

No tempo do SPI: o indigenismo e a escola entre os povos indígenas do Oiapoque*

CARINA SANTOS DE ALMEIDA*

Resumo: A educação escolar alcançou os povos indígenas no Brasil em distintos tempos e lugares, sendo que a implantação da escola pelo indigenismo nas aldeias serviu para agenciar “relações” entre o Estado brasileiro e os nativos contatados. Este artigo problematiza as relações históricas do indigenismo do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da escola entre os povos indígenas do Oiapoque, que vivem em uma região de fronteira com a Guiana Francesa. Os pressupostos teóricos e metodológicos adotados recorrem ao regime de historicidade de François Hartog. Assim, perscrutou-se os documentos da agência indigenista e as memórias e histórias descritas pelos professores indígenas em seus estudos no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII/UNIFAP), para que esse conjunto documental possibilitasse historicizar, no tempo e no espaço, o contexto de implementação da escola e seus múltiplos significados.

Palavras-chave: História Indígena; Proteção tutelar; Escola; Civilização; Povos Indígenas.

In times of SPI: indigenism and the school among the indigenous peoples of Oiapoque

Abstract: School education reached indigenous peoples in Brazil at different times and places, considering that the implementation of schools by indigenism in the villages served to broker “relationships” between the Brazilian State and the natives they were able to get in contact with. This article discusses the historical relations of indigenism of the Service of Protection of Indigenous (SPI) and schools among the indigenous peoples of Oiapoque, who live in a region bordering French Guiana. The theoretical and methodological assumptions adopted in this article use the historicity regime of François Hartog. Thus, we examined the documents of the indigenous agency and the memories and stories described by indigenous teachers in their studies in the Indigenous Intercultural Graduate Course (CLII/UNIFAP), so that this set of documents would make it possible to historicize, in time and space, the context of implementation of schools and its multiple meanings.

Key words: Indigenous history; Guardianship protection; School; Civilization; Indigenous people.

* Em 2019 apresentei no Colloque International Litterature, Patrimoine Culturel et Memoire D’amazonie, Université de Guyane (Guiana Francesa), entre 14 e 15 de novembro de 2019, uma primeira versão e discussão que originou este artigo, sob o título Indigénisme brésilien et Indianité parmi les peuples autochtones de L’Oyapock.



* CARINA SANTOS DE ALMEIDA é Professora de História Indígena e do Ensino de História no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Campus Binacional Oiapoque. Doutora em História (PPGH/UFSC), mestre em Desenvolvimento Regional e graduação em Estudos Sociais (História) pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/RS).

Considerações iniciais: ao encontro das narrativas de historicidade

A expressão “no tempo do SPI” é recorrente nas reminiscências indígenas, sobretudo entre os povos que experienciaram vividamente as ações de tutela da agência indigenista do Serviço de Proteção aos Índios no século XX. Entre os pesquisadores – indígenas e não indígenas –, e, sobretudo, historiadores, essa expressão tornou-se uma categoria carregada de múltiplos sentidos que norteiam nossas análises e possibilitam compreender as diversas configurações de resistência indígena nos sertões e fronteiras do Brasil profundo. As narrativas de historicidade que emergem dos relatos de memória e das análises documentais expõem que o SPI se tornou – de forma abstrata – um complexo “tempo” a ser entendido, transpassando presente e passado em nossas interpretações sobre a história.

Não foi e não continua sendo tarefa fácil superar o histórico processo civilizacional imposto pelo indigenismo brasileiro aos povos indígenas. Nas últimas décadas do século XX e no incipiente século XXI, a escola tornou-se paulatinamente um espaço de empoderamento político-territorializado das comunidades indígenas, lugar privilegiado para o fortalecimento das línguas, dos saberes e dos conhecimentos dos povos. Entretanto – e infelizmente –, ainda se encontram latências mnemônicas conscientes e inconscientes, bem como lembranças subjetivas de práticas homogeneizantes imputadas nas escolas indígenas pelo indigenismo brasileiro e que precisam ser suplantadas para que essa instituição exerça de forma plena seu papel libertador e de autonomia. Para uma abordagem inicial e de base crítica, parte-se de duas experiências (pessoais) recentes que introduzem a temática

central deste artigo, qual seja, o indigenismo do Serviço de Proteção aos Índios e a escola entre os Povos Indígenas do Oiapoque.

Desde que passei a atuar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá (CLII/UNIFAP), venho participando como convidada – não indígena – das Assembleias Indígenas dos Povos do Oiapoque. Essas Assembleias costumam serem grandes, reunindo centenas de pessoas, ocorrem periodicamente nas aldeias dos povos Karipuna, Galibi-Marworno, Galibi-Kali’na e Palikur-Arukwayene e objetivam discutir caminhos conjuntos e articulados para a resolução de demandas dos povos em relação a saúde, a educação, a economia, a cultura, o movimento indígena, entre outros aspectos.

Em uma Assembleia recente que participei, algumas falas indígenas sobre o tema “educação e universidade” chamaram-me a atenção enquanto educadora e pesquisadora. Um grupo de jovens demandava o acesso à Universidade e, em seus argumentos, uma fala pontual me fez recorrer mnemonicamente aos tempos do SPI. Um jovem em particular que havia a pouco tempo se graduado em Pedagogia defendia que a escola da aldeia deveria sobretudo preparar as crianças e a juventude indígenas para concorrer em “condição de igualdade” aos cursos da Universidade. De forma ingênua ou propositadamente, o jovem pedagogo que atuava na escola indígena de seu povo, onde era responsável por orientar os professores indígenas em seus processos próprios de ensino-aprendizagem, discursou aos parentes sobre a importância de a escola da aldeia não ser diferente da escola do não indígena, ressaltando que a primeira deveria apresentar os mesmos

componentes curriculares bem como os mesmos conteúdos que a escola da cidade, ação que garantiria condições de acesso à Universidade.

A narrativa do jovem pedagogo poderia passar despercebida para muitos, poderia também parecer preciosismo para outros ou, simplesmente, ser recebida como uma fala inadequada. Mas para aqueles que exercem o ofício do historiador, a fala veio carregada de muitos significados históricos que são transpassados pelo tempo e pelo espaço, excedendo, até mesmo, o pensamento consciente.

Coincidentemente, recorre-me a memória uma outra situação contemporânea e análoga a fala do jovem pedagogo – transcorrida na cidade de Macapá –, por apresentar as mesmas latências históricas dos tempos do SPI. Na referida situação, fui convidada por uma colega para acompanhar as discussões sobre a Educação Escolar Indígena junto a Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED/AP), que promovia um curso de formação continuada em parceria com a Universidade. À título de colaboração, integrei-me de forma despretensiosa ao grupo específico das Ciências Humanas onde atuava essa colega e, acompanhei suas discussões.

Contudo, quando todos os grupos se reuniram para apresentar e discutir as proposições advindas de suas áreas de conhecimento, formuladas como base para a construção de uma proposta curricular de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) para as escolas indígenas do Amapá e Norte do Pará, inequivocadamente, fiquei estarrecida. O desconforto – pessoal – veio porque a Secretaria de Educação do Estado do Amapá estava discutindo uma proposta curricular para as escolas indígenas sem a participação dos povos envolvidos e

que seriam os beneficiários, quando muito, havia uns dois ou três professores indígenas no conjunto de mais de cem ali presentes. O desconforto aumentou quando ouvi alguns professores não indígenas elencando quais seriam os “conteúdos” que integrariam os componentes curriculares específicos nas escolas das aldeias.

A narrativa do jovem pedagogo indígena se conecta em profundidade com as latências de historicidade surgidas nas falas de alguns professores não indígenas do evento da SEED/AP. A confluência narrativa reside no seguinte aspecto: alguns professores da Secretaria evidenciaram que não lecionavam na escola indígena de forma diferente da escola da cidade, não tratavam os “indígenas” de forma “diferenciada”, partiam do princípio da “igualdade”, queriam que eles – alunos indígenas – tivessem as mesmas condições e oportunidades de ensino do mundo não indígena. De forma ingênua ou propositadamente – repito –, esses poucos professores não indígenas demonstraram que os princípios da escola civilizadora, integracionista e nacionalista dos tempos do SPI ainda vigoravam em suas práticas educacionais. Para uma pequena parcela daqueles que estavam no evento da SEED/AP, a “proteção tutelar” parece não ter se encerrado com a Constituição Federal Brasileira de 1988.

O ponto de encontro entre as narrativas do pedagogo indígena e de alguns professores não indígenas da SEED/AP reside na concepção equivocada, distorcida ou na própria incompreensão sobre o significado de diversidade, especificidade e interculturalidade da Educação Escolar Indígena. Temos no Brasil um conjunto robusto de leis e decretos que sustentam os princípios da Educação Escolar Indígena (EEI) e que

foram construídos a partir da força do movimento dos indígenas, lideranças e professores, nas últimas décadas do século XX.¹ Esse conjunto legislativo da EEI está pautado primeiramente na Carta Magna, mas também nas leis posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996,² que reconhece e garante a diversidade de povos indígenas no Brasil, que são detentores de múltiplos processos históricos, falantes de suas línguas, sejam nativas ou advindas das relações de contato (crioulas) e, portanto, tem autonomia para a promoção de uma educação específica e diferenciada condizente com suas trajetórias históricas, realidades regionais e concepções de mundo.

Ambas as narrativas aqui destacadas convergem para a noção de tempo e de espaço, emergem no presente como latências de memória do passado, atravessando as estruturas que sustentam os tempos históricos. Os estudos historiográficos contemporâneos nos fornecem subsídios teóricos e metodológicos para interpretar as experiências no tempo a partir do regime de historicidade de François Hartog (1996 e 2013), noção esta que difere da de época e expressa-se pela organização do passado em estruturas.³

O historiador francês apresenta o “regime de historicidade” como algo intenso e que atua vividamente no tempo presente, conectando as experiências temporais e organizando o passado em

estruturas. As narrativas emergidas no presente – pelo jovem pedagogo indígena e por alguns professores não indígenas da SEED/AP, que atuam nas escolas indígenas dos povos do Amapá e Norte do Pará –, demonstram que os princípios da educação escolar implementada pelo indigenismo brasileiro nos tempos da Era Vargas não foram sepultados. A escola civilizadora, nacionalista e integracionista que percorreu os anos 1930 a 1980 retorna ao presente com as pretenciosas narrativas travestidas de “igualdade”.

Reinhard Koselleck (2006 e 2014) explica que a temporalidade age como um imperativo metodológico que conecta presente, futuro e passado na escrita da história, enquanto Hans Gumbrecht (2014) expressa que a noção de latência em essência é uma presença invisível que pode tornar-se perceptível ou não pelo tempo. Dessa forma, o tempo da “proteção tutelar” conecta passado e presente nas narrativas supracitadas e passa a ser uma presença – embora invisível – nos discursos contemporâneos destacados, apesar de todos os avanços da EEI. A partir destes pressupostos, parte-se neste artigo para uma pertinente, embora incipiente, compreensão sobre as relações entre indigenismo brasileiro do SPI e a escola entre os povos indígenas da região do rio Oiapoque.

¹ Para maiores informações, ver Candau (2009); Candau; Russo (2010); Grupioni (2001).

² Art. 32, § 3º (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017); Art. 78. BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

³ Segundo Hartog (1996, p.02): “Época significa, no meu entender, apenas um corte no tempo

linear (de que frequentemente se ganha consciência após o fato e bem depois ela pode ser usada como um recurso de periodização). Por regime, quero significar algo mais ativo. Entendidos como uma expressão da experiência temporal, regimes não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas antes organizam o passado como uma sequência de estruturas.”

1. Situando o indigenismo em terras brasileiras

O indigenismo brasileiro pode ser descrito como um conjunto de ações e estruturas histórico-temporais, composto por ideias, políticas e agências (indigenistas) de Estado que, ao longo do “processo civilizador”, foi responsável pelo tratamento – sempre questionável –, e pelo desaparecimento ou genocídio de inúmeros povos, línguas e culturas nativas. A persistência, a resistência e a existência autóctone vêm confrontar a História⁴ e ressaltar no tempo presente que ainda não superamos os desafios da “questão” ou do “problema” indígena no Brasil (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1972; RIBEIRO, 1996).

O indigenismo atuou grandemente para mediar relações assimétricas. Até o início do século XX seu papel visava abrandar os ânimos pelos sertões e fronteiras, onde não se tinha a noção e concretude das terras, das culturas e das identidades das gentes ali presentes.⁵ Nos tempos republicanos no Brasil, os povos originários passaram a ser atendidos por duas agências indigenistas que foram determinantes para a configuração atual do indigenismo brasileiro. Primeiramente surgiu o SPI, entre 1910 e 1967, sob a responsabilidade do militar e sertanista Cândido Mariano Rondon e, na continuidade, em substituição ao indigenismo fraternal e de inspiração positivista, surgiu a burocrática e

militarizada Fundação Nacional do Índio (Funai) no bojo do nacional-desenvolvimentismo civil-militar, que, desde então, passou a ser precarizada, abastecendo-se de contradições “civilizacionais” e que nos alcança sofregamente até os dias hodiernos (EVANGELISTA, 2018; BENÍTEZ TRINIDAD, 2018).

O indigenismo brasileiro, enquanto uma ação de Estado, orientou, conduziu e norteou as políticas indigenistas e a legislação sobre os “índios” e, alcançou as terras setentrionais do Oiapoque ainda na primeira metade do século XX. O SPI atraiu os “índios” que habitavam as cercanias do rio Oiapoque e impôs aos povos nativos, que não se identificavam com o Brasil e sequer falavam português, sua agenda de “proteção tutelar”, “assistência” e “nacionalização”.

2. A proteção tutelar entre os povos indígenas do Oiapoque

Oiapoque é descrita historicamente como uma região fluída, uma inventada fronteira internacional onde vivem e circulam povos diversos, como os Palikur-Arukwayene, os Galibi (Marworno), os Galibi de Oiapoque (Kali’na), os Karipuna, os Waiana, os Wajãpi e os Teko. Estes povos são falantes de distintas línguas e estabelecem contínuas relações regionais. Nesse cenário, a performance de atuação do poder tutelar brasileiro possibilitaria garantir o cobiçado controle geopolítico transfronteiriço, a

ordens religiosas, até 1910; c) regime tutelar, marcado pela fundação de agências indigenistas com a incumbência de “atração” e “pacificação” dos índios, como também pela consolidação de novas diretrizes da política indigenista para proteção, assistência, integração e nacionalização destes povos; e, d) ensaios de cidadania indígena em virtude do fortalecimento de organizações e autonomia indígenas rompendo com a tutela, a partir de 1988 até a contemporaneidade.

⁴ A palavra História com letra maiúscula visa fazer referência a “história oficial”, e não a disciplina História.

⁵ De acordo com Pacheco de Oliveira e Freire (2006), estes momentos podem ser compreendido em quatro momentos: a) regimes dos aldeamentos missionários (jesuítico), de 1549 até 1755; b) processo de assimilação e fragmentação que imputou certa integração dos índios à sociedade colonial e imperial, com a intervenção não mais dos jesuítas, mas de outras

proteção e assistência aos nativos e a definitiva integração destes como contingentes sociais nacionalizados, uma vez que a região de Oiapoque faz parte de uma disputa histórica entre França e Portugal, herdada pelo Brasil, e que se encerrou em 1900 com arbitragem favorável aos brasileiros.

Os diferentes biomas e contextos regionais brasileiros impuseram formas próprias de intervenção do indigenismo, que, por vezes, assentou-se nas semelhanças ao mesmo tempo em que se mostrou distinto nas regiões do país em face da diversidade autóctone. Na região de Oiapoque o indigenismo do SPI estrutura-se a partir de 1930, com uma Ajudância sob responsabilidade de Eurico Fernandes, agente da 2ª Inspeção Regional do SPI (IR2), com sede em Belém do Pará. Ao longo da atuação da agência foram criadas inspetorias regionais que atendiam todo o Brasil e, que, no tempo da Funai, passaram a se chamar delegacias regionais, sendo nominadas atualmente de coordenações regionais.

Nos anos de 1940 o SPI instalou dois postos indígenas na região de Oiapoque, visando fortalecer os vínculos identitários brasileiros em uma região que, até recentemente, sequer poderia ser chamada de Brasil. Dentre os objetivos da agência, destaca-se o atendimento aos índios que habitavam as adjacências e proximidades do rio Oiapoque, atraindo e fixando-os no lado brasileiro, o que garantiria a fronteira nacional.

O Estado brasileiro decidiu intervir entre os indígenas regionais, sobretudo, após os relatos produzidos na década de 1920 pela Comissão Rondon e por Curt Nimuendajú. O etnólogo chegou a escrever em sua monografia que na sociedade Palikur “[...] todos têm hoje nomes de batismo franceses ou creolos [...]” (NIMUENDAJÚ, 1926, p.43), da

mesma forma que “Qualquer pessoa que não pertença à tribo, eles falam o creolo. Um Palikur que fale o português, ao menos soavelmente, não existe.” (Ibidem, p.60).

Antes da emergência dos estudos de etnologia indígena, os agentes do SPI que eram em grande parte oriundos das bases do exército brasileiro foram responsáveis por esclarecer as distinções étnicas, nomear povos e discernir – muitas vezes equivocadamente – suas famílias linguísticas, atribuir parentescos étnicos e associações entre grupos. Também realizaram descrições e observações de cunho etnográfico capazes de contribuir para que a agência – e o Brasil – “conhecesse” a diversidade de “tribos” espalhadas pelos sertões e fronteiras.

Em Oiapoque, o Posto Indígena de Fronteira e Vigilância Luiz Horta foi instalado no alto curso do rio Oiapoque em 1941, em frente a localidade francesa chamada Camopi. Atendeu aos povos Emerenhon ou Emerenhões, que hoje vivem apenas na Guiana Francesa e são reconhecidos como Teko. Esse Posto também atendeu aos Urukainos ou Waianos, grafia que se aplica ao povo Waiana e, esporadicamente, aos Oiampi ou Oyampik, mais conhecidos como Wajãpi.

Em outra localidade da região de Oiapoque, o Posto Indígena de Educação e Nacionalização Uaçá foi instalado em 1942 no rio Uaçá, em um local conhecido como Encruzo, que deságua próximo a foz do rio Oiapoque. Este Posto atendeu aos povos Galiby, discernidos atualmente como Galibi-Marworno, aos Palikur-Iêne, nominados de Palikur-Arukwayene e, aos Caripuna ou Karipuna.

A diversidade étnica regional em Oiapoque certamente foi um componente de difícil compreensão por parte do governo brasileiro, causando confusões e reducionismos. O encarregado de fundar o Posto Luiz Horta, Elesbão Pitágoras de Freitas, visitou o rio Uaçá e seus afluentes em 1941, de onde escreveu uma carta direcionada ao chefe da 2ª Inspeção Regional do SPI em Belém (IR2/SPI), na qual expressou que estava permeado pelas ideias que cercavam grande parte do imaginário da sua época, a de que existem índios “puros” e índios “mestiços” (BRASIL, 1941).⁶

As expressões recorrentes nos documentos do SPI, como “tribu”, “puro”, “mestiço”, “civilizado”, “atrasado”, entre outras, representam desconhecimento sobre a diversidade autóctone na história do Brasil. Tais noções se apresentam constantemente em cartas, memorandos e relatórios dos agentes, chefes e encarregados da proteção tutelar pesquisados nos documentos, assim como nas palavras grafadas pelo 1º Tenente Médico do Exército, em que o Dr. José Serur, ao visitar a Vila do Urucaú (Urukawa) em julho de 1957, caracterizou o povo Palikur-Arukwayene como sendo, na época, os “índios mais atrasados da região” (BRASIL, 1957).⁷

Dentro desse pensamento de época, haveriam “índios mais civilizados” na região de Oiapoque, como os índios do rio Uaçá e do Curipi e, por outro lado, índios mais “atrasados”, como os que viviam no rio Urucaú. Este mesmo Relatório produzido pelo médico do exército ressaltou um componente que, desde a chegada do SPI na região de Oiapoque, mas também de Getúlio

Vargas ao poder, passou a ser elemento de ação da proteção tutelar entre os povos indígenas de norte a sul no país: a implementação da educação escolar, ou melhor, da escola entre os “índios” como forma privilegiada de promover a “civilização” e “nacionalização”.

A atuação da escola ocorreu no Posto Uaçá como também no Posto Luiz Horta, conforme é possível acompanhar nos documentos históricos da época e, no caso do Uaçá, podemos depreender das memórias indígenas disponíveis nos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá (CLII/UNIFAP). Embora a escola estivesse presente no Posto Luiz Horta, o número de estudantes não foi expressivo, uma vez que a própria densidade autóctone atendida pela agência neste Posto nunca chegou a ultrapassar mais de trinta ou quarenta Emerenhon ou Waiano ou Oiampi. No Posto Uaçá, a escola surgiu entre 1934 e 1937, por iniciativa do interventor do Pará no Amapá e, na década de 1940, por responsabilidade do SPI. A “recepção das escolas” entre os povos do Uaçá não foi homogênea e, inclusive, contribuiu para promover um reordenamento demográfico nas aldeias indígenas do Uaçá. Pode-se dizer, tacitamente, que uma das estratégias de atuação do indigenismo entre os povos indígenas do Oiapoque foi a promoção e o fortalecimento da escola entre os “índios”.

A atuação da proteção tutelar do SPI se constituiu, na prática, pela instalação de uma unidade local ou mais, sempre direcionada a atender suas funções e objetivos de criação. Dentre as categorias de postos implementados,

⁶ Carta de 04/11/1941, Microfilme 096, documento 01310, Museu do Índio/MI/FUNAI, Rio de Janeiro.

⁷ Relatório de Viagem do 1º Tenente Médico do Exército, de 1957. Microfilme 379, documento 328, Museu do Índio, Rio de Janeiro.

podemos destacar: a) Posto Indígena de Atração (PIA); b) Posto Indígena de Fronteira e Vigilância (PIF); c) Posto Indígena de Criação (PIC); d) Posto Indígena de Alfabetização e Tratamento (PIT); e) Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação (PIN). O Posto Indígena Luiz Horta tratava-se de uma unidade de fronteira e vigilância, essencialmente, enquanto o Posto Uaçá se caracterizou por atender a assistência, a nacionalização e, sobretudo, a educação.

3. O indigenismo do SPI e a escola entre os Povos Indígena do Oiapoque

No Brasil, os postos indígenas passaram a atender com uma estrutura mínima capaz de envolver os nativos. Como já foi explicitado, o indigenismo do SPI na região de Oiapoque consolidou-se definitivamente com a implementação dos Postos Luiz Horta e Uaçá. Por diversos motivos, o Posto Luiz Horta não se consolidou e teve uma tímida atuação entre os povos indígenas regionais, por outro lado, o Posto Uaçá mostrou-se promissor à sua vocação (nacionalização e educação) na agenda do indigenismo de Estado. A implementação do indigenismo previa a articulação de uma hierarquia de poder onde os agentes estabeleçam *in loco* relações assimétricas, influenciando e interferindo diretamente na política indígena nas aldeias.⁸

À medida que se intensificaram as relações entre o Estado e os indígenas, os problemas relacionados as epidemias aumentaram, impondo a “necessidade” de instalação de uma base de atendimento à saúde (enfermaria). As trocas invisíveis e desiguais entre os agentes do SPI e os indígenas pioraram

com o estreitamento das relações de contato, possibilitando o contágio por patógenos, deflagrando malária, tifo, febre amarela, gripe, pneumonia, sarampo, entre outros.

Alguns estudos regionais ajudam a entender como a estruturação da escola nas aldeias e nos postos indígenas do Oiapoque foi uma ação marcada pela consolidação do indigenismo brasileiro na região (ASSIS, 1981; NUNES, 2018; SANTOS, 2019, SANTOS SILVA, 2019; TASSINARI, 2001 e 2001a). A educação escolar nos postos indígenas garantiu a permanência da negociação entre os mundos indígena e não indígena e, conforme ressaltou a antropóloga Tassinari (2012), contribuiu para que a educação indígena e as crianças, inclusive, fossem equivocadamente atreladas à escola, reduzindo o papel que a educação indígena tem na centralidade das comunidades, assim, minimizando o lugar das crianças nas aldeias. A escola paulatinamente se apresentou como um lugar privilegiado e restrito ao estabelecimento de relações entre diferentes.

No Posto Luiz Horta tanto a implantação de uma sede, quanto a enfermaria e a escola não conseguiram manter-se até o final da década de 1960, quando o SPI encerrou suas atividades sendo substituído pela Funai. As dificuldades eram de diversas ordens, como o restrito acesso ao posto localizado no alto curso do rio Oiapoque, sem recursos humanos para sua edificação e regularidade de funcionamento, a concorrência direta com o indigenismo francês que destinava maiores recursos financeiros e estruturais, a incidência recorrente de epidemias no lado brasileiro sem

lideranças dos povos. Em Oiapoque, várias lideranças indígenas eram chamadas de *capiten* (capitão) e *majõ* (major) na língua crioula Kheuól.

⁸ Muitos documentos da agência, bem como relatos de memórias indígenas descrevem que o SPI impôs hierarquias de poder nas aldeias, conferindo “patentes” de comando entre

atendimento e a pouca atratividade da escola que ensinava em português, língua que não garantiu aos povos indígenas regionais benefícios nas relações entre mundos. O francês, nas relações regionais, parecia mais interessante.

A sede do Posto Uaçá localizava-se em um local de melhor acesso, intermediário e capaz de atender aos três povos Galiby, Palikur-Iêne e Caripuna. As instalações iniciais no Encruzo eram modestas, mas com o passar dos anos, este Posto construiu uma estrutura que envolveu as comunidades, sendo criada uma serraria, uma olaria, um depósito, um porto de embarque e desembarque, e subpostos nas aldeias. As escolas passaram, desde a década de 1940, a ser mantidas pelo SPI, seja no rio Curipi, quanto no rio Uaçá.

A permanência do indigenismo na região de Oiapoque coincide com o crescente interesse pela escola. Essa instituição representava a garantia de comunicação, o acesso à leitura e escrita. A escola interferiu na dinâmica da vida das comunidades, na organização e no ordenamento territorial e no aumento da densidade demográfica das aldeias principais dos povos Galibi (Marworno) e Karipuna (TASSINARI, 2001).

A escola, enquanto espaço de atração do SPI, não foi ponto pacífico. Os estudos dos professores indígenas Erika Wane Nunes (2018) e Solei Botã Santos Silva (2019) destacam que a escola mobilizou os *mun uaçá* (Galibi-Marworno)⁹ que residiam nas aldeias-ilhas do rio Uaçá para se fixarem na aldeia principal. Essa instituição atraiu compulsoriamente as famílias dispersas pelo rio e impôs um novo ritmo de vida e, nessa perspectiva, Nunes descreve que sua entrevistada

afirmou que o agente do SPI Eurico Fernandes costumava “chamar” as famílias para residirem onde estava a escola:

No passado os “mun uaçá” viviam em ilhas distantes da atual Aldeia Kumarumã e, nesse tempo, cada família tinha sua própria “ilha”, onde vivia duas, três ou mais famílias. Essas famílias “mun uaçá” habitavam nas ilhas Uruku, Pos, Suraimum, Biskót, Manaú, Arâpuk [entre] outras, pois nesse tempo ainda não havia muitas famílias morando na Aldeia Kumarumã. Dessa forma, as famílias que moravam dispersas nas ilhas foram chamadas para morar no Kumarumã, algumas foram convidadas pelo “kapiten” Camilo Narciso, outras pelo “ghã xéf” Eurico Fernandes, destas poucas recusaram a mudança, mas cederam e levaram os filhos para frequentar a escola na Aldeia Kumarumã. Por sinal, Dona Mosiana explica que alguns “mun uaçá” se recusaram muitas vezes de sair de suas ilhas-aldeia, somente resolveram se mudar quando foram chamados pelo agente do “guvélmã” Eurico Fernandes. (NUNES, 2018, p.10).

As consequências dessa atração são complexas e difíceis de serem mensuradas. Entre os Galibi-Marworno (*mun uaçá*), Santos Silva (2019) destaca que existe na atualidade esforços de várias famílias em retornar às pequenas aldeias-ilhas onde viviam antes da chegada do SPI, pois a aldeia principal está muito populosa e as pessoas vivem em espaços restritos. A densidade demográfica em uma única aldeia promoveu a emergência de muitos problemas, como a produção de lixo, o acesso a água potável, a distância das roças onde fazem seus plantios e cultivos, a proximidade entre famílias

⁹ *Mun uaçá* é uma autodenominação entre os Galibi-Marworno (NUNES, 2018).

distintas, entre outros. Nunes (2018, p.11) relatou em seu estudo que sua narradora confidenciou que quando os pais passaram a enviar os filhos para escola, para atender ao agente do SPI, “a escola começou a ficar ruim” e, desvelou outros problemas:

A escola ao mesmo tempo em que reunia as crianças, as meninas e os meninos para estudar, contribuiu para o surgimento de algumas situações que Dona Mosiana chamou de “lekol kumase pabõ”. Alguns estudantes estavam namorando escondido e isso causou algumas consequências, as

juvêns engravidaram e os pais foram chamados.

Na gestão do SPI (1930 a 1967) na região de Oiapoque, os povos indígenas foram atendidos especialmente por duas escolas, a Escola Indígena do Rio Uaçá (Figura 1), localizada na Aldeia Santa Maria dos Galibi (Kumarumã), que atendia ao povo Galibi (Marworno), e a Escola Indígena do Rio Curipi (Figura 2), que funcionou primeiro na Aldeia Espírito Santo e, partir de 1948, na Aldeia Santa Izabel, junto ao povo Karipuna.

Figura 1: Escola Indígena do Rio Uaçá, Aldeia Santa Maria dos Galibi, no ano de 1948.



Fonte: BRASIL, SPI. **Fotografia 034 (2489)**. Microfilme 342, Planilha 072, mf342_pl072_foto034_2489. In: BRASIL, SPI. Relatório de 1948, Chefe da I.R.1, Manoel da Rocha Vianna. Acervo do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), Museu do Índios (Funai).

Figura 2: Escola Indígena do Rio Curipi, Aldeia Santa Izabel, no ano de 1957.



Fonte: BRASIL, 1957. Microfilme 379, Planilha 080, mf379_pl080_15_010_855.

Os Palikur-Arukwayene tiveram uma experiência efêmera de escola entre 1934 e 1937. Alguns documentos do SPI expõe os reiterados pedidos dos agentes para que a IR2 ajudasse na implementação de uma escola entre o povo, pois argumentavam que os mesmos estavam solicitando. Porém, a antropóloga Assis (1981, p.103 e 104) descreveu que a recepção e os benefícios da escola evocaram concepções divergentes entre os Palikur. O cacique Paulo Orlando, quem lhe recebeu no ano de 1973/74 na Aldeia Kumenê, informou-lhe que a escola chegou entre o povo em meados de 1961, conseguindo pouca aderência das famílias e dos estudantes, pois havia muitos protestos dos “velhos” da comunidade, que “armados de paus”, “tentaram agredir o chefe do PI e o Inspetor de Ensino”.

Nessa perspectiva, o indigenista Expedido Arnaud (1984, p.75) destacou que “[...] os elementos mais velhos sempre reagiram contra a introdução do ensino escolar, que chegaram a considerar como uma forma de escravidão.” Ancorados nas memórias dos antigos, a escola enquanto uma prática não indígena, causava desconfiância sobretudo entre os mais velhos Palikur.

Um elemento consonante entre as duas fotografias destacadas é a perspectiva fotográfica apresentada, onde os alunos Galibi (Marworno) e Karipuna aparecem com a mesma disposição, em frente à escola, com destaque para a bandeira brasileira hasteada. As imagens suscitam indagações e devem ser tema de outras interpretações. A despeito disso, o que

parece exacerbado na perspectiva dos distintos fotógrafos é o empenho em evidenciar, em um relatório, o engajamento dos agentes do SPI na consolidação da escola, na nacionalização dos povos indígenas e na necessidade de novos esforços por parte da agência em criar escolas indígenas.

Um último aspecto, não menos importante, que merece destaque neste encerramento do artigo é a língua ensinada nas escolas do SPI. Os estudos regionais dos professores indígenas bem como os documentos históricos evidenciam o empenho que a agência teve para arrefecer as línguas indígenas e promover, até mesmo com violência, o português na sala-de-aula. Nunes (2018, p.20) destaca que “Meus entrevistados não podiam falar na língua, narram que o aluno na sala de aula que não aprendesse o que lhe foi ensinado, sofria a ação da professora que costumava ‘bater’, não importava como e onde iria bater.” O professor indígena Edilan dos Santos (2019, p.57) também destacou a proibição que os alunos sofriam nas escolas para não falar na língua, um de seus entrevistados lhe disse: “[...] nós não sabia falar, só sabia falar a nossa gíria mesmo, mas eles proibiram nós não falar o patoá – Kheúol, é para nós só falar o português, então é assim, então era só a nossa língua Kheúol que nós falávamos, só nossa língua mesmo.”

Considerações finais

A escola dos tempos do SPI é muito distinta da escola que se tem hoje nas aldeias. A língua indígena era proibida e desprestigiada – com punição física. O nacionalismo imperou cotidianamente nas aldeias, obrigando o hasteamento da bandeira, aprender a cantar o hino nacional e realizar ensaios dos desfiles da pátria, sobretudo no 7 de Setembro. Os componentes curriculares e conteúdos adotados na escola indígena

do SPI – apesar de não se ter problematizado aqui – eram semelhantes ou iguais as escolas rurais brasileiras, onde os professores não indígenas ensinavam pretensiosamente os “índios” a plantar, capinar e a cultivar roças – como se a prática dos roçados não fizesse parte da educação indígena das famílias. A escola também ensinou a ordenhar vacas, animal muitas vezes desconhecido dos povos. As meninas deviam aprender a bordar e costurar, e todos eram impelidos a praticar exercícios físicos em conjunto. Os professores e auxiliares de ensino eram atentos as práticas de higiene pessoal e às vestimentas das crianças e jovens indígenas. Quando havia interesse e recursos financeiros, o SPI destinava aos estudantes um uniforme escolar (feminino e masculino), geralmente branco, que deveria estar bem lavado e asseado, assim, conforme as memórias indígenas, o aluno era alvo de reprimenda se não estive com seu uniforme dentro dos parâmetros de apresentação.

Vale ressaltar que em 1953, a agência do SPI mantinha sob sua responsabilidade 66 escolas que se orientavam no modelo das “[...] escolas rurais do Brasil, usando os mesmos métodos e até o mesmo material didático, evidentemente inadequado para os índios”, de um total de 97 postos indígenas instalados no Brasil. Os engajados indigenistas do SPI José Maria da Gama Malcher, Darcy Ribeiro e Eduardo Galvão reconheceram que adotar o modelo das escolas rurais era inadequado e causava “desinteresse das crianças e de seus pais” e, apesar da ciência da agência de Estado, essa realidade levou décadas para ser transformada (MALCHER, *et al*, 1953, p.10 e 11),

Sob o indigenismo do SPI, o ensino imputado na escola indígena

pressupunha adotar os conhecimentos atinentes as sociedades não indígenas, corroborando para o esmaecimento da língua, da cultura e dos vínculos identitários. Nesse cenário, abraçavam-se os “índios”. Essa escola pretérita, que impunha a “civilidade”, a “nacionalidade” e a adoção de práticas descoladas da realidade indígena, definitivamente ficou no passado. Todavia, considerando os regimes de historicidade, essa escola pode irromper no presente, atravessando o imaginário – inconsciente – da sociedade brasileira, evidenciando que as estruturas do passado demoram para ser superadas e subjazem em nossas memórias.

O Estado brasileiro desconhecia as populações nativas que viviam na região de Oiapoque, a implementação da agência e sobretudo de escolas nas aldeias corroborou para que se pudesse conhecer tais sociedades. Embora o cenário civilizacional tenha deixado sentimentos e latências sensíveis, a indianidade dos povos do Oiapoque sobreviveu às práticas indigenistas controversas, contraditórias e violentas, indicando que, nos tempos hodiernos, a indianidade afirma-se como potencialidade histórica, linguística e identitária nos estudos históricos que promovemos no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. As narrativas do jovem pedagogo e de alguns professores não indígenas da SEED/AP ousam retornar do passado e confrontar o presente. Com a finalidade de problematizar a presença do indigenismo de inspiração fraternal no extremo norte do Brasil, este artigo abordou sua atuação na região de Oiapoque e ressaltou a presença da escola e seus múltiplos significados. Entrementes, necessita-se conhecer as experiências de escolas que os povos indígenas vivenciaram, a consciência histórica

pode auxiliar a identificar as latências obscuras da escola civilizadora que, por vezes, pode irromper nas narrativas contemporâneas.

Referências

ARNAUD, Expedito. **Os índios Palikur do rio Urucauá**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Belém: Publicações Avulsas, n.39, 1984.

ASSIS, Eneida de. **Escola indígena, uma “frente ideológica”?** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, UnB. 1981.

BENÍTEZ TRINIDAD, Carlos. A questão indígena sob a ditadura militar: do imaginar ao dominar. **Anuário Antropológico**, Brasília, UnB, v. 43, n. 1, 257-284, 2018.

BRASIL, SPI. **Carta de 04/11/1941**, Microfilme 096, documento 01310, Museu do Índio/MI/FUNAI, Rio de Janeiro.

BRASIL, SPI. **Fotografia 034 (2489)**. Microfilme 342, Planilha 072, mf342_pl072_foto034_2489. In: BRASIL, SPI. Relatório de 1948, Chefe da I.R.1, Manoel da Rocha Vianna. Museu do Índio/MI/FUNAI, Rio de Janeiro.

BRASIL, SPI. **Relatório de Viagem do 1º Tenente Médico do Exército, de 1957**. Microfilme 379, documento 328, Museu do Índio/MI/FUNAI, Rio de Janeiro.

CANDAU, Vera M. F.. (Org). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Ed. 7 letras, 2009.

CANDAU, Vera M. F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A sociologia do Brasil indígena**. São Paulo: Editora da USP, 1972.

EVANGELISTA, Breno L. T.. Ditadura brasileira e questão indígena: entre as lutas por direitos civis e os debates sobre direitos humanos no mundo. **Revista Ars Historica**, n.17, p. 18-36, Jul/Dez 2018.

GRUPIONI, Luís D. B. (Org). **As Leis e a Educação Escolar Indígena: Parâmetros em Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF,

2001. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/As%20Leis%20e%20a%20Educa%20Escolar%20Ind%20-gena%20-%20PCNs%202002.pdf. Acesso em: 10.11.2017.
- GUMBRECHT, Hans U. **Depois de 1945**. São Paulo: EDUNESP, 2014.
- HARTOG, François. **Regime de Historicidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- HARTOG, François. Time, History and the writing of History. **KVHAA Konferenser** 37, pp. 95-113, Stockholm, 1996.
- KOSELLECK, Reinhard. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014. Edição Kindle.
- KOSELLECK, Reinhard. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda, 2006. Edição do Kindle.
- MALCHER, J. M. G.; RIBEIRO, D.; GALVÃO, E.; *et al.* **Relatório do SPI 1953**. Ministério da Agricultura, 1953. Disponível em: <http://etnolinguistica.org/biblio:malcher-1953-spi>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- NIMUENDAJÚ, Curt. **Die Palikur-Indianer und ihre Nachbarn**. Götterborg, 1926.
- NUNES, Erika W. **Memórias mun uaçá sobre a “proteção tutelar” entre os Galibi**. TCC, Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Amapá, 2018.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos Augusto da R.. **A presença indígena no Brasil**. Brasília: MEC/SECADI/LACED, 2006.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SANTOS SILVA, Solei B.. **Memórias e histórias sobre a Aldeia Kumarumã e a educação escolar entre os “Galibi”**. TCC, Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Amapá, 2019.
- SANTOS, Edilan dos. **A história oral e documental sobre a implantação da escola na região do Uaçá/Rio Curipi**. TCC, Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Amapá, 2019.
- TASSINARI, Antonella. M. I. **A sociedade contra a escola**. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. S. Educação indígena. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012.
- TASSINARI, Antonella. M. I. **Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá**. In: SILVA, A.L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). Antropologia, História e Educação. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. p.157 – 195.
- TASSINARI, Antonella. M. I. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In: SILVA, A.L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). Antropologia, História e Educação. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. p.44 – 70.

Recebido em 2021-11-05
Publicado em 2022-07-01