

José Alves Dias
Livia Diana Rocha Magalhães
Organizadores

CULTURA, EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E SABERES
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



NAVEGANDO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
José Alves Dias Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.1-4	
CAPÍTULO 1	5
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AFIRMAÇÃO ÉTNICA DOS BORARI E ARAPIUM DA T.I. MARÓ, NO BAIXO AMAZONAS Gilberto César Lopes Rodrigues - José Claudinei Lombardi DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.5-24	
CAPÍTULO 2	25
ESCOLARIZAÇÃO E POVOS INDIGENAS NO MARANHÃO Elizabeth Maria Beserra Coelho DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.25-36	
CAPÍTULO 3	37
O ÍNDIO SOB O OLHAR DO OUTRO: A DIFERENÇA CONSENTIDA EM NOVE NOITES, DE BERNARDO CARVALHO Márcia Manir Miguel Feitosa - Silvana Maria Pantoja dos Santos DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.37-50	
CAPÍTULO 4	51
A PRESENÇA DO CRISTIANISMO PROTESTANTE ENTRE OS GUAJAJARÁ DA ALDEIA BACURIZINHO EM GRAJAU/MA Isabela Cristina Torres e Silva - José Alves Dias DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.51-68	
CAPÍTULO 5	69
AMBIENTE E CULTURA NO MARANHÃO COLONIAL: A CONTRIBUIÇÃO DOS SABERES DOS INDÍGENAS Antonio Cordeiro Feitosa DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.69-82	
CAPÍTULO 6	83
NO RASTRO DOS VOGADOS: A LONGA CAMINHADA RUMO A TERRA SEM MALES Paulo Humberto Porto Borges DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.83-98	
CAPÍTULO 7	99
MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO DE D. PEDRO II E SUA CORTE IMPERIAL NA FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO EM ALCÂNTARA/MA Ilanna Maria Izaias do Nascimento - Maria Aparecida Silva de Sousa DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.99-108	
CAPÍTULO 8	109
EDUCAÇÃO E LINGUAGEM RELIGIOSA: QUADROS SOCIAIS DE UMA ESCOLA NACIONALISTA Tatiane Malheiros Alves - Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-23-9-0-f.109-119	

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AFIRMAÇÃO ÉTNICA DOS BORARI E ARAPIUM DA T.I. MARÓ, NO BAIXO AMAZONAS

Gilberto César Lopes Rodrigues
Universidade Federal do Oeste do Pará
gilbertocesar@gmail.com

José Claudinei Lombardi
Universidade Estadual de Campinas
zezo@unicamp.br

Introdução

Após a Constituição de 1988, a política indigenista de assimilacionismo e integração à sociedade nacional, até então hegemônica no Brasil, foi substituída pela de valorização da diferença e da diversidade. Foi a partir de então que consolidaram-se instrumentos jurídicos e planos oficiais de incentivo à implantação de educação escolar indígena que garantisse o respeito, a valorização e o incentivo aos modos próprios de vida, de língua e de instituições das diversas formações sociais indígenas que habitam o território nacional brasileiro. Criou-se no âmbito da organização educacional do Brasil a modalidade de “Educação Escolar Indígena” (CNE, 1999), fundamentada na diferenciação em relação às demais escolas públicas nacionais, concedendo relativa autonomia às sociedades indígenas na organização, funcionamento e conteúdo de suas da escola. Essa educação escolar passou a se chamar de “diferenciada”, explicitando assim certo contraste em relação às escolas regulares para a sociedade nacional.

A história mostra, entretanto, que há diferenças substanciais entre o plano das garantias legais e o da implementação dos direitos dos indígenas, situação que vem desde a Colônia e a implementação de uma política indigenista exclusivamente favorável aos invasores (LOMBARDI, 1985). É essa situação que, de certa forma, impele os indígenas a se organizarem e lutarem ainda mais para a conquista a efetivação dos direitos que lhes são garantidos. Também no caso da educação escolar não tem sido diferente e, por isso, a luta pela implantação da escola diferenciada tem se tornado importante meio de aglutinação das sociedades indígenas brasileiras, somando-se à luta pelo resgate, valorização e transmissão da cultura própria e característica dos diferentes povos e etnias amalgamados no baixo Amazonas pelo conceito de “afirmação étnica”¹. Juntamente com essa dimensão cultural, a apropriação da escola diferenciada tem se tornado aspecto importante de formação política, coesão social, defesa do

¹ Há uma discussão no campo da antropologia sobre o modo mais adequado de nominar o fenômeno social de (re)aparecimento de grupos étnicos indígenas que eram considerados extintos ou mesmo inexistentes. “Etnogenese”, “reafirmação étnica” e “afirmação étnica”. No nosso caso optamos por “afirmação étnica” por considerar que no caso concreto dos Borari e Arapium do Maró sua “inexistência” para os órgãos oficiais foi uma opção pela invisibilização como estratégia de permanência em um contexto que lhes era desfavorável.

território e acesso à tecnologia.

No presente trabalho analisamos o modo pelo qual a educação escolar de nível fundamental, oferecida pelo poder público municipal, tem sido apropriada e reelaborada pelos indígenas Borari e Arapium da TI Maró no município de Santarém-Pará (Brasil) para atender seus próprios interesses. Após uma breve exposição do movimento de afirmação étnica e etnográfica dessas formações sociais, apresentamos a experiência executada por seus professores e que se configura como importante mecanismo de uso da escola diferenciada como instrumento de defesa territorial² e de preservação identitária e cultural.

A pesquisa envolveu trabalho de campo – executado pelo pesquisador Gilberto César Rodrigues - com acompanhamento *in loco* das atividades dessa comunidade por cinco anos consecutivos (2014-2018), totalizando mais de 600 horas de atividades de campo para a coleta de dados, através da observação, entrevistas e análise de documentos. A pesquisa se desenvolveu no âmbito do Grupo de Pesquisa “Indigenismo, Sociedade e Educação na Amazônia-ISE-AM” e do Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, ambos da Universidade Federal do Oeste do Pará- UFO-PA e do DGP/CAPES.

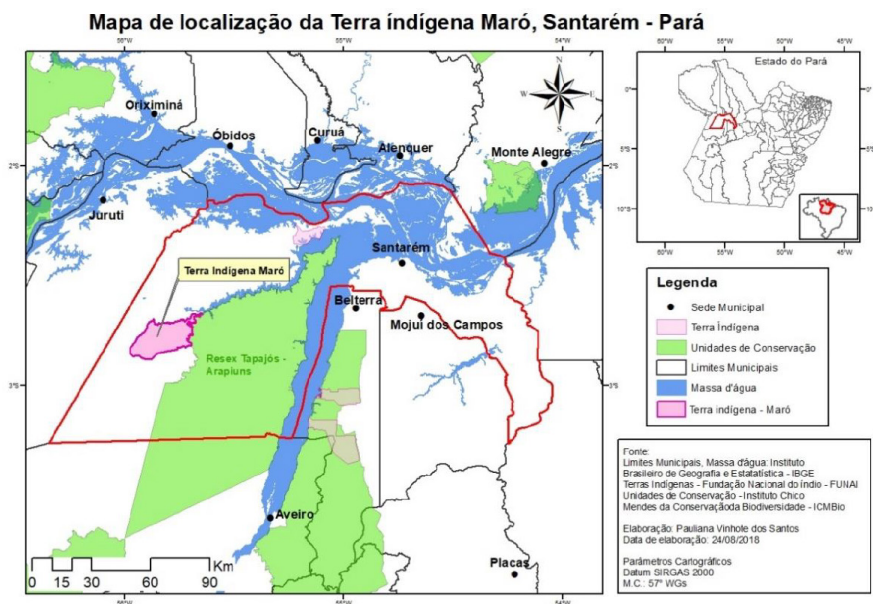
A terra indígena Maró e os Borari

A Terra Indígena Maró³ (TI Maró) fica localizada no oeste do Estado do Pará, nos limites geográficos do município de Santarém, na região do baixo Amazonas, em uma ampla área denominada de Gleba Nova Olinda. Nela se localizam três aldeias que situam-se à margem esquerda do rio Maró. Este rio é afluente do rio Arapiuns, este por sua vez no rio Tapajós, cujas águas desembocam no rio Amazonas. A imagem abaixo ilustra sua posição.

²Em Rodrigues (2018) realizamos uma incursão mais detalhada sobre a relação entre educação escolar e defesa do território no contexto da educação escolar da TI Maró.

³Segundo o resumo do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Maró, processo FUNAI - 294/2010 à folha 721, “Consta no Sistema de Terras Indígenas da Diretoria de Proteção Territorial/FUNAI o nome Terra Indígena Rio Maró, contudo, a escolha dos Borari e Arapium para referenciarem-se a seu espaço de ocupação é somente Maró e, assim, definiram coletivamente pelo nome de Terra Indígena Maró”.

Figura 1 – Localização da Terra Indígena Maró, Santarém - Pará



Fonte: Tapajós (2018).

A superfície da TI Maró é de 42.373 hectares, com perímetro de 131 km⁴. O acesso principal, a partir de Santarém, se dá por meio fluvial, sendo que, em barco ‘de linha’⁵, a viagem demora em torno de 12h. Porém, secundariamente, atravessando o rio Amazonas por balsa⁶, é possível acessar a TI por meio rodoviário através de estradas e caminhos que ficam quase intransponíveis no período chuvoso e que é pouco usado devido às precárias condições de tráfego.

Os moradores históricos da região compreendida pela TI Maró compõem as etnias Borari e Arapium e, como referido, estão distribuídos por três aldeias. Os Arapium habitam as aldeias de São José III e Cachoeira do Maró e os Borari habitam a aldeia de Novo Lugar. A aldeia de São José III é a primeira a ser avistada por quem sobe pelos rios a partir de Santarém. Uma hora de viagem, em barco de linha, avista-se a aldeia da Cachoeira e, a montante, situa-se a aldeia do Novo Lugar.

Os Borari e os Arapium são falantes, atualmente, apenas da língua portuguesa, decorrência da política assimilacionista desencadeada historicamente

⁴Dados retirados do resumo do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Maró, disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?journal=1&pagina=36&data=10/10/2011>. Acessado em 02 de outubro de 2014.

⁵Barcos de linha são aqueles autorizados pela marinha brasileira a transportar passageiros em horários e preços teoricamente pré-fixados entre o Estado e os empresários da navegação. No caso da TI Maró, dois barcos ‘de linha’ atendem seus moradores. Eles descem do Maró para Santarém aos sábados e um retorna nas quartas-feiras enquanto o outro retorna nas quintas-feiras.

⁶Diariamente uma balsa parte de Santarém, cruza o rio Amazonas em direção ao porto de Aninduba, conectando a BR 163 a rodovia estadual Translago que dá acesso rodoviário (sem pavimento) a Juruti, Oriximiná e Óbidos. A mesma balsa parte pela manhã e retorna no final do dia.

pelos órgãos e instituições indigenistas. Porém, como destacado por Silva (2011, p. 20), os Borari e os Arapium guardam, na memória dos mais velhos, o tempo da gíria, como denominam, a língua *nheengatu*. E, apesar do histórico de discriminação, ainda guardado em suas memórias, que sofriam os falantes dessa língua e a negação de sua transmissão pelos pais, a antropóloga responsável pelo relatório solicitado oficialmente pela FUNAI⁷ para compor o processo demarcatório revela que na época de sua pesquisa havia uma única falante de algumas palavras em *nheengatu*⁸ na TI e que detectou a utilização de algumas palavras nessa língua durante rituais (SILVA 2011, p. 21).

A importância de detectar a ocorrência do *nheengatu* dentre o vocabulário dos Borari da TI Maró é a de relacioná-los culturalmente com o tronco linguístico Tupi, como originário desses povos, uma vez que, “O *nheengatu* é uma língua criada a partir do Tupi, principal tronco linguístico dos grupos étnicos da região do baixo Amazonas, de acordo com estudos históricos sobre migração Tupi nos séculos XV e XVI” (SILVA 2011, p. 21). E, “a facilidade de introdução, expansão e consolidação da língua [*nheengatu*] na região do baixo Amazonas é reflexo do grande número de grupos Tupi na área” (Idem, p. 21).

O pertencimento ao tronco tupi e a substituição linguística foi também registrada e analisada pelo Diretor de Proteção Territorial da FUNAI, através do ofício 154, de 02 de março de 2011, onde se lê:

Devido a especificidade da colonização na região os habitantes nativos tiveram receio de assumir a identidade indígena ao longo de todo o século XX, uma vez que os estereótipos negativos associados aos indígenas se convertiam, na prática, em todo tipo de discriminação, cerceamento, usurpação e violência. Esta situação começou a se alterar após a promulgação da constituição de 1988, quando o Estado brasileiro passou a reconhecer o valor positivo da diversidade cultural, bem como direitos e garantias aos povos originários. Como se conclui, o movimento de reafirmação étnica nasceu da articulação política dos habitantes nativos para a defesa de um território que começava a ser apropriado e organizado sob uma lógica totalmente distinta daquela até então vigente. Os povos indígenas que ocupam tradicionalmente o baixo Tapajós constituem, portanto, o fruto de várias gerações de pessoas que nasceram e viveram na região, mantendo uma relação singular com o território, desenvolvida no interior de um universo cosmológico Tupi (FUNAI, 2010, p. 282).

A nomenclatura Borari como denominação e identificação étnica dos habitantes da Aldeia Novo Lugar, resulta da relação desses habitantes com os mo-

⁷Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação. O resumo do mesmo pode ser acessado em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?journal=1&pagina=36&data=10/10/2011>.

⁸O *nheengatu*, também conhecido como *nheengatu*, *nhangatu*, *inhangatu*, língua geral amazônica, língua brasileira, tupi, língua geral, *nenhengatu* e tupi moderno, é uma língua derivada do tronco tupi. Pertence à família linguística tupi-guarani. Até o século XIX, foi veículo da catequese e da ação social e política luso-brasileira na Amazônia, sendo mais falada que o português no Amazonas e no Pará até 1877 (Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nheengatu>)

radores históricos da vila de Alter-do-Chão⁹, conforme relatam os mais velhos habitantes do lugar. Ou seja, os mais velhos guardam e transmitem as memórias históricas do grupo e que atestam sua chegada ao rio Maró, migrados de Alter-do-Chão. Esta vila, por sua vez, foi o local onde, durante o período colonial, foi instalada uma missão da Companhia de Jesus, conhecido como Aldeamento de Nossa Senhora da Purificação dos Borari, como atesta o relato do padre José de Moraes para a coroa portuguesa, descrevendo as ações da Companhia de Jesus na bacia do Amazonas. No relato há o testemunho de que, partindo da aldeia dos Tapajós, atual Santarém,

[...] subindo o rio Tapajós acima à mão esquerda, em distância de sete léguas está a aldeia de Borari, também da administração dos religiosos da Companhia. Esta aldeia estava unida com a dos Tapajós até o ano de 1738, em que o Padre Manuel Ferreira a separou para Borari, por causa de ser muito grande a aldeia de Tapajós, e não ter terras bastantes para cultura de tantos índios. Defronte de Borari à mão direita do rio está a aldeia de Cumaru ou Arapiuns (MORAIS, 1759).

Considerando que uma légua náutica se converte aproximadamente entre 4,2 a 6 quilômetros, a descrição acima para a localização da aldeia Borari coincide com a atual Alter-do-Chão, localizada a 35km de Santarém, medidos pelo rio Tapajós, conferindo aderência a origem dessa designação étnica aos indígenas dessa região. Outra referência importante é que Alter-do-Chão foi aldeamento dos jesuítas e os indígenas ali aldeados eram chamados de Borari, fato que pode ser constatado em uma placa de apresentação à entrada da atual (e histórica) igreja católica da vila. Nesta placa pode-se ler:

Em 1738 o padre Manuel Ferreira fundou a Missão de Nossa Senhora da Purificação na antiga Aldeia dos Índios Borari e construiu uma pequena igreja de taipa de mão que ficou sob a administração dos padres jesuítas até 1759. No dia 06 de março de 1758 o governador do Pará Francisco Xavier de Mendonça Furtado elevou a missão de Nossa Senhora da Purificação a categoria de Vila dando-lhe a denominação de Alter-do-Chão (RODRIGUES, 2018b).

Importante registrar que parte dos moradores de Alter-do-Chão também reivindica junto ao Ministério da Justiça a demarcação de seu território como Terra Indígena (Terra Indígena Borari de Alter-do-Chão¹⁰). Portanto, a denominação Borari para a ascendência étnica dos indígenas do Novo Lugar decorre do vínculo que seus antepassados possuíam com os indígenas do aldeamento

⁹Vila pertencente ao município de Santarém-PA localizada na margem direita do Tapajós a 35 km a montante da sede do município onde existiu o aldeamento jesuíta dos Borari e ainda hoje parte dos habitantes da vila reivindicam a demarcação da Terra Indígena Borari de Alter do Chão (Processo que encontra-se paralisado na etapa da publicação do Relatório Circunstanciado de Identificação e Demarcação Territorial). Apesar da possibilidade de chegada a Aldeia do Novo Lugar por rios, os antigos afirmam que a subida se deu pela mata.

¹⁰ Conforme: www.funai.gov.br/index.php/terras-indigenas-tapajos. Acessado em 24 de novembro de 2014. Esse processo de identificação e demarcação encontra-se com o relatório antropológico concluído aguardando publicação.

Borari de Alter-do-Chão, ainda presente em suas memórias históricas.

Da invisibilidade à afirmação étnica “Borari do Maró”

Apesar da existência de registros históricos que atestam a existência do aldeamento dos Borari e, conseqüentemente, dos próprios Borari, conforme resumimos acima, estes¹¹, junto com outras sessenta e quatro¹² comunidades reivindicam atualmente pertencimento étnico no baixo Tapajós, distribuídos em treze etnias¹³, pois foram dados como extintos pelos documentos oficiais de tutela indigenista. Do ponto de vista do Estado, a estratégia pauta-se na narrativa de que a extinção decorreu da aculturação e miscigenação das populações nativas com as populações de origem européia (portuguesa, principalmente), com remanescentes de quilombos e nordestinos¹⁴. O resultado dessa miscigenação teria originado o “caboclo”. Essa denominação foi insistentemente adotada para caracterizar o resultado da miscigenação e aculturação que os nativos sofreram no contato com brancos e negros, em praticamente todo o território nacional, inclusive na região Amazônica, induzindo a conclusão do desaparecimento das populações indígenas, sobretudo em locais cujas terras eram cobichadas pela sociedade nacional.

O “caboclo” ficou historicamente conhecido como um dos “tipos” regionais do Brasil, mas particularmente característico da população rural da Amazônia. Com essa designação foi se criando uma distinção e generalização, desde as políticas coloniais, para a criação de uma classe social amazônica subalterna: o caboclo. Essa categoria foi básica para a produção de um conjunto de estereótipos culturais, pelos quais se buscou afirmar que esses habitantes da Amazônia eram preguiçosos, indolentes, passivos e desconfiados. É uma designação para caracterizar uma suposta inferioridade social e cultural, uma desqualificação identitária dos caboclos juntamente com todos os que são considerados “pobres”, ou das frações mais inferiores das classes subalternas de nossa formação social. A categoria “caboclo”, portanto, é altamente relacional entre uma classe considerada superior, em geral branca, e outra inferior. Como categoria relacional a utilização do termo é também um meio do observador afirmar sua identidade e superioridade. No contexto amazônico o uso do termo caboclo aponta para o processo histórico de sua constituição e que se mescla com o processo (ou a estratégia) de invisibilização ocorrido com os indígenas da

¹¹No caso da Terra Indígena Maró o processo de demarcação encontra-se na fase final de aguardo da publicação da homologação por parte do Ministério da Justiça.

¹²Fonte: Conselho Indígena Tapajós Arapiuns – CITA, 2018.

¹³Além de Borari há na região a declaração de pertencimento aos povos Arapium, Munduruku, Tupinambá, Apiaká, Maytapu, Kumaruara, Jaraki,, Cara-Preta, Tupaiu, Tapuia, Arara Vermelha e Tapajó.

¹⁴O Diretório dos Índios imposto por Marquês de Pombal em 1757 estimulava o casamento de não índios com índios concedendo benefícios aqueles que assim procediam. Curiosamente, em 2014, a Justiça Federal de Primeiro Grau em Santarém emite sentença negando a “indigeneidade” dos Borari e dos Arapium do Maró alegando sua extinção por miscigenação. O processo foi movido por associações de madeireiros (ver SENTENÇA, 2014). Em 2015 a justiça de segundo grau anula a decisão de primeiro grau. Em 2019 a prefeitura de Santarém homenageia com a medalha Filipe Bettendorf o juiz de primeira instância autor da sentença em causa alegando “importantes serviços ao desenvolvimento do município”

Amazônia e seguramente de outras regiões do Brasil (LIMA, 2009).

Contraditoriamente, porém, analisando os motivos que explicariam a deflagração do processo de reivindicação étnica e territorial iniciado pelos Borari e Arapium do Maró, Peixoto e Peixoto (2012) indicam que a resistência a identificação cabocla teria participado da detonação do processo reivindicatório de pertencimento étnico. Contraditório porque a resistência a categorização de caboclo que pretendia eliminação por diluição ao genérico, também operou como um dos elementos que se somaram ao processo de resgate étnico. Nas palavras desses autores:

A Terra Indígena Maró foi formada a partir de um processo de autorreconhecimento indígena levado a efeito por três comunidades na gleba Nova Olinda, oeste do Pará. Tais comunidades estão estabelecidas naquele espaço territorial desde que seus antepassados indígenas, opondo-se à submissão imposta pelos “brancos”, refugiaram-se naquela floresta como garantia de sua reprodução social e cultural. Os rituais indígenas passaram a ser praticados veladamente e, com o passar do tempo, muitos deles foram se perdendo. Logo, a população que vivia na floresta foi chamada de cabocla, termo pejorativo que significa “aqueles que são do mato”. No entanto, o termo “caboclo” foi imposto de fora para dentro e as populações nativas não se denominavam como tais. (PEIXOTO, K.; PEIXOTO, R., 2012, p. 175).

A generalização da denominação de “caboclo” para toda a população indígena amazônica, foi uma imposição exógena e conectada com a estratégia histórica de invisibilização e incorporação das populações indígenas à sociedade colonizadora. No entanto, internamente, os indígenas continuaram a cultivar suas culturas e praticar seus ritos, indicando que o processo de invisibilização engendrou uma estratégia de resistência. Evitava-se a identificação como indígena, buscando fugir do estereótipo; entretanto, endogenamente reafirmavam o pertencimento a um grupo social diferenciado.

O processo de saída da invisibilidade para a afirmação étnica, muito além de ser um levante contra o incômodo que a designação cabocla trazia aos indígenas, comportou também ingredientes de conflito fundiário e de luta por recursos naturais, amalgamada pelo conhecimento que os Borari e os Arapium do Maró obtiveram dos avanços legais resultantes da promulgação da constituição de 1988¹⁵.

O processo de afirmação étnica na Terra Indígena Maró

O processo social em curso nas aldeias da Terra Indígena Maró se coaduna com o entendimento da etnogênese defendido por Bartolomé (2006), tendo em vista a participação de elementos internos e externos envolvidos no processo. Internamente observa-se um grupo de famílias com origem no aldea-

¹⁵ Um bom resumo sobre a força que os direitos indígenas tiveram para os processos de afirmação étnica no Brasil a partir da Constituição de 1988 pode ser encontrado em Souza Filho 1999.

mento jesuíta dos Borari, localizado no distrito santareno de Alter-do-Chão (cf. Moraes, 1987) que, embora não se saiba precisamente o motivo, tendo em vista duas possibilidades, a fuga da violência da cabanagem ou a fuga da epidemia de cólera que abateu a região de Santarém em meados do século XIX, se deslocaram para o Rio Maró, alojando-se em seu médio curso, precisamente na região onde hoje reivindicam a demarcação territorial. Por outro lado, considerando que durante muitos anos a região ficou fora da cobiça capitalista, tendo em vista seu grau de interiorização na Amazônia, essas famílias não haviam ainda sentido a necessidade de mostrarem sua origem indígena. Ademais, é preciso considerar o processo de invisibilização como estratégia de sobrevivência, pois era muito forte a estigmatização recebida e cultivada pela cultura nacional dominante contra os ‘índios’.

Com a intensificação da chegada de madeireiros na região, em 2009, promovida pelo próprio Estado do Pará¹⁶ através do ITERPA¹⁷, houve a permuta de áreas da gleba Nova Olinda com concessionários de áreas no então Projeto Integrado Trairão, que fora reivindicado para a demarcação das terras indígenas dos Kayapó. Um dos argumentos usados era que na gleba não haviam moradores. Em vista disso, a Secretaria Estadual de Meio Ambiente aprovou diversos planos de manejos na Gleba Nova Olinda e que se sobrepujaram a área reivindicada pelos Borari e Arapium. Começou, então, a retirada indiscriminada de madeira no entorno e no interior da área reivindicada pelos indígenas. Como meio de garantir o território, os indígenas habitantes históricos dessa área endereçaram, no ano de 2000, carta ao Ministério Público Federal, demandando o processo de reconhecimento e demarcação territorial. Essa reivindicação agravou o conflito fundiário na região, como reconhecido no próprio laudo antropológico do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró:

A Gleba Nova Olinda I, tem sido, nos últimos dez anos, palco de variados conflitos fundiários, tais como entreveros entre madeireiros, grileiros e comunidades residentes, sejam elas indígenas ou não indígenas. Os anos de 2002 a 2004 foram marcados por uma série de denúncias no Ministério Público Federal (MPF), sede Santarém, sobre perseguição a lideranças indígenas da TI Maró, inclusive a de sequestro e tortura (SILVA, 2011, p. 13).

Esses conflitos, de um lado, são causados pelo assédio com que os madeireiros se entregam à exploração das riquezas naturais da parte da Amazônia à qual essa TI pertence. De outro, pelo próprio Estado que, através de mecanismos favoráveis à incorporação das terras e dos recursos naturais à dinâmica

¹⁶O governo do estado do Pará em 2009 resolve permutar áreas destinadas à exploração madeireira no sul do estado com áreas da gleba Nova Olinda devido aquelas terem sido arrecadadas pela união para a demarcação do território Kayapó localizada em São Félix do Xingu. Esse movimento deu origem aos ‘permutados’ que, segundo documento obtido junto a ONG Terra de Direitos, são em número de vinte perfazendo uma área total de 39.368 hectares de terras e que se somaram aos agressores históricos dos indígenas da região. Maiores detalhes em: <http://www.ioepa.com.br/diarios/2010/12/27.12.caderno.00.01.pdf>

¹⁷Instituto de Terras do Pará. Órgão oficial do estado do Pará para organização fundiária.

do capital, aprova planos de manejo no entorno e no interior da TI Maró¹⁸. Riqueza natural reconhecida pela própria publicação no Diário Oficial da União, segundo o qual:

[...] a Gleba Nova Olinda, área de terras públicas sob jurisdição do Estado do Pará, e território de onde está encravada a TI Maró, apresenta grandes atrativos para o agronegócio, como alto potencial de recursos naturais (fauna e flora). A Gleba possui muitos recursos madeireiros, que, além de terem alto valor comercial e ecológico, são fonte de renda para as comunidades locais, por favorecerem a produção de óleos e resinas. Reconhece-se sobretudo o valor comercial das espécies de madeira existentes na região, que atraem a exploração madeireira. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2012, p. 37).

Em resumo, no território reivindicado pelos indígenas denominado de Terra Indígena Maró ocorre os ingredientes que detonam processos de etnogêneses. De um lado habitantes históricos que guardam em sua memória coletiva o pertencimento étnico indígena, cujo modo de vida que o âncora no real, necessita da preservação e posse territorial. De outro, interesses do modo de produção privatista nos recursos naturais do território. Amalgamando esses dois fatores acrescenta-se o fato de não ser possível eliminar do contexto o conhecimento que os indígenas da região em particular, e do Brasil em geral¹⁹, passaram a ter da constituição de 1988 bem como da Convenção 169/OIT. Devido o amparo legal que tais legislações proporcionaram para o reconhecimento dos direitos indígenas, iniciou-se o processo de saída da invisibilidade e a consequente afirmação de pertencimento étnico indígena.

É neste contexto que, segundo nossa compreensão, deve ser entendido o processo de afirmação étnica em curso com os Borari do Maró²⁰ e o modo pelo qual estão reelaborando sua educação escolar, inserindo-a no processo de fortalecimento de sua identidade étnica e de seus interesses coletivos.

O Início da Educação Escolar Indígena diferenciada

O processo de afirmação étnica dos Borari e Arapium do Maró não ocorre isoladamente. Na região do baixo Tapajós²¹ desde 1999 grupos étnicos se levantam a reivindicar o reconhecimento oficial de suas ancestralidades indígenas. Atualmente há na região duas terras demarcadas, três em fase final de demarcação, duas com início de procedimentos de identificação e outras dez

¹⁸ Segundo os documentos que tivemos acesso durante pesquisa de campo apresentados pelo cacique da Aldeia Novo Lugar, somente no biênio 2013-14 havia treze planos de manejo 'sustentáveis' aprovados pela Secretaria Estadual do Meio Ambiente SEMA/PA para extração de madeira, sendo alguns completamente no interior da TI, outros parcialmente e o restante no entorno da TI.

¹⁹ Lembrando que Pacheco de Oliveira (1999) organizou importante volume que examinava os movimentos de etnogênese no nordeste brasileiro que despontavam nos meados do século passado.

²⁰ Para se diferenciarem dos Borari de Alter-do-chão, os indígenas do Maró comumente usam a designação "Borari do Maró".

²¹ Região que compreende Aveiro, Belterra e Santarém, a bacia do rio Arapium e o planalto Santareno.

com protocolo de abertura de processo de identificação, em um contexto em que na época da promulgação da atual Constituição federal os indígenas eram tomados como extintos.

Concomitante ao processo de afirmação étnica e de aprendizados da legislação e do funcionamento da burocracia estatal os indígenas da região solicitam as secretarias municipais de educação a criação nos sistemas escolares de seus respectivos municípios a atualização da categoria de suas escolas para escolas indígenas. Esta mudança envolveu a criação da modalidade “educação indígena” na organização municipal de educação²² e, mais tarde, na inclusão de disciplinas que favorecessem as características distintivas de uma etnia em relação à da sociedade hegemônica. Conquistaram a inclusão das disciplinas “Notório Saber” e “Nheengatu” na parte diversificada do currículo.

Porém, a atividade escolar na região não era novidade. De acordo com nossas pesquisas o início da atividade educacional no que hoje é a TI Maró teve início em meados do século passado²³ funcionando de modo sazonal e motivada por forças particulares. Apenas em 1982 deu-se a abertura da primeira turma escolar com professores fornecidos pela SEMED do município de Santarém. “Em 1982 reunimos os pais e fomos a prefeitura. Conseguimos juntar 29 alunos e a prefeitura mandou dona Tomásia para ensinar. Antes era por conta dos pais” (Dona Edite, 59 anos, apud RODRIGUES, 2018b); “daí por diante, nenhum ano ficou sem ajuda da prefeitura”. Porém, foi a partir de 2007 que as lideranças indígenas Borari e Arapium decidiram iniciar o processo para torná-las escolas indígenas.

De 2010 para 2011, após o Conselho Municipal de Educação de Santarém aprovar alterações no regimento escolar acrescentando a modalidade “Educação Indígena” no sistema municipal de educação de Santarém (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM, 2010) e tornar público a normatização da educação escolar indígena (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM, 2011), as três escolas das aldeias foram reunidas de modo a compor uma organização do tipo polo-anexas, tornando as três escolas da T.I. independentes da escola que estavam, até então, anexadas. Ficaram organizadas do seguinte modo:

²² Em 2010 o Conselho Municipal de Educação de Santarém reformula seu Regimento Unificado da Rede Municipal de Ensino para incluir a modalidade de Educação Indígena em seu sistema de ensino. O mesmo ocorre nas normatizações de Belterra e Aveiro.

²³ Segundo nossas pesquisas a escola da Cachoeira do Maró iniciou suas atividades em 1956 e a de Novo Lugar em 1952. Quanto ao início da atividade escolar na aldeia de São José III não obtivemos informação. O cacique Higino da aldeia do Novo Lugar lembrou que a primeira professora teria trabalhado por lá “há mais de 45 anos”!

Quadro 1 – Resumo da estrutura organizacional da educação escolar da TI Maró

Aldeia	Etnia	Nome da Escola	Função organizacional
Cachoeira do Maró	Arapium	EMEIEF São Francisco ²⁴ da Cachoeira do Maró	Polo
Novo Lugar	Borari	EMEIEF São Francisco do Novo Lugar	Anexa
São José III	Arapium	EMEF São Francisco da Boa Vista do Maró	Anexa

Fonte: Rodrigues (2018b).

A educação infantil é oferecida nas escolas da Cachoeira e do Novo Lugar, sendo que os alunos desse nível educacional da aldeia de São José III são levados à escola da Cachoeira do Maró. Nas três escolas o ensino oferecido é multisseriado e dividido do seguinte modo: uma turma de educação infantil, uma turma reunindo alunos do 1º ao 5º ano e os alunos do 6º ao 9º ano compõem outra turma. Decorrente desse tipo de estrutura organizacional, o quadro de servidores fica reduzido²⁵ nos seguintes números:

Tabela 1 – Resumo da estrutura funcional da educação escolar da TI Maró

Aldeia	Habitantes/família (fonte: Agente Comunitário de Saúde, 2017)	Número de alunos (fonte: Secretaria da Escola, 2018)	Servidores municipais da Educação (fonte: Secretaria da Escola, 2018)
Cachoeira do Maró	88/15	62	4 professores; 1 vigia; 1 secretaria, 1 educ. alimentar ²⁶ , 1 piloto ²⁷ e 1 diretora
Novo Lugar	67/12	21	4 professores e 1 educadora alimentar, 1 piloto
São José III	84/16	22	2 professores; 1 vigia; 1 educadora alimentar; 1 piloto

continua...

²⁴ É interessante observar a homenagem ao mesmo santo presente no nome das três escolas. Segundo Silva (2011) esse fato decorre da relação de parentesco que envolve as três aldeias e de que um antigo morador da Cachoeira, devoto de São Francisco, levava a imagem desse santo quando visitava os parentes das outras aldeias para reuniões religiosas.

²⁵ Essa redução, também geradora de precarização, produz dupla função de alguns servidores. Nota-se o caso das ‘educadoras alimentar’ que informaram acumular a função de faxineira e do vigia que abarca a função de bedel.

²⁶ Nomenclatura pelo qual a prefeitura renomeou o trabalho das merendeiras.

²⁷ Um piloto da única lancha disponível para as três aldeias e dois pilotos de bajara (tipo de canoa com cobertura com pequeno motor na popa).

Tabela 1 – Resumo da estrutura funcional da educação escolar da TI Maró

conclusão

Total:	239/43	105	10 professores <u>10 administrativos</u> Total: 20 servidores
--------	--------	-----	---

Fonte: Rodrigues (2018b).

Do ponto de vista da estrutura física, somente a escola polo de Cachoeira do Maró funciona em prédio escolar em alvenaria e construído pelo poder público especificamente para atender as atividades escolares. Porém esse prédio contém apenas uma sala de aula, uma secretaria e banheiro, o que é insuficiente para atender às necessidades educacionais. Em decorrência, são improvisadas salas de aula em espaços da igreja e do salão comunitário. De 2017 para 2018 os Borari, cansados de esperar pela efetivação das promessas dos últimos prefeitos de que construiriam escola na aldeia, tomaram a iniciativa e, por meios próprios, construíram e inauguraram três salas de aula em alvenaria.

Segundo as educadoras alimentares a merenda não é quantitativamente suficiente e não segue os hábitos alimentares dos indígenas. Essa situação, segundo um professor do São José III²⁸ provoca constante falta dos alunos e constrangimento aos professores e alunos.

Quanto aos conteúdos ensinados, apesar da legislação permitir e incentivar a construção de calendários e conteúdos próprios às realidades indígenas, as três escolas fundamentam seu currículo com base na resolução 001/2008 do Conselho Municipal de Educação da SEMED de Santarém-PA, segundo a qual são obrigatórios os estudos das seguintes disciplinas nas escolas da rede municipal: Língua Portuguesa, História e Geografia, Ciências, Matemática, Ensino Religioso, Educação Física, Ensino de Arte, Língua Estrangeira – Inglês e Estudos Amazônicos. Depois da conquista da parte diferenciada no currículo, Notório Saber e Língua Indígena passaram a ter papel importante no conteúdo e, mais do que isso, impactaram outras disciplinas em um despontar de interdisciplinaridade entre os conteúdos urbanos e o conhecimento nativo em um movimento que demandará novas pesquisas.

O calendário é rigidamente montado para satisfazer os duzentos dias letivos estabelecidos pela legislação para as escolas urbanas e distribuídos ao longo dos meses compreendidos entre fevereiro e novembro, sem qualquer adequação ao regime de chuvas e roçado próprio dos Borari²⁹. Encontramos quantidade excessiva de atividades comemorativas, distribuídas por todo o calendário escolar, afetando a quantidade e profundidade dos conteúdos necessários à formação intelectual voltados para a emancipação. Para o ano de 2014, por exemplo, em que iniciamos essa pesquisa, foram oito eventos dessa

²⁸ Rodrigues, 2018b.

²⁹ Em 2018 os professores, equipe gestora e a comunidade iniciaram processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico e readaptando o calendário e currículo às suas necessidades próprias.

natureza que, considerando consumir uma semana de atividades de ensino para elaboração e ensaios, desviam dois meses de conteúdos formativos. Por outro lado, o conteúdo de tais eventos remetia aos paradigmas de assimilacionismo e homogeneização que imperavam nas legislações nacionais anteriores à Constituição de 1988 que, pelo menos no campo jurídico, no campo ‘abstrato’ da lei, havia eliminado esses objetivos. Em abril é comemorado a “Semana do Indígena”³⁰, em março o “Dia da Mulher”, em junho é realizada a “Festa Junina”, em agosto o “Dia dos Pais”, em setembro a “Semana da Pátria” e a “Festa de São Francisco”, em outubro os “Jogos Olímpicos”, em novembro a “Feira do Conhecimento” em dezembro a “Colação de Grau”.

É exemplificador do paradigma assimilacionista e hegemônico da cultura dominante o evento chamado “Semana da Pátria”. Até 2014 as três aldeias se reuniam em uma delas para desfilar em ritmo de marcha pelas ‘ruas’ da aldeia, portando faixas e bandeiras, sob o sol forte da Amazônia, apresentando suas fanfarras e fardados com o uniforme escolar. Os alunos se perfilavam diante de uma espécie de palanque, no interior do qual ficam as autoridades locais que pronunciavam seus discursos comemorativos da Independência do Brasil.

Em síntese, o que constatamos em nossas visitas de campo à Terra Indígena Maró até o ano de 2014, foi que a educação escolar parecia operar mais como instrumento de assimilação e aculturação e menos como instrumento de valorização das diferenças e fortalecimento das instituições, práticas e cultura indígena. Mas, uma transformação ocorria em nível mais profundo. Os primeiros Borari e Arapium que “saíram” para estudar magistério indígena retornaram pra aldeia e assumiram aulas ao mesmo tempo em que outros saíram para estudar licenciaturas em um movimento que ainda não se completou. Mas, os primeiros professores que também eram lideranças do movimento de afirmação étnica assumiram as disciplinas de Notório Saber e de Língua Indígena fortalecidos da percepção de que as datas comemorativas e os conteúdos pouco atendiam seus interesses por afirmação étnica. De 2014 para 2015 moveram a atividade escolar para mais próximo da educação diferenciada.

Rumo à prática docente e escola diferenciada

Como relatamos, em 2007 iniciou-se um movimento, a partir das lideranças indígenas, para transformar as escolas das aldeias da região em escolas indígenas e para a incorporação no currículo de disciplinas diferenciadas. O resultado concreto foi a incorporação no currículo escolar, a partir de 2012, ainda embora de forma secundária, através de projetos, as disciplinas “Notório Saber” e “Língua Nheengatu”³¹. A primeira tem por objetivo de resgatar o artesanato, a arte, a música, enfim a cultura própria dos Borari e dos Arapium. Nas

³⁰ Os indígenas da TI Maró tomam o adjetivo ‘índio’ como agressivo e, por isso, preferem o uso do termo ‘indígenas’.

³¹ A Secretaria da Educação do município de Santarém oferece essas duas disciplinas como projetos diferenciados e não oficialmente como disciplinas oficiais do currículo das escolas indígenas. Sendo assim, todo ano às lideranças indígenas tem que pressionar a SEMED para renovar o projeto e garantir suas ofertas.

aulas, oferecidas no formato de oficinas, resgata-se a prática de elaboração e o uso de cocar, pulseiras e colares com sementes, fabricação de tinta de jenipapo para pintura corporal, reutilização dos óleos e medicina da floresta, resgate de cantos, contos e histórias próprias. Na música intensificou-se a incorporação e criação de letras em nheengatu e na arte resgatou-se as pinturas idiossincráticas dos Borari e Arapium. Abria-se o caminho em direção a escola diferenciada.

Depois da consolidação dessas disciplinas de 2014 para 2015 ocorreu outra mudança nas atividades escolares que alteraram as práticas escolares de modo profundo. Foi nesse período que deu-se a reelaboração do conteúdo e sentido do evento Semana da Pátria. Contrariados com o uso da escola para reverenciamento da sociedade nacional os professores de Notório Saber e Língua Indígena deram concretude a seguinte ideia: ‘nós somos indígenas e essa sociedade nacional que nega³² isso não merece ter seus símbolos reverenciados nas atividades escolares. Vamos utilizar os períodos de comemorações dos símbolos nacionais para fortalecer a cultura indígena e defesa do território’.

Em 2015 materializaram o Projeto de Vivência em Notório Saber e Língua Indígena através do qual envolveram práticas docentes diferenciadas através de uma série de atividades de ensino que extrapolaram os limites físicos da escola. Os professores levaram os alunos, juntamente com caciques, pajé, caçadores, guerreiros e apoiadores para o interior do território para mostrar sua extensão aos alunos e desenvolver o sentimento de pertencimento a ele, em vista da reclusão ao espaço no entorno da aldeia, provocada pelas frequentes investidas dos agentes do capital e do Estado. Nessas aulas ensinaram sobre os locais sagrados, os encantados, as árvores medicinais, os igarapés, as caças e as estradas da mata, expandindo nos alunos o conhecimento e pertencimento sobre o território tribal. Para marcar a reelaboração, teceram um cocar que foi içado no lugar da bandeira nacional no dia 7 de setembro daquele ano representando o descontentamento com o modo pelo qual o estado trata as questões indígenas e sinalizando o fortalecimento étnico por meio das atividades escolares.

Desde 2015 a semana do 7 de setembro vem ocorrendo em um local chamado por eles de Centro de Apoio da TI Maró. Esse local resultou de uma casa de madeira de dois pavimentos com poço d’água, banheiros, campo de futebol e amplo espaço de socialização, construídas por posseiros madeireiros em área do interior da TI, retomados por eles. Foram recuperados pelos indígenas em outubro de 2014, num contexto em que conseguiram embargar todos os planos de manejo florestal, aprovados pela Secretaria ambiental estadual do Pará que estavam em áreas florestais pertencentes ao território indígena³³.

Para dar força ao processo de retomada territorial, a casa foi transformada em um espaço de apoio às atividades de ensino de preservação territorial e de formação teórica, alimentando a esperança de reconquistar outras construções

³²Lembrando que em dezembro de 2014 a justiça federal de primeiro grau em Santarém emitiu sentença negando a “indianidade” dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró na tentativa de anular o processo demarcatório (SENTENÇA, 2014).

³³Essa situação antecedeu e impulsionou a sentença que declarou a inexistência dos Borari e Arapium do Maró (SENTENÇA, 2014) e, maiores detalhes dessa história pode ser obtida em Rodrigues 2016.

ilegais no interior da T.I. através, sobretudo, de sua utilização nas práticas escolares diferenciadas e na manutenção territorial.

Nesse sentido, realizar as atividades escolares em torno do 7 de setembro no Centro de Apoio, tem um grande valor simbólico de resistência, de ampliação territorial e de preservação dos espaços retomados. Neste caso, trata-se de um espaço recuperado de posseiros e distante 12 km da aldeia mais próxima, e que ainda é um dos últimos redutos de floresta primária nativa da região. Ademais, funciona como reforço para que os professores repensem suas práticas docentes para melhor adequá-las às lutas e às necessidades dos indígenas.

Na ‘semana da pátria’, ou ‘Semana do 7 de setembro’, como os indígenas preferem chamar, as atividades são preparadas pelos professores e diretora³⁴ com atividades que envolvem todos os presentes. Porém, já na ida para o Centro de Apoio que se dá pelo interior da mata, as primeiras atividades ocorrem: reconhecimento dos lugares sagrados, cabeceiras de igarapés, baixas e igarapés, Tauarizeiro e outras árvores sagradas. Na cultura desses indígenas, os igarapés e as baixas são as moradas dos encantados; o Tauarizeiro é a morada da Curupira.

No primeiro dia depois da chegada e no último dia de atividades ocorrem os rituais de abertura e fechamento das atividades envolvendo ritual de defumação, agradecimentos e proteção comandados pelo pajé³⁵. Em uma das noites ocorreu publicamente um ritual no qual foi possível participar do ensinamento da atividade para outro pajé iniciante que visitava o projeto.

Durante o evento ocorrem atividades próprias dos indígenas como ensinamento de coleta de produtos da floresta, como o leite do Amapá, sementes e fibras para o artesanato, coleta de sementes para artesanato e repasse de técnicas de caça, coleta de seivas para a confecção de objetos de borracha e remédios, do breu como material inflamável para fazer fogo, instrução sobre extração de água potável a partir de raízes de árvores, extração da casca do Tauari, tipo de papel para preparar os cigarros da pajelança, coleta da casca da Castanheira para artesanato e preparo de estopa para preparo de roupas, mas também atividades executadas por apoiadores³⁶.

No intervalo das diversas atividades, os caçadores aproveitaram para ensinar aos alunos como é feito o direcionamento na mata com o movimento das nuvens para não se perder. Aproveitaram também para o aprendizado da matemática e o uso da trena para medir os diâmetros das árvores sagradas, coleta de madeira e palha adequada para a confecção de maloca e de um jirau que apoiou as atividades da cozinha.

Registra-se a atividade de construção de mapas da TI para instruir os

³⁴ Como apontamos nos quadros 1 e 2 acima, as três escolas foram agrupadas em uma micro-rede que é administrada por uma diretora.

³⁵ A histórica existência da prática da pajelança dentre os indígenas da TI Maró se converteu em um importante elemento de decisão para a afirmação étnica.

³⁶ Os apoiadores ao longo dos anos envolveram universidades, ONGs, FUNAI, com a participação desde recursos financeiros até oficinas de mídias, alfabetização em Paulo Freire, conjuntura política e econômica. Registra-se que no ano de 2018 três pesquisadores (um doutoramento e dois mestrados) que tinham como objeto temas relativos aos Borari e Arapium do Maró apresentaram e discutiram seus trabalhos na semana do 7 de setembro apontando a força que a reelaboração escolar em causa envolve.

alunos sobre o tamanho do território e seus constituintes como igarapés, baixas, estradas, casas de grileiros, pátios de madeira, etc., e também para construir a noção de pertencimento a todo o espaço da T.I. Seguindo essa atividade os professores levaram os alunos para conhecer os pátios das madeiras contíguos ao território onde ainda estocavam madeira para posterior retirada. A importância desta atividade, segundo eles, era conectar as ações educacionais com a proteção e preservação do território.

O evento tem sido finalizado com o “ritual do moqueado” que ocorre assim que o sol se põe. Esse ritual consiste em agradecer à mãe natureza pelos alimentos que ela proporcionou³⁷. O pajé realiza ritual de defumação de todos e de agradecimento pelo bom andamento das atividades. Na manhã do último dia, após o café-da-manhã, tem-se início os procedimentos de retorno para as aldeias.

O ano de 2015, portanto, marcou uma virada nas atividades escolares da T.I. Maró configurando-se, de um lado, como importante caminho na direção da consolidação das disciplinas de Notório Saber e Língua Indígena Nheengatu, enquanto disciplinas importantes para a educação diferenciada e, de outro lado, fortalecedoras de práticas docentes adaptadas às suas demandas de preservação cultural e territorial, inserindo a escola firmemente nos processos de territorialização e afirmação étnica. De 2015 a 2018 o evento envolveu número crescente de participantes e apoiadores. Importante registrar que a reelaboração efetivada ao 7 de setembro impactou os demais eventos comemorativos em um processo que ainda encontra-se aberto e indica um forte movimento em direção a construção da escola diferenciada por meio não só da reelaboração do conteúdo das disciplinas, mas também dos eventos comemorativos.

Considerações finais

Após o relato das práticas escolares da TI Maró, é inevitável questionar: qual o papel da educação escolar estatal para os indígenas?

Para o debate da questão é preciso considerar que a escola não é blindada à luta de classes, como se única e exclusivamente atuasse para a reprodução do ideário hegemônico. Ao contrário, entendemos a escola como parte da formação social em que se realiza e, da mesma forma como ocorre na sociedade, também no interior da escola se encontram todas as contradições, disputas e características da sociedade envolvente, não sendo possível entender a educação desconsiderando seus condicionantes sociais e isolada de sua história concreta e singular (LOMBARDI, 2011a).

Nesse sentido, é importante apontar o reforço favorável à luta dos indígenas da Terra Indígena Maró em relação à manutenção territorial e ao resgate cultural que, de nosso ponto de vista, a educação escolar possibilita. Foram conquistas que se deram pela implementação da educação escolar em um movimento que envolveu sua transformação em escola diferenciada, em um

³⁷ Durante todo o evento os caçadores supriram a alimentação com farta quantidade de caças.

contexto de afirmação étnica, formação intelectual e a conquista da oferta das disciplinas de Notório Saber e Língua Indígena amalgamadas pelo comprometimento social dos seus professores (LOMBARDI, 2011b) de modo que a escola foi envolvida no resgate identitário desses povos contribuindo para o fortalecimento do movimento de afirmação étnica e territorialização dos povos indígenas presente na região.

Também consideramos que o envolvimento dos indígenas com a escola propiciou a compreensão da dinâmica do funcionamento dos instrumentos públicos de gestão do Estado. A necessidade de lidar e elaborar documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico, o currículo, as atas de reuniões e de planejamento, etc., bem como a compreensão da importância em confeccionar esses documentos e o entendimento do modo pelo qual eles tramitam no interior da burocracia estatal, retroagem sobre os indígenas de modo a incorporarem essa dinâmica em outras atividades de defesa do território³⁸.

Também o incentivo para a formação universitária que a presença da escola motivou aos indígenas que foram incentivados, por um lado, pela necessidade de preenchimento dos postos de trabalho criados pelo funcionamento da escola e, por outro, pela necessidade de preencher esses postos pelos próprios indígenas da TI Maró.

Por último, e não menos importante, a presença da educação escolar, embora de modo tímido, tem contribuído para que os indígenas tenham acesso aos saberes historicamente produzidos pelas humanidades e suas tecnologias e, estes, por sua vez, favorecem as tomadas de decisões quando dos embates político-econômicos, fortemente presentes na região, instrumentalizando decisões seguras em direção a defesa do território e da identidade.

Apesar desses impactos positivos para os interesses dos indígenas que a educação escolar propicia, é preciso não esquecer dos fatores contraditórios, no sentido de, ao mesmo tempo que fortalece a luta desses povos pela conquista de sua autonomia e pela implementação de seus direitos, também leva às populações indígenas um saber que é parte de uma visão de mundo fundamentada no eurocentrismo, na relação de assalariamento, na organização típica dos empreendimentos empresariais capitalistas e na dependência de suas tecnologias. Para minimizar esses efeitos é preciso uma decisão firme dos indígenas e seus apoiadores em movimentar a escola na direção da defesa de seus direitos, notadamente na manutenção de sua cultura, de suas instituições, práticas e identidades, desvinculando-se da tutela dos instrumentos estatais e buscando a construção da autonomia que a legislação preconiza.

Não existe uma escola diferenciada ideal que se encaixa nos interesses dos povos indígenas de modo geral. Cada um em particular terá que construir sua escola singular no contexto concreto em que estão inseridos e voltada para atender suas demandas específicas. No entanto, a experiência que aqui relatamos representa o início de uma longa caminhada de construção da escola indígena dos Borari e Arapiuns envolvida na consolidação de práticas docentes

³⁸ Presenciamos os indígenas confeccionando atas e coletando assinaturas de presença em reuniões escolares e depois com madeireiros e órgãos estatais.

diferenciadas e voltadas para a preservação física, cultural e territorial. Quem sabe essas práticas possam inspirar outros povos na reconstrução de suas escolas singulares e que essas sejam instrumento de luta pela emancipação social e econômica, manutenção identitária e defesa do território nas diversas realidades étnicas particulares.

No atual contexto histórico, refletir sobre emancipação envolve considerar a superação do modo de produção capitalista. Assim, reflexões desse tipo, envolvem o exame de um contexto muito mais amplo, cuja superação certamente não se realizará pela destruição das diferentes etnias e formações sociais, mas no respeito à autodeterminação de todos os povos. Não há como emancipar nenhuma formação social ou classe social, sem pressupor a emancipação de toda a humanidade. Da mesma forma, ainda que tenhamos analisado a educação escolar indígena singular que instrumentaliza a luta dos índios do Território Indígena Maró, é preciso avançar na direção de implementar uma teoria pedagógica que possibilite um salto de qualidade na educação e que esteja articulado à luta pela emancipação da humanidade das amarras e da exploração. Uma pedagogia que seja a um tempo histórica, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARTOLOMÊ, M. A. As etnôgeneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Revista Maná**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104132006000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM. **Resolução 005/2010**. Santarém: Prefeitura Municipal de Santarém/Secretaria Municipal de Educação e Desporto, 2010.

_____. **Resolução CME-005/2010**: Aprovação do Regimento Escolar Unificado da Rede Pública Municipal de Ensino. Santarém: CME/SEMED, 2010.

_____. **Resolução CME-006/2011**: fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Santarém: CME, 2011.

_____. **Resolução 03/1999**: Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outros provimentos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 1999.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró**. Brasília, DF: 2011. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=36&data=10/1-0/2018>>. Acesso em: 20 set. 2019.

LIMA, D. de M. **A construção histórica do termo Caboclo**: sobre Estruturas e Representações Sociais no Meio Rural Amazônico. Belém: Novos Cadernos NAEA, 2009.

LOMBARDI, J. C. **O Xavante e a Política Indigenista no Brasil nos Séculos XVIII e XIX**. 1985. 363 f. Tese (Mestrado em Sociologia Rural) - Universidade Estadual Paulista, Piracicaba, 1985.

_____. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2011. Tese (livre docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011a. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=40989>. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. Algumas Questões sobre Educação e Ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 347-366, 2011b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Sentença ao processo 2010.39.02.000249-0 e 2091-80.2010.4.01.3902**. Santarém: Justiça Federal de Primeiro Grau no Pará, 2014. Disponível em: <http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2015/arquivos/Sentenca_TI_Maro.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MORAIS, J. de. **História da Companhia de Jesus na extinta província do Maranhão e Pará**. Rio de Janeiro: Editorial Alhambra, 1987.

PEIXOTO, K. P. F.; PEIXOTO, R. A luta territorial dos indígenas da Terra Maró. **Somanlu - Revista de Estudos Amazônicos**, Manaus, v. 12, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

RODRIGUES, G. C. L. R. A Educação Escolar na Terra Indígena Maró: aproximações. **Revista Eletrônica Nanduty**, Dourados, v. 3, n. 3, p. 84-93, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/viewArticle/3716>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. **Surara Borari, Surara Arapium**. A Educação Escolar no Processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró. 2016. 216 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305041/1/Rodrigues_GilbertoCesarLopes_D.pdf>. Acesso em: 12 de junho 2019.

_____. Quando a Escola é uma Flexa: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, 2018a. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/651/406>>. Acesso em: 13 nov. 2018a.

_____. **Cadernos de Campo**. UFOPA. Santarém, 2018b.

SILVA, G. da. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró, Elaborado Conforme Portaria No 14/MJ/1996. In: _____. **Processo FUNAI 08620.000294/2010**. Brasília: 2011. p. 317-518.

SOUZA FILHO, C. F. M. de. **O renascer dos povos indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá Editora, 1999.

TAPAJÓS, I. S. **Direitos Indígenas No Baixo Tapajós, Entre O Reconhecimento E A Negação: O Caso Da Terra Indígena Maró**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Instituto de Ciências de Sociedade, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.