizer, das barreiras lingüísticas entre professor x conteúdo de ensino x aluno. O que temos na verdade, é um discurso de respeito às características culturais de uma comunidade, quando na realidade o que existe é uma violentação de seus padrões culturais de comportamento.

Da mesma forma que a Escola funciona como meio de ação especialmente do Governo Territorial, os Postos Indígenas

desempenham um papel decisivo no processo de integração das populações indígenas, da mesma forma que a existência da Colônia Militar é legitimada por uma justificativa de "segurança nacional" por ser o Oiapoque uma área de fronteira. Analisaremos em primeiro lugar de que maneira a presença do Posto Indígena concretiza a ideologia do órgão tutelar.

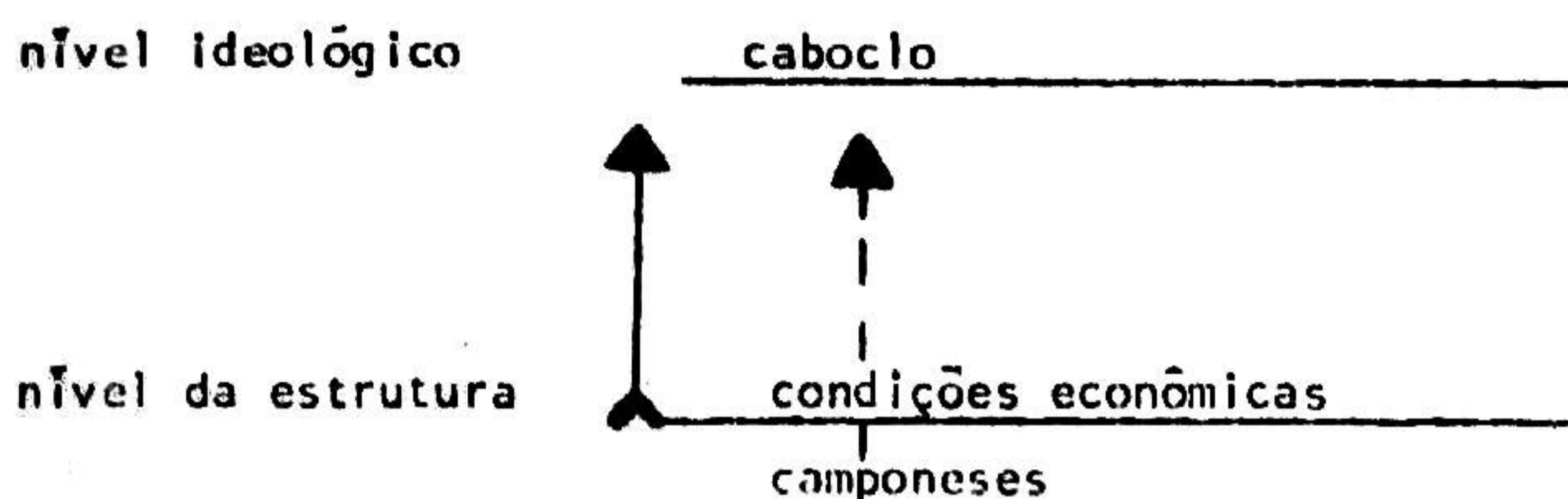
Como afirma Cardoso de Oliveira (1978), ao realizar seu estudo sobre os Tukuna, observou que os Postos Indígenas apresentam "uma certa ambigüidade" em vista de ser claramente identificada sua ação como contra-assimiladora ou de resistência ao processo de assimilação, não podendo, no entanto, deixar-se de indicar a "ação protetora desses Postos". É esse caráter ambíguo que define a ação do Posto Indígena. Ele personifica o Governo Federal, do qual faz parte o órgão Tutelar, que por sua vez, apesar de longínquo, é o centro de decisões às quais esses Postos estão submetidos, que por sua vez, são definidos pela política (ou políticas?) que regem o Órgão. Nessas condições o papel do Chefe de Posto é relevante. Este pode ter duas atitudes: contestar a estrutura do órgão Tutelar apoiando a comunidade, em suas reivindicações ou executar as proposições estabelecidas pelo mesmo.

Nessa perspectiva, a orientação prevista pela FUNAI em relação aos Postos Indígenas é desenvolver atividades que favoreçam uma auto-manutenção dos grupos tribais, i.e., alimentando a penetração do Capitalismo ter-se-á fatalmente a formação de excedentes de produção. Tais condições podem propiciar após um certo tempo a transformação desses Índios em "um tipo particular de camponês (7).

(7) "tipo particular de camponês - apoiado na teoria da fricção interétnica já discutida por Cardoso de Oliveira (1978:150), onde o mesmo considera que os Índios que sofrem as compulsões provenientes do contato com a população "branca" podem se transformar em um "tipo especial de camponês" isso porque, segundo ele o "campesinado indígena, no modo como se manifesta no Brasil não seria outra coisa que um sub-tipo do campesinado brasileiro".

Agora, o que acontece pode-se dizer, é uma coroação da super-exploração que já vinham sofrendo no decorrer do processo. Na Figura abaixo demonstramos de que maneira isso pode ocorrer: supomos que as verbas enviadas pela FUNAI, para o desenvolvimento de tais atividades, criarão condições econômicas satisfatórias (ã nível da estrutura) para que o Posto passe a funcionar como uma pequena empresa (na medida em que ele orienta, dirige e determina o nível de produção do grupo). Após um certo tempo, isso poderá refletir no nível ideológico transformando esses índios em caboclos, uma categoria étnica (e portanto carregada de ideologia) que parece abarcar em termos locais uma conotação econômica (um tipo especial de camponês) e uma conotação ideológica (8)

FIGURA 3



Uma das evidências que demonstram o grau em que essas transformações atingiram as populações indígenas, é o momento em que as relações entre a comunidade rural e a cidadina se efetua. Em outras palavras, no momento em que os produtos indígenas são comercializados.

(8) Consideramos aqui o termo "caboclo" como é usado na região Amazônica, o homem carente que trabalha na roça, que vende seus produtos na cidade mais próxima, assim como, pelo seu aspecto físico, vestuário e maneira de falar diferente do cidadão ou como se costuma dizer "da gente da cidade". No caso do caboclo-índio o que o caracteriza entre os demais caboclos, é a manutenção de sua identidade étnica (Cardoso de Oliveira, 1976:68).

E diríamos, quer seja com a população regional, quer seja pelo Posto Indígena, isto é, independente das modalidades de relacionamento que possam ocorrer, as relações que vão predominar serão as assimétricas. É então, no momento da comercialização que o traço étnico vai impor quase sempre sobre as mercadorias um preço inferior no mercado, ocorrendo o que já se denominou de "exploração lateral", isto é, a preferência à produtos vendidos pelo camponês regional em detrimento ao indígena. Esse processo, por outro lado, é fomentado, muitas vezes, pelo próprio Posto Indígena (e aí se reveste seu caráter contraditório) pois a situação se reproduz à nível micro, quando este compra a produção indígena. Nesse momento, a Chefia do Posto pode revelar as atitudes anteriormente citadas, o que significa dizer que ele, enquanto agente mediador entre a instância maior e as populações indígenas, tem um peso decisivo diante da conjuntura político-econômica regional (9).

(9) Quando consideramos tal fato, nos reportamos a alguns pontos de reflexão sobre a função da chefia do Posto e o papel que esta desempenha numa situação desse tipo:

- 1) Quando o chefe do PI incentiva a produção de um excedente, pode estar criando mecanismos que favoreçam a ideologia da FUNAI, i.e., a auto-manutenção das populações tribais.
- 2) O nível de escolaridade e as atrações salariais podem funcionar como componentes no recrutamento da força de trabalho que irá atuar nessas áreas, o que de uma certa forma irá influenciar na qualidade dessa mão-de-obra (especialmente o nível de escolaridade)
- 3) A contradição a partir do número e do tipo de aulas dadas no curso de indigenismo! aqui nos referimos as aulas de Antropologia versus Burocracia. Ou seja, parece ser dado maior ênfase à esse segundo tipo de ensinamento do que normalmente uma conscientização para o papel de um Chefe de Posto, o que de certa forma, reflete as mudanças na política indigenista

Quanto aos Postos Indígenas, estabelecidos entre os Karipûna e Galibí, estes, não funcionam à maneira de uma em presa como ocorre em algumas outras áreas. Não produzem nenhum excedente comerciável, da mesma forma que não possuem roça nem tampouco rebanho (10). Por isso mesmo, não existem li gações co merciais entre os funcionários do Posto e o comércio local.

Entretanto, podemos considerar outros tipos de li gações que entrariam na categoria de favores e benefícios rece bidos das autoridades locais: Prefeito e Comandante da Colônia Militar. "A FUNAI aqui no Diapoque é uma "indigente" assim a definiu um desses funcionários para justificar a dependência e xistente em relação à essas autoridades, necessitando por isso de alguns tipos de ajuda sobretudo para transporte, gasolina, as sistência médica e escolar, sobretudo por não receber verba pa ra assistência aos indígenas. Um exemplo dessa "indigência" po de-se apontar a introdução do MOBREAL na área, especialmente en tre os Galibí. Disse-nos a respeito um funcionário do Posto:

"... eu dei força para o MOBREAL porque nós precisá mos tanto da presença do pessoal do MOBREAL aqui, in clusive pela própria embarcação deles... existe des sas coisas não é mesmo? era a única esperança que nós tínhamos de sair daqui para o Diapoque e voltar"

Tudo leva a crer, que o caráter extra-econômico que passa a existir como resultado de uma falta de assistência mais eficiente por parte da FUNAI em relação aos Postos Indígenas, reforça as articulações políticas que se realizam nas ins tâncias maiores (da mesma maneira como atende aos interesses po

(10) Em Kumaruman encontramos 2 ou 3 cabeças de gado que foram doadas pela FUNAI. O que existe em termos de criação de gado e suínos pertencem à Cooperativa e conseqüentemente à comunidade. Entre os Karipûna o Posto é completamente de ficiente

líticos locais). Tal fato contribui para que quaisquer medidas tomadas por agentes locais ou regionais, sejam legitimadas por essa dependência, tornando a Chefia do Posto, o nexo de um conjunto de articulações políticas que tomam feições próprias a nível local.

No capítulo 5, demonstramos como o Exército impõe sua presença na área indígena, e da maneira como tenta suplant^{ar} os problemas políticos motivados pela presença da fazenda nas terras dos Galibí. A incorporação de indígenas ao Exército e sua relação com a Educação foi vista através dos resultados que a permanência na caserna podem causar ao recrutar índio, isto é, podendo torná-lo "mais civilizado" (ou mais descaracterizado) que os demais membros da tribo. Por outro lado, ao engajar esses índios e transformá-los em soldados (e portanto obedientes à instituição militar), o Exército tenta superar a barreira étnica existente em vista de não mais existir "um Galibí" ou "um Karipūna", mas apenas um "soldado do Exército" e portanto executor da ideologia do Estado, que deve por sua vez sobrepujar toda e qualquer ideologia étnica.

NOTA: Este trabalho já estava concluído quando tivemos conhecimento de que a Colônia Militar havia sido desativada permanecendo apenas o Batalhão de Fronteira, o que significa dizer que os propósitos militares anteriores (desenvolvimento da área) sofreram interrupção, permanecendo apenas os de caráter estritamente militar, ou seja, guarnecer a fronteira. Isso não que dizer entretanto, que o Serviço Militar para os Índios deixe de ser estimulado, apesar dos resultados esperados pelo Exército não terem sido tão satisfatórios.

Quanto as Cooperativas cremos ter deixado claro que elas foram bastante significativas para a série de mudanças que ocorreram entre os Galibí e os Karipúna. Anteriormente à elas, cabia à Escola essa ação decisiva que atualmente parece dividir esse prestígio com as primeiras.

A relação que podemos apontar entre a Escola e as Cooperativas parece ter origem nos dois modelos de Educação existentes, o formal e o informal. São duas orientações diver^usas, antagônicas. A Escola no caso, incorpora esse primeiro mo^udelo.

A sistemática de ensino produzida pela Escola ali^uja, marginaliza até, as formas de Educação informal, na verda^ude, ignora-a não dando valor às práticas educacionais infor^umais. Uma criança ao ingressar na Escola, não se leva em conta se é um bom pescador ou se conhece uma grande quantidade de plan^utas medicinais, ou seja, as habilidades de que seja possuidor não são reconhecidas pela Escola. Na realidade, essa criança é considerada "folha em branco" e caberá à Escola imprimir seus ensinamentos, somente após isso ela começa a existir.

As Cooperativas fazem uma caminhada inversa. Par^utindo do conhecimento informal do grupo, utiliza as necessida^udes econômicas como argumento, lançando mão do trabalho famili^uar, e sobretudo do recrutamento dos próprios membros da comuni^udade para os serviços de direção da Cooperativa. Dessa forma, procura dinamizar as formas tradicionais de produção, injetando novidades sem no entanto afastar-se desse modelo. Com isso pa^urece atingir mais profundamente os interesses daquelas socieda^udes. Assim, enquanto a Escola permanece com uma estrutura que se choca com determinados aspectos da Educação tradicional do grupo, as Cooperativas procuram utilizar a própria dinâmica so^ucial das comunidades para executar sua tarefa.

Talvez, dessa maneira, se possa, situar a posição da Escola em relação às Cooperativas e o que resulta dessas rela^uções.

Creemos ter esclarecido de que maneira os diversos agentes atuam e se interligam dentro da Área Indígena, tornando possível perceber-se a importância de que se reveste a Escola em todo esse contexto. Por outro lado, considerando as características históricas, econômicas e demográficas da área estudada, isto é:

- . ser uma região de fronteira, e portanto, "zona de segurança".
- . estar afastada das frentes de expansão.
- . apresentar uma certa estagnação econômica.
- . ter uma população rarefeita.

É possível que o Governo diante dessas circunstâncias, tenha criado condições "artificiais" de desenvolvimento e de fixação de uma população brasileira na região. Tendo necessidade inicialmente de garantir a posse das terras ao longo da fronteira, o Governo visava aumentar as estatísticas populacionais de uma zona rarefeita. Assim, era necessário arregimentar as populações indígenas falantes do dialeto "crioulo". Para essa tarefa um dos elementos utilizados foi a Escola.

Da mesma maneira que, no período colonial, a criação de aldeias passa a ser um espaço criado pela cultura cristã, e, por conseguinte, para onde seriam trazidos os indígenas para serem "homogeneizados" dentro dessa mesma cultura, da mesma forma o processo se repetirá durante o período escolar. Isto é, havendo necessidade de "abrasileirar" os índios, o sintoma mais forte desta nova identidade será a língua - o falar português. Porém, a Escola não se presta, unicamente, para o ensino da língua colonizadora, mas também, como vimos, para difundir os interesses particulares do Estado. Temos então, dois tempos do mesmo problema. Num primeiro momento, o interesse era basicamente impor uma nova identidade às populações tribais; sanada a questão do reconhecimento (de fato) da fronteira, o governo orientou a Escola para a segunda tarefa.

Através do sistema de ensino ministrado e da inculcação de "saberes práticos" tomados da ideologia dominante via Currículo escolar, ou mesmo, da ideologia dominante em estado puro (a Moral e a Educação Cívica), preparando o índio de amanhã, para ser alocado como mão-de-obra barata, ou treinado para aceitar a relação de dominação-submissão por parte da sociedade nacional, irá sem dúvida contribuir para a status -quo em favor do "Progresso" e "Desenvolvimento da Região".

Por essas razões, consideramos a atuação da Escola em relação às populações indígenas do Uaçá, como um porta-voz dos interesses do Estado, ou como dissemos no início dessa dissertação, tendo um caráter de "frente" de conteúdo ideológico.

BIBLIOGRAFIA

ARNAUD, Expedito

1969

- Os Índios da Região do Uaçã (Olapoque) e a proteção oficial brasileira. Bol. Mus. Pa. Emílio Goeldi, Belém, n. sér. Antrop. 40, 37.p. il

1970

- O xamanismo entre os Índios da região do Uaçã (Olapoque - Território do Amapá). Bol. Mus. Pa. Emílio Goeldi, n. sér. Antrop. 44, 22p. il

ALTHUSSER, Louis

1970

- "Aparatos ideológicos do Estado."Mim.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO AMAPÁ

1979

- Ministério do Interior G.T.F. do Amapá. Assessoria de Planejamento e Coordenação Geral. Divisão de Geografia e Estatística.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto

1972

- O Índio e o Mundo dos Brancos. Uma interpretação sociológica da situação dos Tukûna. Livraria Pioneira, Editora São Paulo, 2a. ed.

1972

- A Sociologia do Brasil Indígena. Editora Universidade de Brasília. Edições Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro.

COSTA, Angyone

1938

- Introdução à Arqueologia Brasileira: Et
nografia e História. Coleção Brasilia
na, vol. 34. Companhia Editora Nacional.

CHAUI, Marilena

1979

- "Crítica e Ideologia" In Cadernos SEAT.
Ano 1, nº 1, Rio de Janeiro.

1980

- O que é Ideologia. Coleção Primeiros
Passos. Livraria Brasiliense Editora
S/A, São Paulo.

CHARLOT, Bernard

1979

- A Mistificação Pedagógica. Realidades So
ciais e Processos Ideológicos na Teoria
da Educação. Zahar Editores. Rio de Ja
neiro.

CORTEZ, Roberto

1977

- O "Diaconato" Indígena Articulação Ét
nica no Recôncavo do Tumucumaque Brasi
leiro. Dissertação de Mestrado. Mus. Na
cional da Universidade Federal do Rio
de Janeiro.

DURKHEIM, Emile

1978

- Educação e Sociologia. Edições Melhora
mentos. São Paulo.

DUCHÉMIN, Philippe

1971

- "La Situacion de los Grupos Indios de
la Guayana Francesa en 1971", IN La SI-
tuación del Indígena en America del Sur.
Biblioteca Científica Tierra Nueva. Mon
tevideo. Uruguay pp. 489/493.

FERNANDES, Florestan

1977

- "A Educação num Sociedade Tribal" IN Pereira, Luiz & Foracchi, Marialice. M. Educação e Sociedade: leituras de Sociologia da Educação. 8a. ed. São Paulo, Nacional, p.168-193

FERNANDES, Eurico

1948

- "Parlucur - lenē" IN Rondon, Cândido Mariano da Silva Índios do Brasil das Cabeceiras do Rio Xingu, dos Rios Araguaia e Oiapoque, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, V.2, p. 283-92 (Notas Tiradas por J. Malcher do livro Parlucur-lenē (ensaio, 1931-1945), a publicar.

FRIKEL, Protásio

1971

- Dez Anos de Aculturação Tiriyó: 1960-70. Mudanças e Problemas. Publicações Avulsas nº 16. Mus. Pa. Emílio Goeldi. Belém.

FREITAG, Bárbara

1978

- Escola, Estado e Sociedade. EDAT, S. Paulo. Liv. Ed. Ltda

FREIRE, Paulo

1980

- Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 8a. ed.

GALVÃO, Eduardo

1957

- "Estudos sobre a Aculturação dos Grupos Indígenas do Brasil" IN Revista de Antropologia, vol. 5 nº 1. S. Paulo, junho

- GILLIN, John
1948 "Tribes of the Guianas " IN Handbook of South America Indians, v. 3, Bull. Bur. Amer. Ethnol. Washington, 143 p.799 - 860, 11
- HURAUULT, J.
1971 - "Los Índios de la Guayana francesa y la Política de Assimilación. El. 'Afranquesamiento' de los indios IN La Situación del Indígena en América del Sur. Biblioteca Científica. Tierra Nueva. Montevideo, Uruguay pp 477-489.
- ILLICH, Ivan
1979 - Sociedade Sem Escolas. Editora Vozes Ltda. Petrópolis.
- LINS E SILVA, Tatiana
1977 - Os Curupira foram embora. Um estudo sobre alimentação e Reprodução da Força de Trabalho, entre Camponeses Paraenses. Mus. Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mim.
- LADEIRA, Maria Elisa
1976 - "Educação" IN Plano para o Desenvolvimento Integrado da Comunidade Krahô (Estado de Goiás). FUNAI, Brasília.
- LANARE, Rinaldo de
A Vida do Bebê. Edições Bloch, 28a. ed.

MELATTI, Julio Cezar

1967

- Índios e Criadores: a Situação dos Kra-
hó na Área Pastoril do Tocantins. Mono-
grafias do Instituto de Ciências So-
ciais.

1972

Índios do Brasil. Editora de Brasília
Ltda- Brasília D.F.

MELIA, Bartolomeu

1979

Educação Indígena e Alfabetização. Edi-
ções Loyola. São Paulo.

MUSSI DE CARVALHO, Helena Maria e Outros

1979

- Educação para o Meio Rural. Ensino de
1º Grau Política e Diretrizes de Ação.
Departamento de Documentação e Divulga-
ção. Brasília, D.F.

MANUAL DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA PROPOSTA CURRICULAR DE
4a. SÉRIE DA ZONA RURAL DO T.F. do Amapá. Secretária de Educa-
ção e Cultura. Depto. de Ensino, Macapá

1980

NEVES, Luis Filipe Daêta

1978

O Combate dos Soldados de Cristo na
Terra dos Papagaios: Colonialismo e
Repressão Cultural. Forense Universi-
tária, Rio de Janeiro.

NOSELLA, Maria de Lourdes C.D

1980

- As Belas Mentiras. A Ideologia Subja-
cente aos Textos Didáticos. Ed. Moraes,
S. Paulo, 2a. ed.

PROPOSTA CURRICULAR PARA A ZONA RURAL. Governo do T.F. do Amapá. Secretaria de Educação e Cultura. Núcleo Setorial de Planejamento. Fevereiro, 1978.

PROGRAMAS DE ENSINO PARA A ZONA RURAL (1^a, 2^a, 3^a e 4^a Séries): Comunicação e Expressão, Ciências, Integração - Social. Secretaria de Educação do T.F. do Amapá, Macapá. 1980.

PACHECO, Maria Emília

1977

- Padrão e Consumo Alimentar em Camponeses Cearenses fixados no Pará. Museu Nacional. Rio de Janeiro. Mim.

RELATÓRIO PRELIMINAR DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO - SERPHAU - Município de Oiapoque, 1970.

RIBEIRO, Darcy

1977

- Os Índios e a Civilização. A Integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno. Ed. Vozes Ltda. Petrópolis, 2^a. ed.

SANTOS, Sílvio Coelho dos

1975

- Educação e Sociedades Tribais. Ed. Movimento. Porto Alegre.

SAHLINS, Marshall D.

1970

- Sociedades Tribais. Zahar Editores, Rio de Janeiro.

SCHADEN, Egon

- Educação Indígena. Separata da Revista do Arquivo nº CLXXXVI.

TSUPAL, Nancy Antunes

1978

- Educação Indígena Bilingüe, particularmente entre Karajã e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. UnB.

VELHO, Otávio G.

1972

- Frentes de Expansão e Estrutura Agrária. Estudo do Processo de Penetração numa Área da Transamazônia. Zahar Editores. Rio de Janeiro.

Vários Autores

1976

- Educação no Brasil, Universidade de Brasília, Mim.

VIANA, Hélio

- História das Fronteiras do Brasil. Biblioteca Militar, vol. CXXXII e CXXXIII, Gráfica Laement LTDA. Rio. 1.

WAIBEL, Leo

1955

- "As Zonas Pioneiras do Brasil". Revista Brasileira de Geografia. Ano XVIII, nº 4. Rio de Janeiro.

WOLFE, Marshall

1976

- Desenvolvimento: Para que e para quem? Indagações sobre política social e realidade político-social. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.