

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS DO
VALE DO JAVARI: INVESTIGANDO O PERÍODO DE 1945 A 2000

Tabatinga-Am
2017

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA

WAGSON CHALO MOÇAMBITE

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS DO
VALE DO JAVARI: INVESTIGANDO O PERÍODO DE 1945 A 2000

**Trabalho de Conclusão de Curso –
TCC, apresentado à Universidade do
Estado do Amazonas - Centro de
Estudos Superiores de Tabatinga como
requisito para obtenção de grau no
Curso de Licenciatura em Pedagogia.**

Tabatinga
2017

WAGSON CHALO MOÇAMBITE

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS DO
VALE DO JAVARI: INVESTIGANDO O PERÍODO DE 1945 A 2000**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores de Tabatinga como requisito para obtenção de grau em Licenciatura do Curso de Pedagogia sob a orientação do Prof^a. Msc. Ildete Freitas Oliveira.

BANCA EXAMINADORA

**Prof^a. Msc. Ildete Freitas Oliveira - Presidente
Universidade do Estado do Amazonas - UEA**

**Prof^a. Dr. Juan Carlos Márquez Penã- Membro
Universidade do Estado do Amazonas - UEA**

**Prof. Dr. Sanderson Castro Soares- Membro
Universidade do Estado do Amazonas - UEA**

**Tabatinga
2017**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, com toda a minha força, à minha mãe Rita Marli Etene Chalo e ao meu pai Cristovão Macedo Moçambique que me fizeram chegar até aqui; a todos que acreditaram e ainda acreditam em mim, aos meus irmãos, amigos, familiares e professores. Assim como também dedico esta conquista a todos que não acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

- Agradeço ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo por me conceder o dom gratuito da vida, dando-me a capacidade de lutar pelos meus sonhos e objetivos.

- Agradeço à minha família que sempre teve a paciência de me compreender, acreditando nas minhas possibilidades como estudante e como ser humano.

- Agradeço aos professores que tive o privilégio de conhecer durante o período em que estive nesta Universidade (UEA), aos professores Eliuvomar, Mendes, Cleuter, Marcella, Rocilange, Sanderson, Juan Carlos, Elizete, Pedro Raposo, Sebastião, Rozi Meri, Darcimar, Auxiliadora, entre tantos outros que vão ficar em minha memória por trazerem boas recordações e lições fundamentais.

- Agradeço em particular à minha orientadora Ildete Freitas Oliveira, pela enorme contribuição que tem me dado ao longo de todo o tempo em que tive o privilégio de ser seu aprendiz.

- Agradeço a minha grande amiga Milena por suas contribuições na minha vida acadêmica e a instituição CETAM, por tudo que fizeram por mim, principalmente a senhora dona Leonir, que muito me alegra a cada vez que me recordo dessa pessoa incrível. E enfim, agradeço aos meus amigos que conquistei Vanuza, Amberlene, Idarlene, Elize, Alcimar, Renan, Tiago, Joemilson, e a todos que me auxiliaram nesse pequeno passo, mas de grande valor e mérito para mim.

EPÍGRAFE

A caneta não pode escrever aquilo que o coração não pode pôr em palavras.

WAGSON CHALO

RESUMO

Esta pesquisa trata de uma análise documental sobre políticas públicas educacionais, visando os povos indígenas do Vale do Javari, no período de 1945 a 2000, evidenciando os fatores de sua realidade e as influências de todas essas políticas no período mencionado. Tem como objetivo compreender a maneira que as autoridades competentes têm se preocupado ao longo dos anos em propor ações de acompanhamento que garantam aos povos indígenas do nosso país capacidades para que gozem do que lhes é próprio de direito. O presente trabalho advém de uma pesquisa documental, sendo resultado da consulta e leitura dos acervos (Acervo Base Memória Vale do Javari e Acervo Memória Júlio Cesar Melatti) doados ao Grupo de Pesquisa Línguas e Culturas Amazônicas, além de uma revisão de literatura através de teóricos que abordam a temática “políticas públicas educacionais”. Por meio da análise realizada em trezentos e vinte e seis documentos, encontramos no *Acervo Base Memória Vale do Javari* os primeiros registros a partir de 1989 sobre a existência de nove escolas na região do Javari, e no *Acervo Memória Júlio Cesar Melatti* de sessenta e três documentos analisados foram encontrados quatro resultados condizentes com os critérios adotados, dos quais um desde remota ao ano de 1991, onde é mencionado o ensino bilíngue em algumas aldeias no Vale do Javari. Dessa maneira concluímos, apesar das ações educativas criadas para a região do Javari sejam importantes, em sua maior parte, foi para integrar os índios à sociedade nacional, tornando-os “civilizados”.

Palavras-Chave: Políticas Públicas Educacionais, consulta e leitura, documento.

RESUMEN

Esta investigación se trata de un análisis documental sobre políticas públicas educativas, visando los pueblos indígenas del Valle del Javari: en el período de 1945 a 2000, evidenciando los factores de su realidad y las influencias de todas esas políticas en el período mencionado a esa población. Tiene como objetivo comprender la manera que las autoridades competentes se han preocupado a lo largo de los años en acciones de acompañamientos que garantizaran a los pueblos indígenas de nuestro país capacidades para que gozaran de lo que es de su propio derecho. El presente trabajo proviene de una investigación documental, siendo resultado de consulta y lectura de los acervos Base Memória Valle do Javari y acervo memória Júlio Cesar Melatti, donados al Grupo de Investigación Leguas y Culturas Amazonicas, y de una revisión de literatura a través de teóricos que abordan: políticas públicas educativas. Por medio de la análisis en treientos veinte y seis documentos, encontramos en el Acervo Base Memória Valle do Javari los registros a partir de 1989 sobre la existencia de nueve escuelas en la región, y en el Acervo Memória Julio Cesar Melatti, de sesenta y tres documentos fueron encontrados cuanto resultados, de los cuales uno de estos remota al año de 1991, donde es mencionado la enseñanza bilingüe en algunas aldeas del Javari. De esa manera concluimos, apesar de las acciones educativas creadas para la región del Javari sean importantes, en su mayor parte, fué para integrar los indios la sociedade nacional, volviendo los "civilizados".

Palabras-Claves: Políticas Públicas Educativas, consulta y lectura, documento.

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Cronograma de consulta e leitura dos acervos.....	45
Tabela II - Distribuição de escolas no Vale do Javari em 1992.....	53
Tabela III - Registros encontrados nos anos de 1992 e 1995 sobre a temática: políticas públicas educacionais no Vale do Javari.....	54
Tabela IV - Resultados identificados na análise do Acervo Memoria Júlio César Melatti, entre os anos de 1969 e 1991.....	55
Tabela V- Dados educacionais de entidades não governamentais.....	63
Tabela VI - Divisão de cinco assentamentos indígenas Matsés.....	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACMBVJ – Acervo Memória Base Vale do Javari.

ACMJCM – Acervo Memória Júlio César Melatti.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

CESTB – Centro de Estudos Superiores de Tabatinga.

CF – Constituição Federal.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

GEJ – Grupo de Estudos Javari.

GPLICA – Grupo de Pesquisa Línguas e Culturas Amazônicas.

LDBEN – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PIA – Posto Indígena de Atração.

PNE – Plano Nacional de Educação.

SIL – Summer Institute of Linguistics.

UEA – Universidade do Estado do Amazonas.

SISPROJ – Sistema de Projeto.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	15
1.1 Surgimento no Brasil	15
1.2 Conceitos.....	18
1.3 Breve histórico da educação no Brasil (1945-2000)	21
2. CONTEXTUALIZANDO O VALE DO JAVARI	29
2.1 Localização.....	29
2.2 Divisão dos povos do Vale do Javari (Etnias).....	32
3. TRAJETÓRIA DO TRABALHO DE PESQUISA	43
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
4. 1. Apresentação e análise de dados (AMBVJ)	49
4. 2. Apresentação e análise dados (AMJCM).....	55
4. 3. Algumas considerações acerca do assunto.....	57
4.3. Educação indígena	58
4.3.1 Educação escolar indígena	60
4. 3. 2 Dados educacionais de entidades não governamentais.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE	72
ANEXO I	76

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de Conclusão de Curso apresenta os resultados de uma análise documental sobre políticas públicas educacionais oferecidas aos povos indígenas do Vale do Javari/Amazonas, do segundo período do governo Vargas passando pela promulgação da atual LDBEN 9394/96 e chegando ao ano 2000 do século XXI.

Esta proposta de investigação surge a partir de um projeto maior, submetido e aprovado pelo CNPq, através do edital MCTI Nº 25/2015 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, intitulado *História social dos povos e das Línguas do Vale do Javari – 1866 a 1990*, realizada pelo Grupo de Pesquisa Línguas e Culturas Amazônicas, do CESTEB/UEA. Como desdobramento deste grande projeto, foi apresentado ao Programa de Apoio à Iniciação Científica da UEA, o subprojeto intitulado *Políticas públicas educacionais para os povos indígenas do Vale do Javari: investigando o período de 1945 a 2000* sob o número 43.816 no SISPROJ (Sistema de projetos da mesma Universidade). A pesquisa documental se deu através de dois acervos históricos doados ao Grupo de Pesquisa Línguas e Culturas Amazônicas (GPLICA), por fontes distintas.

Deste modo é importante esclarecer que o Vale do Javari, é o espaço territorial de maior concentração índios isolados do Amazonas, e o terceiro encontrado no Brasil, neste contexto, na pesquisa buscamos relacionar os fatos históricos encontrados nos livros, com aquilo que obtivemos da varredura dos arquivos documentais pesquisados, através dos acervos (Acervo Memória Base Vale do Javari e Acervo Memória Júlio César Melatti). As reflexões provenientes desta trajetória de pesquisa apresentam a realidade da educação escolar indígena nessa região nesses cinquenta e cinco (55) anos, a ação do estado brasileiro e suas consequências.

Atualmente, os povos indígenas do nosso país, contam com direitos garantidos pela nossa carta magna, a Constituição Federal de 1988, em vários âmbitos, e especificamente, direitos educacionais, garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Todavia, os direitos garantidos pelas leis não necessariamente são respeitados e produzem benefícios aos povos indígenas. Este trabalho visa responder a seguinte pergunta: E no passado? Quais as políticas

públicas educacionais criadas atendiam os povos indígenas do Vale do Javari no período de 1945 a 2000? E quais os fatores que evidenciam essa realidade, e como isso influenciou a vida dessas populações?

Este trabalho tem como objetivo geral levantar e discutir as ações das políticas públicas educacionais exercidas sobre as populações indígena do Vale do Javari no período histórico do ano de 1945 ao ano 2000. De forma mais específica relacionar as políticas públicas educacionais para o Vale do Javari, no período histórico mencionado; sistematizar dados sobre as iniciativas educacionais desenvolvidas na área para o período mencionado e analisar o impacto das políticas públicas de educação para a região do Vale do Javari.

A temática abordada é importante, a princípio, pela oportunidade que o acadêmico tem de iniciar-se na construção de conhecimento científico e ampliar o seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Além de se poder oferecer ao meio acadêmico reflexões acerca do que as autoridades competentes têm oferecido ao longo dos anos analisados nesse projeto aos povos indígenas do nosso país, e especificamente aos indígenas do Vale do Javari.

Metodologicamente, este trabalho adotou a pesquisa documental (CELLARD, 2008), utilizando-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa (DESLANDES, 1994). Assim, para obtenção dos dados, realizou-se a consulta e leitura minuciosa dos acervos (Acervo Memória Base Vale do Javari/Acervo Memória Júlio César Melatti), num período de quatro meses, entre o mês de novembro de 2016 a fevereiro de 2017, organizados numa tabela conforme os critérios adotados em nossa pesquisa.

Este trabalho de Conclusão de Curso exigido pela Universidade do Estado do Amazonas, no curso de licenciatura em Pedagogia está estruturado em quatro capítulos. No primeiro Capítulo, apresentamos a primeira parte das reflexões referente ao tema através da revisão de literatura, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca do surgimento e dos conceitos sobre políticas públicas educacionais, assim como inclui um breve histórico do Brasil sobre essas políticas públicas em nível nacional. No segundo Capítulo, apresentamos uma breve contextualização do Vale do Javari, sua localização geográfica e os povos que habitam nesse território, mostrando quais são eles e como estão divididos. Em seguida, o terceiro Capítulo, expõe a trajetória da pesquisa, definido os processos metodológicos adotados que nortearam o desenvolvimento desse trabalho científico.

O quarto Capítulo contém a apresentação e discussão dos resultados obtidos no decorrer da pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais acerca da temática abordada, buscamos refletir e responder o problema apresentado, trazendo outras inquietações sobre a qualidade de ensino destinado aos povos indígenas.

1. POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

1.1 Surgimento no Brasil

Sem dúvida no Brasil, um tema que tem sido pauta de discussões educativas e debates na esfera do campo educacional é a criação de novas políticas que venham de encontro às dificuldades existentes na atualidade. Não apenas nesse segmento social, mas a sociedade como um todo espera novas ações do estado na construção de melhorias, a ideia aqui é trazer à memória alguns registros que encontramos dos primeiros traços dessas políticas públicas, no que diz respeito ao ensino e a educação nesse país.

Para isso é preciso voltar até uma época de nossa história que se cruza, com a própria “descoberta” da nossa pátria, tendo em vista todos os pressupostos que estão relacionados a essa problemática. Os primeiros registros que se possui em relação a uma educação formal no Brasil, ou seja, que têm traços de uma política voltada para a educação data os anos de 1549. Neste período, é fácil perceber que existem ideias um tanto diferentes das quais temos e vemos hoje. Fato bem evidente na nossa história é que foi nesse período que os Jesuítas chegaram ao Brasil, padres da Companhia de Jesus que ficaram encarregados da educação das pessoas que aqui chegaram. Para Saviani (2007),

O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios [...]. Para atender a esse mandado, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas. (p. 25-26).

Nesse momento, a educação além de ter caráter totalmente religioso, apenas era privilégio de poucos sendo ela voltada para a elite, as classes dominantes daquela época, atendendo exclusivamente aos interesses da coroa. Ainda assim, é o primeiro marco que encontramos de uma educação estruturada, organizada suficientemente para desenvolver um ensino regido pelo estado monárquico.

Segundo (GHIRALDELLI 2008 apud SANTANA 2011) “o curso ministrado nos colégios jesuítas estava voltado mais para os jovens já instruídos [...], o currículo

era direcionado para a área de humanas como, Filosofia e Teologia. As demais carreiras acadêmicas só poderiam ser cursadas em Portugal” (p. 3). Esse modelo de educação só alcançava a coroa e outros abastados do poder. Aqui também é definido quem educava, (ou seja, de quem era essa responsabilidade), para quem essa educação é direcionada (qual o público alvo), assim como também o que deve ser ensinado (qual a grade elementar desse ensino). Desse modo, o projeto educacional oferecido no início da colonização do Brasil, conta com a presença ferrenha da religião dentro dessa política.

Quanto à origem da educação como forma de política de Estado, temos em Aranha (1996 apud Santana 2011) o reforço da ideia de que o sistema educacional exercido foi organizado de fato pelos padres jesuítas.

Primeiro sistema de educação existente no Brasil foi organizado pelos padres jesuítas e durou aproximadamente 210 anos desde sua chegada ao Brasil em 1549 com Tomé de Sousa, até a Reforma Pombalina que os expulsou de Portugal e do Brasil (p.3).

Segundo este pensamento, basicamente, a educação tinha duas estruturas, a primeira era aquela voltada para os índios que somente tinham o objetivo de catequizar, levar os povos indígenas a crer nos dogmas, ideologias e credos da igreja Católica Apostólica Romana, a segunda era voltada para os filhos dos nobres, filhos da coroa, que possuíam um caráter mais formal, e muito diferente daquela voltada aos nativos.

Os povos indígenas e o povo de classes inferiores não eram inclusos nessa política. Após bastante tempo da sua chegada, no século XVIII, os Jesuítas, foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Neste percurso a família real chega ao Brasil, e diante desse fato, o país é cercado de uma perspectiva de mudança direcionada à educação, porém nada mudou, e as expectativas infelizmente não foram atendidas.

Em 1808, ocorreu a chegada da família real ao Brasil, e se esperavam novas soluções para a nossa educação. Acontece que só com a Proclamação da Independência e a da fundação do Império é que se começou a falar em educação popular (LOCCO & ALVES, 2009, pag. 18).

Todas as ações até aqui citadas descrevem uma educação que não era feita com o povo, nem para o povo. Com base nisso, é possível afirmar que não podiam ser consideradas políticas públicas educacionais, porque não visavam todas as

classes. No entanto, podemos citar nesta análise o momento exato daquilo que poderíamos considerar como início de uma ação do estado, no que diz respeito à educação aonde o povo ao menos começasse a ser citado, tendo direito em lei a uma educação legal e gratuita, mesmo que estivesse longe de ser aquilo que hoje consideramos ou esperamos de uma política pública educacional.

[...] o Império outorgou, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que “a educação primária é gratuita a todos os cidadãos”. (SAVIANI 2007, p. 123).

Esse direito, no entanto, se pensarmos que foi uma realidade vivenciada por todos, estamos muito enganados, pois ainda que existisse agora algo no qual se estabelecia a educação primária, dizer que ela alcançou a todos seria no mínimo um grande equívoco. Segundo Loco & Alves (2009, p. 18) “as instituições de ensino eram, na realidade, um privilégio dos mais abastados (em 1867, apenas um décimo da população em idade de frequentar o ensino primário obtinha aquele grau de instrução)”. A educação não garantia base suficiente para que todos pudessem usufruir dos seus benefícios.

O que podemos perceber é que de fato, na esfera social, as políticas públicas educacionais em sentido mais específico só surgiram muito tempo após aquela existente no Brasil colônia, e Império. (ARAÚJO 2006 apud SANTOS K. S. 2011) observa que “a ideia de um “Estado em ação”, citado acima, instituindo políticas públicas para a educação é muito recente no cenário brasileiro” (p. 1). Isso porque o interesse que perdurou por muito tempo, foi apenas no sentido de desenvolvimento de uma classe e não de um país.

Não houve, por décadas, em nosso país uma preocupação em dar uma assistência social e educar as massas populares. Para Saviani (2007) a história da educação pública brasileira ganha uma nova direção a partir de 1980, com o surgimento dos grupos escolares em São Paulo.

Assim, a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação foi aquela que se deu no estado de São Paulo. Ali se procurou preencher dois requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema; a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, [...]; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas [...] (SAVIANI, 2007, p.165).

O que não significa que com o surgimento desses grupos, e com o “compromisso” assumido pelo estado, os problemas desapareceram, ou tão pouco que as classes menos abastadas tiveram seus direitos devidamente respeitados. Como percebemos, foi apenas o início de uma jornada, que passaria por muitos processos no decorrer de sua própria história.

Ao longo dos anos algumas leis foram criadas, inúmeras outras foram debatidas, criticadas, etc. em relação à educação, muitas delas quase não tinham nenhum caráter pedagógico. Também surgiram muitas lutas para que ocorressem algumas mudanças, e por intermédio dessas ações, ocorreram muitas transformações, ocorrendo alterações por diversos fatores em momentos e épocas distintas, dessas mudanças, as mais evidentes pode se dizer, foram: a Constituição Federal aprovada em 1988 e a LDBEN/96 que trouxeram possibilidades que antes não eram capazes no cenário educacional.

Essas políticas, apesar de também apresentarem falhas e impasses no seu contexto teórico e prático deram realmente voz ao povo. Entende-se que contribuíram muito com o avanço de políticas de educação, trazendo consigo novas formas de pensar, colocando questões como: o que é educar? Como educar? A quem educar? Para que educar?

1. 2 Conceitos

Ao refletimos sobre a importância ou impactos que a educação sofre por meio das ações políticas de caráter educativo advindo do Estado, é preciso antes fazer uma análise do significado de “políticas públicas educacionais”, e como na compreensão de alguns teóricos ela é definida.

Para Oliveira (2010a),

“Quando se refere à educação, são políticas públicas em prol da educação escolar. Sendo assim “políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que tem incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem”. (p. 97) ”.

Fica claro que Políticas Públicas Educacionais não são uma instituição de ensino como uma escola, tampouco um ou outro regulamento vinculado à educação, mas a totalidade das medidas que são tomadas principalmente voltadas para o

trabalho escolar; também não diz respeito somente a alunos matriculados, professores exercendo suas funções em escolas públicas, mas sim a todo o processo educacional que a envolve, e torna o que ela é, isto quer dizer que tem a ver com toda a sociedade.

Analisando o trabalho de Oliveira (2010b), a respeito dessa mesma temática, destacamos aqui um texto publicado sob o título *“Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática”* nela conclui-se que políticas públicas educacionais, são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Ao passo que essa mesma política possui o seu desenvolvimento em conformidade com o desenvolvimento da sociedade, principalmente pela ascensão do capitalismo e da globalização, sem, contudo, negar as especificidades de cada período de nossa história.

Nessa perspectiva, podemos dizer que quando falamos em políticas públicas educacionais, estamos nos referindo aos programas, projetos, etc. propriamente realizados pelo Estado, para que a população possa ter acesso à educação, e outras que possam mantê-las, de forma igualitária, sem discriminação, e com qualidade.

Um exemplo bem claro é o Plano Nacional de Educação criado e aprovado em 2014 no Brasil, nele podemos encontrar como deve ocorrer todo o processo de ensino aprendizagem, também diz de que maneira isso deve ser feito, estabelecendo metas a serem alcançadas na educação nacional.

O PNE é um instrumento de política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, sendo que sua finalidade é orientar as ações do Poder Público a nível municipal, estadual e federal, tornando-o uma peça fundamental no direcionamento nas políticas públicas educacionais. (FILHO, 2011, p. 49)

Na base desse instrumento do governo deve estar incluso o interesse da população, relacionando a teoria à prática de ensino na esfera nacional, sem desprezar nenhuma classe social, cultural, ética ou religiosa. Santos K. S. (2011)], em sua tese de doutorado, define políticas públicas como aquelas [...] “representadas pelas leis, pelo planejamento, pelo financiamento e pelos programas educacionais que falam de um movimento/ação do Estado” (p.01).

Se o estado é democrático e público, entende-se que nada mais correto do que o mesmo trabalhar em favor do povo, fazendo com que, por meio disso, possa

ao menos minimizar as desigualdades existentes. Também quando nos referimos a educação, é preciso dizer que tudo que envolve essa peça fundamental da sociedade deve possuir leis, planejamentos, programas que se liguem à realidade daqueles para os quais ela será exercida.

Para refletir acerca do conceito de políticas públicas, trazemos mais uma definição encontrada em Monlevade (2002, p. 42), no sentido de políticas públicas educacionais definidas como o “conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade”. Não diz respeito às medidas tomadas por um grupo privado, elitista, só diz respeito ao que é público, para o público, feito com o público, e que sem essa participação, não pode ser assim descrita.

Desse modo, pressupõe-se que a educação é a base, ferramenta e a arma fundamental para que qualquer sociedade atual possa crescer, progredir, trazer novas descobertas, junto com avanço/desenvolvimento de uma nação. E tudo que for instituído, estabelecido para que ela tenha o seu funcionamento, é aquilo que podemos chamar de políticas públicas educacionais ou de educação. Nisto consiste também a ideia que o ensino público tem a grande responsabilidade de instruir a nação, na qualidade de mestre da liberdade e autonomia dos indivíduos.

Freire (1998 apud Ferreira & Santos 2014) num conceito totalmente pedagógico, nos remete ao seu ponto de vista quanto ao que ele chama de sistema educativo, veja a seguir:

Tem-se que o sistema educativo adotado e as Políticas Públicas direcionadas para a educação, são elementos que demonstram a preocupação do país com o seu futuro, pois somente, o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não são tão díspares (p. 4).

O educador Paulo Freire tinha grandes perspectivas nesse modelo de trabalho, no sentido de que por meio desses elementos, o governo daria a todos a possibilidade de transformar a sua própria realidade, criando assim alternativas de vida na qual as diferenças seriam amenizadas. Sendo para ele de muita relevância o ensino público e gratuito nesse processo de construção social, cultural, econômico, etc.

Ao mesmo tempo devíamos pensar e analisar constantemente de que maneira tudo isso acontece, para não cair na demagogia de que apenas por algo

estar funcionando ele está bom, ou não precise de ajustes ou melhorias. Para ele a base, o apogeu da sociedade igualitária, menos discriminatória, que respeitasse os desiguais, perpassaria pela educação e sem ela isso não seria possível, e é responsabilidade do estado em tornar isso possível.

Vale ressaltar que na prática, isso infelizmente nem sempre é bem assim, pois apenas a garantia legal, obviamente não garante a qualidade do ensino. Ao destacarmos o conceito, partimos para outro problema. Se as políticas de educação têm o objetivo de construir cidadãos melhores, e posteriormente uma sociedade melhor, como ela está sendo desenvolvida precisará ser de preocupação de todos. Na medida em que é por ela que se pode alcançar as mudanças, vemos que se torna importante, e tem muita relevância e impacto nas esferas sociais.

A qualidade da educação é uma das questões a ser revista, pensada e repensada, posta sempre em debate a cada vez que se articularem tais trabalhos, para poder de fato construir uma educação dita de “qualidade” e “igualitária”. Vimos aqui os conceitos dados às políticas públicas educacionais dentro da visão/perspectivas de alguns teóricos, conseqüentemente fizemos a nossa própria contextualização a esse respeito.

Todos os conceitos citados são de livre interpretação e não estão fechados a críticas e análises mais específicas, porém fundamentam nosso trabalho, que de modo bem satisfatório nos trazem um entendimento melhor sobre ações direcionadas a educação, que englobam desde a alfabetização e letramento, até todos os assuntos de caráter de ensino e aprendizagem.

1.3 Breve histórico da educação no Brasil (1945-2000)

A história das políticas educacionais no Brasil é longa, cercada de muitas lutas e controvérsias da sua gênese até os processos que se seguem nesse país. Faremos ao longo desse capítulo um recorte e resumo de 55 anos dessa trajetória, contemplando os períodos de 1945 mais enfaticamente no Estado Novo da era Vargas até o ano de 2000 ainda durante o Governo FHC.

- **Período de (1945 a 1964)**

Pela primeira vez em nossa história a Constituição de 1934 (3ª versão da CF) havia estabelecido que a partir de então a educação fosse um direito de todos, devendo ser promovida pelos poderes públicos e pela família. A esse período seguiu o governo de Getúlio Vargas que ficou marcado fortemente pela valorização do ensino profissionalizante. Nesta época foi criado, em 1942 e 1943, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial, (SAVIANE, 2007).

Nessa época era possível destacar, ou descrever a educação do país em três níveis:

- ✓ 5 anos de estudo Primário;
- ✓ **10 anos estudo Secundário, dividido em:**
- ✓ 6 anos de estudo Ginásial;
- ✓ 4 anos de estudo Colegial;

Em 1946 começou-se a discutir a construção de um projeto de lei voltado para a educação, processo que só terminou 16 anos mais tarde com a sua implantação, já no Governo de João Goulart nos anos de 1961. Este programa tinha como título “LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação”. Essa não seria a única versão dessa lei, pois anos mais tarde ela ganharia novas alterações.

A educação ganhava novos rumos no que tange a responsabilidade do estado, ao mesmo tempo encontrava-se no meio de interesses públicos e privados que nem sempre tinham as mesmas visões quanto à forma e à estrutura do ensino e muitas questões foram levantadas nesse contexto.

Com o fim do Estado Novo, é eleito presidente do Brasil Gaspar Dutra (1946) e ao mesmo tempo é elaborada uma nova carta magna, fazendo com que a CF considerada de cunho democrático determine a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário. Dentro dessa perspectiva, ela resgata aquela ideia de que a educação dever ser direito de todos.

Nas palavras de Barbosa (2007),

[...] na constituinte de 46, a educação é discutida no Parlamento Nacional e de lá sai o compromisso do Estado com a escola pública e com a educação popular, além da ideia de universalização do ensino primário. A Lei Orgânica da Educação Primária, de 1946, legitima a obrigação do Estado. (BARBOSA, 2007, p.64).

A lei citada pode ser tomada como um marco histórico no país, deste o período colonial, as monarquias que seguiram até o Brasil república, em relação à educação pública e popular.

Em 1948 inicia-se uma campanha pela aprovação da LDB (uma apresentação do anteprojeto dessa lei). “O debate entre o “velho” e “novo” fez com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que começou a ser discutida em 1948, só fosse sancionada em 1961, ficando em vigor por apenas dez anos”. (BARBOSA, 2007, p. 64).

Em 1951 Getúlio Vargas torna-se presidente do Brasil novamente, e nessa nova era de Vargas tem início à discussão a respeito do conceito de Escola-Classe e Escola Parque. Neste período, alguns teóricos ganham destaque no Brasil, um exemplo é Jean Piaget.

No ano de 1953, no novo governo de Getúlio Vargas a educação passa a ser administrada por um ministério próprio conhecido mais popularmente por MEC. A LEI N. º 1.920, DE 25 DE JULHO DE 1953 / Art. 2º O Ministério da Educação e Saúde passa a denominar-se "Ministério da Educação e Cultura". (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 1953, p. 2).

Em 1956 após a morte “suicídio” de Getúlio, o Brasil passa a ser governado por Juscelino Kubistchek (JK). Nesse período, é priorizado o ensino técnico. Ainda em seu governo, é criado o Plano de desenvolvimento mais conhecido como “Plano de Metas”, e a educação fica firmada como o quinto tema básico nesse plano.

Veja como Oliveira (1955), fala sobre esta situação,

A Educação para o Desenvolvimento é o quinto tema básico de nosso Plano Nacional de Desenvolvimento. A formação de elites dirigentes capazes de interpretar com objetividade as peripécias de nossa luta pela conquista de um continente tropical e o processo histórico de nossa formação social, e de influir, com novas táticas, no destino dessa luta e desse processo: a educação de elites e de massas para a realização de novas tarefas, impostas por novas formas sociais e novas técnicas de vida econômica, eis o objetivo a que nos impelem as circunstâncias do momento que vivemos. A suscitação acelerada de uma inteligência numerosa e de alto padrão de cultura e objetividade, constituída de homens aptos a dirigir e criar, dentro das atividades econômicas de administração e de política, deve constituir motivo de um esforço planejado, que oriente nossa juventude para o campo das atividades de maior importância e para as profissões de que mais necessitamos. (p.41)

Porém mesmo com esse plano de meta para a educação, não a priorizou, e o que foi proposto não foi cumprido, mas fato curioso é que mesmo não havendo

muita preocupação da parte do seu governo, os recursos direcionados a educação nesse período foram aumentados. (SAVIANE, 2007).

Em 1961 a LDB é finalmente aprovada, regulamentada pela Lei 4.024-LDB, mas as suas regulamentações foram consideradas desfavoráveis às classes menos populares pelos Escola novistas.

Em 1962 com base no método de ensino criado por Paulo Freire é elaborado o Plano Nacional de educação e o Programa Nacional de Educação. Este guia da educação tinha como finalidade, prevenir o país de momentos críticos, assim como também, organiza certos métodos de trabalhos visando àquilo que é prioritário em médio e logo prazo a ser alcançado no que tange a educação, por meio dela se esperava mudanças e melhoras no cenário da mesma.

- **Período de 1964-1985 (Ditadura Militar)**

A ditadura Militar sem dúvida foi uns dos tempos mais turbulentos da nossa história em muitos aspectos, um longo período de 20 anos aonde se destacou principalmente a opressão e o autoritarismo. Os novos donos do poder tinham grandes desafios relacionados à educação.

Logo após tomar posse do país tiveram como “primeira ação política [...] criação do Salário-Educação Primária (Fnep) e o Fundo Nacional para investimento Social (Finsocial)”. (BARBOSA, 2008)

Primeiro passo para tentar sanar uma situação lamentável em que a educação e o ensino básico em nosso país se encontrava, aliás essa foi uma das muitas justificativas bem explícitas pela qual se instaurou o golpe de 1964.

[...] a questão da educação básica, o analfabetismo, a relação entre escolaridade e a empregabilidade. Dando-se conta dos problemas mal resolvidos, sobretudo na ação dos Estados da Federação, que pouco investia, do número de analfabetos com mais 15 anos de idade contabilizando cerca de 40%, da falta de escolas para crianças (uma das justificativas do Golpe Militar) [...] (BARBOSA, 2008, p. 63).

Fatos cruciais que justificaram e legitimaram a Ditadura Militar, levando o país a viver sob égide e ótica dos militares, por muitos anos. Mais uma vez se colocava em ação a perspectiva de que o estado tinha o poder de desenvolver mecanismos que trariam a possibilidade de erguer a educação e através dela levar a sociedade a melhorar em vários aspectos.

Outra ação dos novos donos do poder foi investir em acordos internacionais com objetivo de gerar recursos para a educação e financiar projetos para produtividade. Para isso, o Brasil traçou laços de união principalmente com os EUA, fato que ficaria marcado por décadas posteriores não só na educação, mas também na economia da nação brasileira.

Sob a égide das orientações dos organismos mundiais como BIRD e BID, além de acordos bilaterais Brasil/Estados Unidos da América do Norte, introduziu os financiamentos externos para projetos educacionais, ideias do capital humano aplicadas à educação, com ênfase no treinamento de pessoal, no planejamento e na produtividade (BARBOSA, 2008, p.63).

A União entre Brasil e Estados Unidos da América tinha como objetivo trazer desenvolvimento para o país, mas todos sabem que a história prova o contrário e que na verdade isso apenas afundaria ainda mais o país com uma dívida externa, os acordos feitos entre ambos não deram, ao Brasil os benefícios esperados. A maioria das metas estabelecidas não foram cumpridas, em outros casos nem chegaram a sair do papel.

Período de 1985-2000 (Estado Democrático)

O período conhecido como Estado Democrático compreende desde o Governo de José Sarney (1985) até a metade do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC-2000), e foi um período marcado por grandes avanços e retrocessos na esfera da educação nacional. Dois pontos marcantes no decorrer desses 15 anos foi a aprovação de duas leis que são até hoje os pilares básicos da educação e que ajudam a consolidar direitos e deveres em relação ao ensino no Brasil.

Apesar de não serem as únicas normas, regras, e leis em relação a educação a serem criadas durante esse tempo, vamos aqui nos atentar, para aquilo que para nós foi de maior importância e impacto na esfera social de nosso país, que foi a aprovação da Constituição de 1988 e da LDBEN 9394/96.

Também faremos um breve comentário sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em dezembro de 2000.

No dia 5 de dezembro de 1988 é sancionada a nova versão da Constituição Federal. Em seu art. 205, fica definido que o processo de ensino deveria ser realizado em conjunto na medida em que duas instituições tinham essa obrigatoriedade, estabelecia a educação, como “direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 104).

Dava-se início a uma nova reforma educacional a partir de então no Brasil. Após vinte anos de lutas políticas, crises e busca de ideais mais democráticos. Porém, essa lei não ficaria sem sofrer modificações, pois anos mais tarde ocorreriam alterações no seu texto original como poderemos observar a seguir, no decorrer da década de 90.

A década de noventa pode ser resumida como o período dos governos, Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC). Ocorreram muitas reformas educacionais nesse espaço de tempo, um marco muito forte foi a conferência que impôs a obrigatoriedade a governos ali presentes que se comprometeram em assegurar a educação básica e de qualidade, tanto à crianças, quanto a jovens e adultos. No “Documento da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), de 1990, indica-se a implementação de mudanças no âmbito educacional, orientadas para o caráter das competências e habilidades” (MASCARELLO, 2006, p. 21).

Podemos compreender melhor essa Conferência Mundial nas palavras de Shiroma (2000), que a esse respeito,

Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. (2000, p. 56-57).

Sem dúvida tal conferência gerou impacto em muitos países, já que era necessário acontecer reformas no que concerne ao processo de ensino aprendizado, ou seja, no próprio sistema educacional, propondo adequações pertinentes, conhecimento e habilidades que tivessem a capacidade de melhorar o ato de educar. Não se tratava de assegurar, mas de levar em consideração critérios

como: “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica”. (SHIROMA, 2000, p.63).

No Brasil, após seis anos desse acordo Internacional, acontece uma nova reforma na Lei de Diretrizes da Educação Nacional, considerada por muitos a mais completa lei já elaborada e aprovada que rege a educação nacional. Destacando níveis e modalidades, que a partir de então subsidiariam o sistema de educacional atual, seguindo a CF/88, fortalecendo os estados, municípios, e distrito federal, etc.

Por fim, todo este cenário deu o tom, em 20 de dezembro de 1996, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394. O documento dispôs sobre todos os níveis da educação escolar, sendo este dividido em dois: o primeiro engloba a Educação Básica, que compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e o segundo, a Educação Superior. A Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e a Educação a Distância, foram enquadradas como modalidade educacional (MASCARELLO, 2006, pag. 21).

Nessa Nova República, o seu marco maior depois da Constituição Federal foi o destaque de três leis que foram sancionadas e que fortaleceram a política tornando-a mais forte no Brasil. Seis anos depois da Conferência Educacional na Tailândia, depois de muitos conflitos éticos, políticos e ideológicos,

Em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a Lei nº. 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei complementar, determinada pela Constituição de 1988. Quatro dias depois, é sancionada, também, a lei nº. 9.424 que cria o Fundef (BARBOSA, 2008, pag.66).

Como é descrito anteriormente, neste mesmo ano cria-se o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), propondo em seu corpo, por meio de tal política, aplicar recursos gerados dos estados, municípios, impostos sobre produtos industrializados, imposto sobre circulação de mercadorias e serviços, na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental no país.

Sobre isso, Santos L. O. ([2010]), em sua dissertação de mestrado nos diz que,

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda

Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. O FUNDEF pode ser caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica. (p. 86-87).

Apesar da sua aprovação nem todos, enxergaram o com bons olhos, muitos criticavam afirmando que não valorizava o ensino público, não tinha o intuito trabalhar na perspectiva de qualidade do ensino público. A única coisa que fazia, segundo os críticos, era levar as escolas a se preocuparem em gerar números e, por isso, alcançarem mais recursos financeiros.

O aluno estar na escola já não era o suficiente, era preciso analisar sua situação e qualidade de ensino e aprendizagem. Fatores que foram fundamentais para que se começasse a produzir uma crise, na esfera de identidade. Em 2000 o Congresso Nacional decreta: “Artigo 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos”.

Dentro das medidas a serem tomadas, uma das principais era aumentar os recursos para a educação pública, que devia passar de 5% para 7% do PIB, objetivando a melhoria da qualidade em todos os níveis de ensino, tendo como pauta também a redemocratização da gestão do ensino público, incluído os níveis e modalidade da educação brasileira. Dentro destas ações, outras também surgiram e, ao mesmo tempo, os debates e propostas se tornaram mais minuciosos no sentido de que a educação não se faz em um dia e deve ser feita pensando no povo, principalmente nos menos favorecidos.

Assim, somos conduzidos às palavras de Queiroz (1991),

A área Indígena do Javari, mais conhecido como Parque do Javari, que fica na Amazônia Ocidental, Estado do Amazonas, constitui um dos poucos territórios que abrigam muitos grupos diferenciados. O grau de contatos destes com a sociedade nacional varia de intermitente a isolado, por serem suas localizações geográficas distantes dos centros urbanos [...]. (p.4)

Assim podemos compreender que podemos nos referir ao Vale do Javari numa questão histórica, também como Parque do Javari. Sua história é longa perpassando por muitos períodos, alguns muito turbulentos e outros de grandes conquistas. O território é um dos mais ricos até hoje encontrados no Brasil, em povos, etnias, línguas, costumes, tradições, fauna, flora, fato que chamou a atenção de muitas pessoas no passado.

Existem praticamente dois grupos nessa área, primeiro os contatados, índios que já tiveram contato permanente e que ainda mantêm contato com o homem “branco”, que já se tem estudos realizados pela FUNAI e outros órgãos e dos quais se conhece a sua estrutura social/cultural; e a dos isolados, índios que possui pouca ou quase nenhuma informação, mas que necessariamente não significa que nunca tiveram um ou outro contato com o mundo externo.

O Sertanista Sebastião Amâncio da Costa (1989) descreve num documento intitulado “*Relatório da Operação Javari*”, da seguinte maneira,

A área Indígena Vale do Javari abrange em sua proposta a totalidade da Bacia Hidrográfica do Rio Javari, no território brasileiro, e as altas nascentes do Rio Jandiatuba e Jutai. Localiza-se no extremo Oeste do Estado do Amazonas, abrangendo os municípios de Atalaia do Norte, Benjamim Constant, São Paulo de Olivença e Eirunepé. (p.2-3)

Segundo, o autor, é correto dizer que o Javari abrange pelo menos 4 municípios brasileiros, sendo todos pertencentes ao estado do Amazonas, e que possui relações muito próximas com países circunvizinhos principalmente com o Peru, devido a sua localização geográfica.

Desde a invasão dessas terras a atividade na região que se perpetuou por décadas foi o extrativismo, primeiro o do peixe Boi, depois peles de animais, e outros como a Seringa e depois o a Madeira, e mineração, o que levou a existência de muitos conflitos, mortes, transmissões de doenças infecciosas e até de massacre

de muitos povos indígenas, considerada por muitos de pouca relevância, como veremos mais adiante.

A atual Terra indígena Vale do Javari é uma área de grande extensão geográfica e hidrográfica e de uma grande dificuldade em muitos aspectos na realização da fiscalização para impedir invasores. Para termos uma ideia da dimensão dessas terras Ladeira et al (2006) diz-nos que;

A Terra Indígena Vale do Javari tem uma extensão de 8.527.000 hectares e um perímetro de aproximadamente 2.068 km. É a 3ª maior área indígena do Brasil. Está situada na região do Alto Solimões, no sudoeste do estado do Amazonas, próximo à fronteira do Brasil com o Peru. Esta área foi reconhecida como Terra Indígena “para o usufruto exclusivo das populações indígenas que nela habitam” pelo Governo brasileiro em 1999, demarcada fisicamente em 2000 e homologada pela presidência da República em maio de 2001. Abrange áreas drenadas pelos rios Javari, Curuçá, Ituí, Itacoai e Quixito, além dos altos cursos dos rios Jutai e Jandiatuba, compreendendo terras dos municípios brasileiros de Atalaia do Norte, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença e Jutai. (p.01).

Na segunda metade do século XIX, muitos anos antes de sua demarcação e homologação “o Javari seria percorrido por três Comissões Demarcadoras de Limites, que devassaram todo o curso daquele rio até suas mais altas cabeceiras. Através da *Conversão* celebrada entre Brasil e Peru em 23.10.1851 [...]” (COUTINHO JR. 1998, pag. 28). Como resultado desse encontro ficaria concordado que o curso do Javari serviria como divisa entre os dois países, que não deu muito fruto, tendo em vista que por fatores inerentes essas comissões ficaram interdidas até os anos de 1875.

Ao chegarmos em pleno século XX após anos de tentativas, interdições, conflitos, e exploração, o Javari, enfim seria demarcado e homologado, pondo um fim a um período árduo presenciado pelos povos indígenas ali presentes. Conquista alcançada pelos povos indígenas, órgãos e pessoas que o apoiaram nessa luta por seus direitos. Uma garantia de reconhecimento nacional que os índios devem ter autonomia plena sobre suas habitações, sem discriminação, ou conviverem sob o jugo de ameaças, seja de quem quer que seja.

Sobre isso Márquez & Reis (2011), comentam:

A terra Vale do Javari, demarcada e homologada pelo Decreto s/n de 02/05/2001, do Presidente da República, é a segunda maior do país, como uma área de mais de 8, 5 milhões de hectares e 2.068 quilômetros de perímetro, como abrangência nos territórios dos povos Kanamary, Kulína Pano, Marúbo, Matis, Mayruna, Korubo, Tsohom Djapá e diversos povos indígenas isolados, contendo uma população de 3.757 pessoas, segundo

censo realizado pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) em 2008, sendo que este número não inclui as populações indígenas “autônomas. (p. 63)

A delimitação, demarcação/homologação possibilitou a preservação de seu território, mas não garantiu a plena proteção das populações indígenas presentes. Todavia, tal processo permitiu a retomada de muitas tradições, costumes e culturas que se encontravam ameaçadas. Uma das particularidades bem específicas encontradas é que “a maioria de seus moradores pertence à família linguística pano, apesar de não possuir relações de parentesco e econômica entre si”. (QUEIROZ, 199, p. 4).

Ainda dando sequência a ideia de Márquez & Reis (2011), esse resultado trouxe como impacto novos olhares dos próprios indígenas sobre si mesmos, um lado muito positivo foi que a delimitação da Terra Indígena Vale do Javari;

[...] possibilitou a preservação do território tradicional de cada povo, quer dizer permitiu a consolidação de processos sociais e culturais próprios sem detrimento da territorialidade por invasão, destruição ou por processo de exploração do trabalho indígena como existia antes da demarcação 11 anos atrás. A recuperação de algumas partes do território e a conservação e uso sustentável que os índios do Vale do Javari, permitiram nestes anos garantir a vida e cultura dos povos em contato com a sociedade nacional, a reprodução e sustentabilidade cultural e a proteção do território para os povos que estão em isolamento voluntário em grandes extensões da T.I. (p. 59)

É claro que mesmo com essa afirmação, não podemos negar que existiram e existem fragilidades nas formulações/ações de fiscalização da sustentabilidade dessa terra indígena. O que fica evidente é que mesmo com a conquista de um direito em nosso país, se faz necessário a criação de políticas que permitam o que está no papel ser validado na prática do dia-a-dia. Não é diferente com esses índios, já que a história é a maior prova viva de que nem todos foram respeitados.

2.2 Divisão dos povos do Vale do Javari (Etnias)

O Javari está cercado de várias características próprias, que torna essa região um lugar único no mundo, uma das suas maiores especificidades é a gama de etnias que o compõe. Juntamente a história de cada uma delas, vamos descrever de maneira breve, mas sucinta de algumas delas. Como já comentado

anteriormente o Javari se divide em dois grupos de povos indígenas, a dos índios em contato, e dos índios isolados. Em seguida veremos um pouco mais sobre isso.

Índios em contato

O primeiro grupo por assim dizer, que vamos aqui destacar é dos índios em contato, que está composto pelos povos Kanamary, Mayoruna, Matís, Marúbo, Kulina, Korúbo e Tsohom Djapá. Cada um desses grupos possui suas especificidades, mesmo que tenham algumas semelhanças.

Boa parte da história desses índios, por muitas décadas, ficou desconhecida, pela maioria de nós. Somente com esforços de órgãos e pessoas competentes é que então conseguimos ter acesso a mais uma parte história do Brasil. A perda de muitas dessas grandezas culturais demonstra o quanto o Brasil, por muito tempo, fechou os olhos para uma política indigenista mais séria, que pudesse aprender com esses povos, e também fazer perceber que em diversas instâncias os índios dessa região estiveram à mercê da sorte.

a) Índios Kanamary

Os Kanamary são um povo que possui filiação a língua da família Katukína, que segundo Queiroz (1991) em meados da década de 1990 estava-se que sua população era de mais de 520 indivíduos, distribuídos na Aldeia São Luis (43 pessoas), Aldeia Irari – 43 pessoas (Rio CurucPHá), PIN. Massapê – 292 pessoas (Rio Itacoai) e em aldeias no Rio Jutaizinho. (p. 5).

Nesse período, esse povo praticamente estava localizado em três partes na Terra Indígena Vale do Javari, e podemos descrever da seguinte maneira: no alto Rio Jutaí, no Rio Itaquai e no baixo Rio Javari.

Existem fortes indícios de que este povo produzia a arte da cerâmica, não habitavam na beira de rios e sua localização se dava mais nas margens e cabeceiras dos igarapés, sempre realizavam seus rituais e festas em conjunto. Possivelmente, o contato oficial com essa etnia é datado nas proximidades da metade da década de 1960.

Vale ressaltar, que esses indígenas, também foram afetados com grande força pelo extrativismo da borracha, o que mudou sua localização geográfica,

posteriormente seus hábitos de vida. Uma consequência simplificada do contato com o homem branco, juntamente com outros povos foi sua exploração por aqueles que somente tinham interesse nas riquezas naturais que a terra tinha a oferecer.

No início do século XIX, os índios Kanamary, “[...] habitavam a região do alto Jutaí foram prontamente afetados pela abertura de seringais na parte superior deste rio e no Juruazinho, facilitada pela proximidade com a localidade de São Felipe (atual Eirunepé)”. (COUTINHO JR, 1998, p. 30).

Sua mudança de localização, basicamente se deu por muito tempo, pela busca de alimentos, e presença de invasores (“homem branco”). Estes índios tiveram inúmeras migrações, chegando a habitar em território estrangeiro, em países como Peru. No ano 1973 um dos fatos ocorridos que inclui os Kanamary foi quando a “FUNAI instala no alto Itaquaí o Subposto Massapê junto ao Igarapé São Vicente, que é desativado dois anos depois, tendo parte dos Kanamary se deslocado em 1975, para as proximidades do igarapé Tigre, [...]”. (COUTINHO JR. 1998, p. 32).

Uma declaração dada em um documento por Queiroz (1991) que tem o título: *Algumas Considerações Sobre o Projeto Saúde: Área Indígena Javari*, nos traz o ambiente de como esteve a situação dos Kanamary, na região, naquela época de seu convívio com outras civilizações indígenas.

Os Kanamary do Vale do Javari mantêm contato esporádico com seus parentes do Rio Jutaí, comunicando-se por varadouros. Os primeiros são originários do Rio Juruá, vindos para o Vale do Javari, a cerca de 50 anos atrás. Esses são assistidos pela FUNAI e os do Rio Jutaí, pelo Conselho Indígena Missionário/CIMI. (p.5)

É possível perceber que estes índios, além de terem tido contato com entidades governamentais como a Fundação Nacional do Índio, também foram fortemente influenciados por entidades religiosas como, neste caso, o CIMI, que tem uma história com os povos indígenas na Amazônia.

No que diz respeito à sua educação tradicional, para Márquez & Reis (2011),

Só os velhos conhecem os remédios do mato, e sabe bem a cultura do Kanamary, aí eles ensinam para os mais novos. Os pais ensinam para os filhos homens a caçar a pescar a trabalhar. Os lugares de caçar são no mato, na restinga e no canamã. Os lugares para pescar são os rios, os lagos e os igarapés. (p. 55).

Antigamente nas aldeias existiam muitos curandeiros, pajés, que tinham como a função cuidar da saúde da tribo, isso foi se perdendo com o passar dos

anos. A base de sobrevivência nas atividades é a caça, a pesca e a agricultura. As funções masculinas e femininas se dividem da seguinte forma: os homens são destinados à pesca nos lagos e à caça, derrubar madeira para fazer canoas, que são ensinados pelos mais velhos, às mulheres é dada a missão de fazer a caiçuma, arrancar a macaxeira das roças, carregar água, fazer a comida, e confeccionar objetos como pulseiras e cestos, conhecimentos que são repassados pelas mães, e mais experientes mulheres.

Nisso consiste o equilíbrio, e a estabilidade das suas comunidades. É importante lembrar que também existem outras atividades como a pintura, a dança, e os rituais sagrados para os Kanamary. A riqueza desses saberes é realizada em conjunto, sendo repassado por homens e mulheres da tribo. Suas tradições e costumes possuem suas próprias especificidades guardam seus segredos e conhecimentos.

Para Coutinho Jr. (1998),

[...] os Kanamary possuem um alto grau de mobilidade espacial, sendo comuns as visitas entre as diferentes aldeias. Suas casas (hak) atuais são quase todas abertas, sem paredes, possuindo somente teto e piso, o que é indicativo de um alto grau de sociabilidade. De fato, suas aldeias são construídas em círculos ou retângulo com o pátio (ahoganin) vazio no centro, esquema que se pode notar nas cadeias Queimado, Massapê e São Luiz. (p. 54)

A história desse povo (Kanamry), não se resume em pequenos trechos, relatórios, ou descrições de viajantes e aventureiros, mas os fatos aqui apresentados nos fazem ter a ciência de que os Kanamary construíram sua própria identidade de forma autônoma.

b) Índios Mayorúna

O grupo Mayorúna habitante do Vale do Javari é pertencente à família linguística Pano, e era composta por “cerca de 413 índios, distribuídos na Aldeia Lameirão (130 pessoas), Aldeia Trina e Um (152 pessoas) e PIN Igarapé Lobo (123 pessoas) [...]” (QUEIROZ, 1991, p. 3).

Devido a decisão da Fundação Nacional do Índio em 1978, e situações internas ocorridas, a aldeia de Lameirão foi removida e, a partir de então, ficou fora do Parque Javari, tendo como impacto determinadas mobilizações.

A localização dos grupos Mayorúna encontrava-se dividida no período investigado dos acervos (AMBVJ e AMJCM) em duas aldeias, afluentes de rios do próprio Javari, são elas a Aldeia Trinta e Um e Aldeia Lobo, ambas localizada a margem direita do rio Jaquirana. Além delas temos também os que vivem nos afluentes do Rio Negro, a esquerda do Rio Pardo, e certos subgrupos Mayorúna habitando em pequenos afluentes do Jaquirana. Este povo diversas vezes vai autodenominar-se como Matsés, possuindo semelhanças com grupos Matís e também com Korúbo, devido à aproximação da língua entre eles.

No relatório de Coutinho Jr. (1998), intitulado “*Relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Vale do Javari*”, vemos que,

Os Mayorúnas se autodenominam Matsés, sendo este o termo que usam habitualmente para se referir a si mesmos enquanto pessoa e quanto povo. [...]. No presente, o território ocupado pelos Mayorúna compreende toda bacia da margem esquerda do Rio Pardo, afluente do Curuçá, além de grande parte da bacia do médio e alto rio Jaquirana, prolongando-se até o rio Galvez, em território peruano. (p. 82)

Tradicionalmente era um povo que habitava em grandes malocas, todas cobertas de palhas, traçadas com folhas de Jarina, eram repartidos em compartimentos. Um dos costumes dos Mayorúnas era o de queimar casas de um ente querido, ou do dono de uma casa, logo após a sua morte. No entanto, após o contato com os “brancos”, ocorreram modificações, no formato e na estrutura das suas construções. Assim como em outros povos, estes índios viviam mudando de localização, isso por diversos fatores, às vezes identificados, outros um tanto difícil de compreender.

Após a fixação decorrente do contato, os Mayorúnas abandonaram quase completamente a construção desse tipo de maloca (1992/95, ainda havia uma com estas características na aldeia Lobo), e passaram a habitar em malocas ou casas feitas com paredes de paxiúba e telhado de palha de caraña. (COUTINHO JR, p. 83)

Segundo os próprios índios Mayoruna a mudança trouxe benefício a eles. As novas construções davam mais trabalho, levavam mais tempo para terminar, no entanto a sua durabilidade era maior. Diferente das antigas, que no máximo em dois anos já estavam degradadas. Esse novo modelo de construção é dado “pelo erguimento de esteios (*buintat*), feitos às vezes de acapu ou madeira que chamam

mëcueste buitant, que sustentam os paus horizontais [...] que ficam entre a parede e a cobertura, também denominados *cano ou shicnanait*". (COUTINHO JR, 1998).

Outra característica dos Mayorúna era que eles produziam roçados, ou roças, onde eram cultivados, por exemplo, a macaxeira e a banana. No ano de 1985 um grupo da referida etnia sai da Aldeia Trinta e Um e vai em direção a Cabeceira do Igarapé Ariranha com fortes intenções de extrair madeira.

No ano de 1995 na Aldeia Lobo segundo o *Relatório de identificação e delimitação da terra indígena Vale do Javari GT Portaria nº 174/95 e 158/96*, os Mayorúna somavam cento e oitenta e seis (186) pessoas, e de trezentas e oito (308) pessoas na Aldeia Trinta e Um, incluindo homens e mulheres, dando o total de quatro centos e quatro pessoas.

Além destes também, Coutinho Jr (1998),

[..] registramos, a presença dos Mayorúnas nas localidades Lameirão (88 pessoas) e São Raimundo (42 pessoas), margem direita do baixo Javari e interior dos limites da TI Lameirão. Na região próxima da margem direita do baixo Javari, encontramos 24 índios Mayorúna nas localidades Paraíso e Jurará. Finalmente, de acordo com o censo feito por um dos membros de sua comunidade, havia em 1995, na margem esquerda do Jaquirana, 62 índios Mayorúna na aldeia Nuevo Cashipi, situada pouco abaixo da foz do Igarapé Choba. (p. 86).

Um grupo bem significativo, mas que devido à interferência do “civilizado”, teve seu número reduzido anos posteriores, os Mayorúnas na década de 1990 foram afetados por uma epidemia conhecida como cólera. Devido alguns grupos mudaram de um local para outro, este fato trouxe terror aos indígenas, já que causou a morte de muito desses nativos.

c) Índios Matís

O terceiro grupo desse território a ser descrito em nosso trabalho é o Matís pertencente à família linguística Pano, que se estiva que na década de 1990, sua população era de cerca de 147 indivíduos distribuídos em duas malocas, no PIN. Ituí, Rio Ituí. (QUEIROZ, 1991, p. 4)

Os saberes dos Matís são sempre transmitidos de pai para filho, o pajé tem os conhecimentos tracionais e medicinais, ali está a força espiritual também de seu povo, produzem artesanatos e sempre trabalham em conjunto. Plantam, pescam,

praticam a caça, um de seus instrumentos mais utilizados é a zarabatana e também são fortes em produzir veneno.

Um dos resultados, devastadores do contato com o homem branco é que os Matís sofreram a partir da década de 1980, surtos de doenças terríveis como por exemplo, a gripe, o que ocasionou um avanço progressivo de redução da população do grupo Matís.

Sobre um de sua tradição encontramos em Coutinho Jr (1998) “[...] os Matís dispõem em torno de dois meses de trabalho na construção de suas malocas. Assim como outros povos Pano, os Matís têm o costume de queimar uma casa ou maloca após a morte de algum de seus moradores”. (p. 80). Este costume tem duplo sentido, está ligado a questões econômicas e ritualísticas. O grupo Matís tem muitas ligações de sentimentos com os seus mortos, por isso, ainda que se mude para outra localidade, sempre retornam para ver as sepulturas de seus parentes. Com o passar das décadas tiveram que mudar diversas vezes de local e habitar em lugares diferentes.

Segundo Márquez & Reis (2011),

Os Matis viviam em outro lugar até se mudarem para o Igarapé Aurélio onde tiveram o primeiro contato com os nawa (branco) enquanto estavam pescando. Depois da gripe, a FUNAI levou a gente para o Igarapé Boeiro e fizeram casa da FUNAI. Os Matis moravam no rio Ituí onde foi construído o primeiro posto da FUNAI, depois construíram um posto no Aurélio, onde estamos atualmente. Estão se mudando para cabeceira do Coari, onde tem alimentação boa, fartura de peixes, caça, onde não existem invasores. (p. 27).

As razões econômicas e ritualísticas sempre influenciaram os Matís, como já citamos anteriormente. Tal fato demarca a sua identidade. A visão que possuem dos brancos não é boa, seja pelas doenças trazidas por eles, seja pela exploração de seus recursos, ou por todos os fatores que os prejudicaram. E ainda que tivessem tido auxílios de órgãos como a Fundação Nacional do Índio, não foi suficiente para verdadeiramente existir uma relação profunda e amigável.

Outra coisa que também vale mencionar dentro desse breve comentário sobre os índios Matís é a característica das malocas,

A maloca Matís, descrita em detalhes no relatório do GT Javari 1980, tem a planta baixa regular, possuindo uma abertura em cada um de seus lados, formado dois corredores, que se cruzam no centro, delimitando entre dois pilares da construção o espaço ocupado pelas redes de cada família. A

habitação atual em casas, segundo eles, deve-se ao fato de lhes ter falecido o líder, e logo que essa ausência fosse sanada iriam construir novamente uma maloca. (COUTINHO JR: 1998, p. 78).

Essas habitações geralmente eram feitas de matérias encontradas em abundância na natureza, como a paxiúba, e caranã. A paxiúba era utilizada para compor o assoalho e as paredes da casa, já a caranã era usada para fazer a cobertura do teto dessas moradias. O que demonstra mudança na estrutura da construção, pois antigamente usavam palha para cobrir o teto, havendo também ausência de assoalho nas malocas.

d) Índios Marúbo

O grupo Marúbo que também tem longa história no Vale do Javari é descrito como sendo:

Falantes de uma língua da família Pano, com uma população aproximada de 776 indivíduos, distribuídos na cabeceira (Posto Vida Nova: 336 pessoas) e no curso médio do Rio Ituí (Aldeia Rio de Cima e a Aldeia de Estevão – 89 pessoas), na cabeceira (Aldeia Maronal – 202 pessoas) e no curso médio do Rio CurucPH,á (PIN CurucPH,á – 112 pessoas). (QUEIROZ, 1991, p. 6).

Os Marúbo sempre habitaram nos rios Curuçá e Maronal que na sua língua se chama *vainha* (surubim), nos estudos de Márquez & Reis (2011) esse nome não foi dado pelos índios, mas por brancos no ano de 1984, mesmo período em que a FUNAI propôs que o Posto Indígena Curuçá seria transferido para essa aldeia. Porém é possível perceber que mesmo após anos de contato e influência do homem branco os registros de sua própria identidade e daquele lugar permanece nesses índios.

Na década de 1980 observou-se que existiram casamentos de índias Marúbo e peruanos, e também como os Kanamary, porém alguns casamentos com Mayorúnas foram resultados de raptos de mulheres do povo Marúbo, o que sempre gerou pequenos conflitos entre ambos. Como outros povos indígenas do nosso país eles sofreram grandes impactos de grupos de evangelização, como a “Missão Novas Tribos do Brasil”, que por meio de seus dogmas tentaram de maneira muito forte mudar muitos de seus costumes, crenças e tradições, associando-os a coisas negativas no ponto de visto desses religiosos.

Coutinho Jr (1998), sobre o território habitado pelo Marúbo comenta,

Os Marúbo têm ocupado permanentemente quatro áreas distintas para sua habitação, situadas nos cursos médio e alto rios Ituí e Curuçá. Continua havendo uma evidente concentração de malocas no alto Ituí e alto Curuçá, notando-se de qualquer forma a consolidação dos núcleos localizados no médio curso de ambos os rios. (p. 73).

Entre os anos de 1978 e 1980, essa região do Javari (médio Ituí), era de 25/26 pessoas, ocorrendo um acréscimo de 39 pessoas até o ano de 1985, ou seja, 5 a 6 anos depois. No que diz respeito à educação, esta está dividida por sua própria estrutura e maneira de ser desenvolvida em suas aldeias,

A educação dos Marúbo depende da convivência em família, e cada família vive de acordo com clãs, evitando interferência familiar. Quanto às crianças, a mãe e o pai tem obrigação de acompanhar o crescimento, e durante essa fase, se for homem, a vida da criança é dedicada mais a atividades masculinas, tais como: práticas do uso do arco e flecha, pesca acompanhada de seu pai, serviço de roças etc. E quando é mulher, as mães são responsáveis pelas práticas de atividades das mulheres, como exercício de uso de adorno, confecção de artesanato, cerâmicas e culinárias. (MARQUEZ & REIS, p. 36)

Assim eles mantêm sua sobrevivência e estabilidade social, ao mesmo tempo em que mantêm suas tradições, além de ficar bem evidente para nós a responsabilidade da família. É, sem dúvidas, um grupo fascinante no sentido de possuírem sua própria forma de ver e viver no mundo.

e) Índios Kulína

O último grupo pertencente ao dos índios assistidos, o dos Índios Kulína. Podem ser divididos em dois subgrupos.

Os índios Kulína, falantes de língua Arawá, que hoje se encontram no Vale do Javari regiões limítrofes têm seu território central no vale do rio Juruá, sendo a maioria deles originária do seringal e igarapé Penedo. Esses índios autodenominam-se *Madihá*, e não possuem, propriamente falando, aldeias no interior do Vale do Javari. Alguns, inclusive residem na própria cidade de Atalaia do Norte e proximidades. (COUTINHO JR: 1998 p. 68).

Esses índios tiveram muita relação com a extração da madeira e também obtiveram relacionamentos com não índios peruanos. Por volta de 1980 eram aproximadamente 25 pessoas, em 1995/96 eram cerca de 72 pessoas, um

acréscimo de 47 pessoas. Esta população se dividia entre as aldeias contidas entre o rio Itaquaí, alto rio Jutaí, Lago Tambaqui, e Atalaia do Norte. Os índios Kulína falantes da língua Pano até os anos 1970 habitavam praticamente em quatro igarapés, situados no Médio rio Curuçá.

O território ocupado pelos chamados Kulína (pano) até o início do contato mais intenso com a FUNAI, nos anos 70, compreendia a região dos igarapés Esperança, Pedro Lopes, Todos os Santos e Salvados, todos afluentes da margem direita do médio rio Curuçá. No período mais recente, essa mesma região continua a ser ocupada pelo grupo, a despeito de suas limitações demográficas e da dispersão de muitos de seus membros (COUTINHO JR: 1998 p.70).

Os Kulína de língua Pano também se autodenominavam Matsés, uma autodenominação feita pelos Mayorúnas e Matís, obtiveram casamentos com outros povos (como Marúbo) e com não índios. No ano de 1995 estimava-se que existiam 58 índios Kulína Pano, incluindo as pessoas da Aldeia São Salvador, médio rio Curuçá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Tabatinga, Campinas, entre outros.

Índios Isolados

Este grupo é composto por aqueles dos quais se tem poucas e escassas informações de sua localização, sobre os quais ainda não se realizou nenhum levantamento de suas terras, malocas, sendo impossível, de obter-se informações precisas. Houve, no entanto, um ou outro contato, com o homem branco, seja com madeireiros, seringueiros, ou com a própria FUNAI ou a Petrobrás quando realizou expedições. Por meio desses contatos temos pouco conhecimento de quem eles são e aonde já foram encontrados.

Segundo um documento intitulado "*Projeto Saúde: Área Indígena do Javari*" (1991), esses grupos estão divididos em sete pontos repartidos e subdivididos na Terra Indígena Vale do Javari, entre os quais podemos citar os rios Negro e Pardo, Curuçá, Batã, Igarapé Hospital (rio Jaquirana), Igarapés Esperança, Pedro Lopes, Todos Santos, Bananeira, São Salvador, e Arrojo. Confluência dos Rios Quixito e Esquerdo, Rio Negro, Rios Ituí/Itaquaí, Igarapés São José, Independência e Uchoa, Cabeceira dos rios Jandiatuba e Jutaí, confluência dos rios Curuena. Dentro de toda essa região podemos citar um grupo específico dos grupos considerados isolados.

Confluência dos Rios Quixito e Esquerdo, Rio Negro (afluentes do Rio Ituí): conhecido como “Índios dos Botões” ou Mayá. Em 1978, uma frente de atração da FUNAI esteve entre eles. Costuma ser assediados por regionais desde a década de 40, que procuram contactá-los e arrematá-los como mão-de-obra nas atividades extrativistas. Há informações que após cada aproximação, os índios contraem distúrbios respiratórios, causando a morte de alguns deles. Além disso, também sofrem ataques de grupos indígenas arredios vizinhos, como os Korubo, quando extrapolam seus territórios, acudados pela expansão dos regionais (PROJETO SAÚDE: ÁREA INDÍGENA DO JAVARI, p. 5).

Ainda no mesmo documento, pode-se dizer que existem outros os conhecidos como “Caceteiros”, “Flecheiros”, e “Txunhuã Djpá”, entre outros índios. Uns que se recusam eles próprios a terem algum tipo de contato com os regionais, ou a FUNAI. Entre esses índios, estão os que por diversas vezes estiveram em conflito com madeireiros e seringueiros fazendo com que tenham cada vez menos afinidade com o mundo externo, obrigando a estes índios isolarem-se mais ainda.

Os índios Txunhuã Djpá, seriam aqueles que se encontram na Confluência dos Rios Curuena/Jutaí dos quais as informações que temos é que são,

Índios com pouco contato, que falam uma língua da família Katukina. Quase nada se sabe a respeito desse grupo, apenas que mantém contato anual (época da pupunha) com membros do CIMI, radicados entre os Kanamari, no Rio Jutaí. Há vários grupos não identificados nessa região. (QUIEROZ, 1991, pag. 7).

Assim sendo, o Vale do Javari é dividido, entre todos os povos indígenas que ali vivem, tornando-se um território único no mundo, e importantíssimo para o Brasil. Além de tudo que já conhecemos, não é equivoco dizer que este território ainda tem muito a nos mostrar e ensinar.

3. TRAJETÓRIA DO TRABALHO DE PESQUISA

O presente trabalho de conclusão de curso trata de uma pesquisa documental, que surge a partir de um projeto maior, submetido e aprovado pelo CNPq, através do edital MCTI Nº 25/2015 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Intitulado *História social dos povos e das Línguas do Vale do Javari – 1866 a 1990*, e posteriormente pela aprovação de um subprojeto intitulado *Políticas públicas educacionais para os povos indígenas do Vale do Javari: investigando o período de 1945 a 2000* Nº 43816: PAIC, executada através de dois acervos históricos doados ao Grupo de Pesquisa Línguas e Culturas Amazônicas (GPLICA) do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA).

Através disso, obteve-se informações sob óticas diferentes das que produzem os conteúdos históricos divulgados oficialmente. Uma empreitada que demandou consulta a esses documentos, bem como cruzamento dessas informações com os eventos históricos registrados pelos livros e outros materiais já publicados. Ou seja, esse trabalho também é resultado de uma revisão de literatura, que inclui teóricos que abordam conceitos, definições, etc. sobre políticas públicas educacionais em nível nacional.

Os dois acervos que compõem esse trabalho são os seguintes:

- Acervo Memória base Vale do Javari;
- Acervo Memória Júlio César Melatti

Para a execução da pesquisa, quanto aos seus procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa documental que é muito parecida com a bibliográfica. Todavia, a diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008). Além de analisar os documentos de “primeira mão”, existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações. Gil (2008) define os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico [...]

O uso de documentos no campo da pesquisa e investigação científica não é algo novo, e precisa ser valorizado, pois de maneira nenhuma diminui o mérito de

um trabalho. Por meio destes documentos o pesquisador pode levantar dados importantes, extrair informações ainda não observadas. Possibilita a ampliação do entendimento e conhecimento sobre certo assunto, fatos que estão relacionados no âmbito social e histórico, das ciências sociais e humanas.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito **frequentemente**, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295). (**Grifo nosso**).

Em relação a abordagem do trabalho, utilizou-se aqui a pesquisa qualitativa, que diferente da análise quantitativa, não necessita utilizar dados estatísticos e gráficos, para se validar os seus resultados, pois precisam apresentar maior clareza e aprofundamento sobre o assunto, não podendo ser traduzidos apenas em números ou em quantidade de dados.

Em relação a isso, Silva (2005) afirma que os [...] “pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais da abordagem”, é o que buscamos fazer durante a trajetória desse trabalho de conclusão de curso.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que responde a um espaço mais profundo das relações, processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANDES, 1994, p. 21-22)

Sendo a educação um tema muito abrangente e complexo nas ciências sociais e humanas, essa metodologia é considerada mais adequada para a realização desse tipo de trabalho, porque permitiu trabalhar com as interpretações dos fenômenos, significados, pensamentos, sentimentos, e falas de todos aqueles inseridos na pesquisa. Trouxe, dessa maneira, questões particulares e intrínsecas do objeto estudado, ou seja, deu respostas sobre as políticas públicas educacionais efetuadas no período de 55 anos aos nativos da região do Vale do Javari, por meio do material consultado.

Apesar de já existirem estudos significativos sobre essa região, é preciso ainda que o estado brasileiro o olhe com mais atenção e aprenda a conhecê-lo e respeitá-lo cada dia mais, pois este é um espaço que possui muita riqueza cultural, étnica, linguística e histórica. Isso torna esse território, um lugar único no mundo e exclusivo do Brasil.

Para a obtenção dos dados, realizou-se a consulta e leitura minuciosa dos dois acervos, num período de quatro meses, entre os anos de 2016 e 2017, como se pode ver a tabela a seguir.

ACERVO	PERÍODO
Consulta e leitura Acervo Memória base Vale do Javari.	Mês de Novembro/2016
Consulta e leitura Acervo Memória base Vale do Javari	Mês de Dezembro/2016
Consulta e leitura Acervo Memória Júlio César Melatti.	Mês de Janeiro/2017
Consulta e leitura Acervo Memória Júlio César Melatti.	Mês de Fevereiro/2017

Tabela I – Cronograma de consulta e leitura dos acervos.

Fonte: Elaboração a partir projeto de PAIC.

Para a realização da análise e organização dos documentos, elaborou-se uma tabela, com o objetivo de sistematizar os dados que iam sendo encontrados, utilizando critérios como: nome do acervo, tipo de documento, informante, local da ocorrência e ano, e descrição da informação. (Ver apêndice I).

Além disso, incluíram-se alguns critérios que nortearam durante o processo de varredura de cada documento, itens que pareceram importantes para suprir os objetivos deste trabalho.

- Presença ou não de escolas.
- Estrutura física das escolas.
- Escolas assistidas ou não.
- Contratação de professores.
- Presença ou não de programas educacionais.
- Projetos de educação desenvolvidos.
- Tipo de ensino: alfabetização/letramento.

- Política de ensino específica para a região.
- Assuntos similares.

Todos estes critérios estão dentro das categorias contempladas, a saber: concepções pedagógicas, legislação educacional, organização escolar e instituições escolares. Assim, a partir dessas categorias, tivemos a possibilidade de aperfeiçoar os trabalhos de leitura.

Sendo esse trabalho de conclusão de curso advindo de uma abordagem qualitativa, a tabela não foi usada para fins de construção de gráficos, para fazer cálculos de resultados encontrados, mas, como já dito, serviu de base para organização e auxílio da discussão sobre a problemática das ações educativas destinadas aos povos indígenas do Vale do Javari.

Por meio de tais procedimentos, foi possível realizar as leituras, o levantamento das informações, a discussão, a sistematização de dados, e a análise do que de fato foi extraído dos 2 acervos citados.

Dessa maneira no dia dois (02) de novembro de 2016, iniciamos a consulta e leitura do *Acervo Memória base Vale do Javari*, que é composto de trezentos e vinte seis (326) documentos, sendo na sua maioria relatórios, seguidos de registros, ofícios, trechos de projetos, etc. Durante este mês conseguimos analisar mais da metade do acervo pelo fato de alguns documentos não apresentarem textos extensos.

Para finalizarmos as atividades do mês de novembro realizamos uma reunião entre o orientando e orientadora para tratar de assuntos relacionados ao desenvolvimento e avanços do trabalho. Do dia primeiro (1º) de dezembro de 2016 em diante demos continuidade até a finalização da consulta e análise do *Acervo Memória base Vale do Javari*, levantando informações sobre a presença ou não de *Políticas Públicas para os povos indígenas do Vale do Javari...* Também efetuamos a alimentação no banco de dados criado pelo grupo de pesquisa (GPLICA) das informações encontradas no respectivo acervo.

Ainda no referido mês, nos reunimos com o coordenador do *Grupo de Pesquisa de Línguas e Culturas Amazônicas*, professor Sanderson Castro Soares de Oliveira (coorientador), e com todo o grupo de acadêmicos que realizam pesquisas sobre o Vale do Javari, para participarmos de uma palestra intitulada *História dos povos e das Línguas do Vale do Javari–1866 a 1990*, no Centro de

Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA), por meio do qual foi possível ampliar o conhecimento histórico, geográfico e hidrográfico, a respeito do Vale do Javari.

Nesta mesma reunião, tivemos melhor ciência dos povos habitantes nessa região, suas características, e identidade étnica dos Mayorúna, Kulína Páno, Marubo, Matís, Korúbo, Kanamarí, que possuem suas especificidades, mas que também demonstram semelhanças no que diz respeito às suas lutas pelo reconhecimento e respeito por suas terras, educação, culturas, crenças, etc.

Com esse encontro finalizamos essa parte do trabalho, que se deu no final do mês de dezembro do ano de 2016, encontro que colaborou bastante para o desenvolvimento e desenrolar da pesquisa/investigação que estávamos dando prosseguimento.

No início do mês de janeiro do ano de 2017, começamos a consulta e leitura do *Acervo Memória Júlio César Melatti*, que é composto por sessenta e três (63) documentos, sendo que alguns documentos pertencem ao próprio Júlio César Melatti, professor do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, que fez visitas na região do Vale do Javari principalmente aos índios Marubos nos anos 1974-5, 1979 e 1983, com o objetivo de realizar pesquisas etnográficas, segundo um documento sem identificação de data intitulado *O Cólera dos Índios do Javari*, que é de sua autoria. Os outros documentos são originários de relatórios de organizações como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Grupo de Estudos Javari (GEJ), entre outras fontes.

Por fim, do dia primeiro (1º) de fevereiro de 2017 em diante demos continuidade à consulta e análise do *Acervo Memória Júlio César Melatti*, até o dia vinte e quatro, quando concluímos a varredura de todo o material de trabalho na íntegra, e também a alimentação da base de dados encontrados.

A leitura e levantamento das informações realizada durante esse período de quatro meses, ocorreu numa sala cedida pelo Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), ao Grupo Pesquisa Línguas e Culturas Amazônicas (GPLICA) do qual fazemos parte.

Dessa forma, esta trajetória que a pesquisa percorreu nos permitiu uma análise em perspectiva histórica dessas políticas, e sua continuidade e/ou descontinuidade e, as implicações para o presente. Porém, reconhecemos, por outro

lado, a possibilidade de outras análises e mesmo a importância de análises futuras dos mesmos acervos.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como forma de organizar melhor os resultados obtidos, optamos por identificar o “*Acervo Memória Base Vale do Javari*” como AMBVJ, e o “*Acervo Memória Júlio César Melatti*” como AMJCM, conforme definido no GPLICA no momento da construção do banco de dados. Essa ação visa trazer facilidade durante a discussão da apresentação de ideias e informações relacionadas ao tema desse trabalho de conclusão de curso, relacionando as políticas educativas do estado brasileiro e os povos indígenas do Vale do Javari, entre os anos de 1945 a 2000 como já mencionado anteriormente.

4. 1. Apresentação e análise de dados (AMBVJ)

Nessa análise utilizamos trezentos e vinte seis (326) documentos encontrados no acervo (AMBVJ), entre os anos de 1970 e 2000. Os dados relacionados ao tema já citado são apresentados sistematicamente, particularmente na forma de tabela e descrição textual no decorrer de toda essa etapa do trabalho.

Entre os anos de 1970 a 1988 não se achou nenhum registro que pudesse ser apresentado. Somente em 1989 é que se acham os primeiros relatos segundo o documento escrito por Walmir Vitor dos Santos, chefe de serviço de desenvolvimento comunitário em Atalaia do Norte.

Nesse documento, Walmir dos Santos descreve que haviam sido criadas 03 escolas, além das seis (6) escolas que já funcionavam desde o exercício anterior, totalizando assim nove (9) escolas, sob a supervisão da FUNAI na Administração Regional de Atalaia do Norte. “Todavia, apesar da dificuldade e carência de recursos, principalmente, recursos humanos, as demais escolas funcionaram regularmente”.

Com isso, diante do observado pode-se dizer que apesar dessas escolas estarem ali presentes, somente é possível identificar a localização de uma, sendo impossível de se saber onde encontrava-se as oito outras escolas, tampouco qual era o tipo de ensino oferecido nelas. Somente após 18 anos da FUNAI iniciar seus trabalhos pioneiros no Vale do Javari, tonar-se notável alguma citação em documento formal no acervo (AMBVJ) sobre a presença do estado desenvolvendo algum tipo de ação educativa para essa região do Vale do Javari.

A Fundação Nacional do Índio chega a essa região em 1971, em apoio à construção da Rodovia Perimetral Norte, com atividades de atração, também possuía o papel de atuar como um agente assistencialista aos povos indígenas, tendo como um de seus objetivos, proporcionar educação aos povos ali existentes.

Segundo Silva (2008), quanto à criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e sua relação à educação escolar indígena:

Art. 1º Fica o Governo Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos termos da lei civil, denominada Fundação Nacional do Índio, como as seguintes finalidades:

V - promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional. (p. 633).

Fica claro que existe uma lacuna entre as escolas citadas por Walmir dos Santos, o ensino ali ministrado, a sua estrutura física, e de como essas escolas estavam construídas, percebidos até a presente data analisado no acervo (AMBVJ), mas por meio das palavras de Silva, em relação a criação Fundação Nacional do Índio em 1967 evidentemente através dessa instituição o estado já havia estabelecido diretrizes para garantir o cumprimento de uma política indigenista ligada também a educação.

No mesmo relatório anual, consta que no mês de agosto foi aprovado um projeto para a **educação**, no valor de NCz\$: 41.500, 00 (Quarenta e um Mil Quinhentos Cruzados novos), moeda corrente à época, tinha como objetivo a construção de novas escolas e compra de materiais didáticos, que seriam entregues às Comunidades Indígenas durante o período de enchente dos rios.

É importante dizer que aqui já se percebe uma atuação mais forte do estado, na medida em que a formulação de um projeto requer estudo, pesquisa, custo, aprovação, sobre o objeto que irá ser aplicado. Mas nota-se que as atividades educacionais se encontram ainda em fase de implementação, o que demonstra a falta de uma política de educação estruturada e específica.

Dessa forma, percebemos que mesmo o Brasil estando num estado considerado democrático, ou em período de redemocratização, tendo alcançado grandes avanços como a aprovação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas habitantes do Vale do Javari, não foram de maneira explícita incluídos no processo em que o país já se encontrava, pois apenas um projeto de caráter

educacional não teria em hipótese alguma condição de englobar e resolver os problemas da região.

Se levarmos isso para um contexto mais geral é na década de 1980, que no Brasil uma consciência étnica e notáveis lutas por direitos indígenas, realizadas pelos próprios índios, ganham destaque em nível nacional, o que resultou nas décadas seguintes na conquista de uma escola formal, com direito a uma educação bilíngue e intercultural garantida pela constituição federal de 1988 como já descrito e pela nova LDBEN 9394/96, sendo a escola o principal responsável pela valorização das identidades étnicas de muitos povos. Segundo Antunes (2009, p. 62), “esse movimento de apropriação étnica da escola [...] não se faz sem conflitos, abertos ou velados, que se estabelecem entre as expectativas indígenas e a expectativa do Estado diante da educação”.

Essa informação de Antunes diz respeito ao fato de que se, considerasse a historicidade de todo esse processo educacional em nosso país e os povos indígenas. Percebemos que, do ano de 1930 até os anos de 1950 existia uma política indigenista no Brasil e na América Latina que era feita por pessoas não indígenas, na qual o interesse do índio não estava em primeiro plano. Na verdade o que prevalecia era o interesse do estado em tornar dos povos indígenas “civilizados”, pondo em risco a sua cultura, e sua identidade étnica.

Durante as décadas de 1960 e 1970, sob políticas nacionalistas e ditaduras populistas, as questões étnicas foram encobertas pela identidade nacional. O índio deixou de existir como sujeito e tornou-se um campesino comum, figurando etnicamente apenas no folclore (SOUSA, 2012. p. 7).

Na década de 1980 o Brasil ainda está sob o comando das forças militares ditatoriais, no entanto no final desse período o país entraria em um momento de transição política por meio do qual ocorreria então uma redemocratização da nação brasileira, e para os povos indígenas isso significou muito, no sentido de que vários movimentos têm aí a oportunidade de se organizar na luta por seus direitos.

Para Sousa (2012),

Os anos 80 são um marco para os povos indígenas no sentido em que representam o momento da organização dos movimentos de luta indígena em toda a América, acompanhando a reabertura política de países sob ditaduras, a promulgação de novas constituições federais e as discussões sobre povos indígenas na agenda política global, expressas em caráter documental na “Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos

indígenas e tribais”, de 1989 é o momento da “tomada de consciência étnica”, [...]. (p. 4).

Em 1991 constata-se em um relatório intitulado “*Coordenadoria dos índios isolados*”- documento sem identificação de quem o escreveu - que a população dos Marúbo era de 112 na Aldeia PIN Curuçá, e de 202 índios na aldeia Maronal, e que em cada uma das aldeias existia apenas uma escola. Infelizmente o documento não dá informações mais detalhadas sobre essas duas construções, nem das condições em que estavam, e o número de alunos matriculados, ou o tipo específico de ensino que as escolas ofereciam nas duas aldeias.

Para muitos, a década de 1990 é o momento histórico recente onde ocorre à transição da educação escolar indígena no Brasil, e nesse tempo as lutas e reivindicações de muitos povos indígenas ganham novos rumos, o que posteriormente resultaram em mudanças na sua educação.

Sobre isso Ferreira K. L (2001), nos traz um dado pertinente sobre algumas dessas mudanças ocorridas,

[...], em fevereiro de 1991, o Ministério da Educação passou a se responsabilizar por “coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai”. Tais ações devem ser “desenvolvidas pela Secretaria de Educação dos Estados e Municípios em consonância com os” (artigos 1 e 2 do Decreto Presidencial n. 26 de 4/2/91). (p. 84).

No mesmo ano de 1991, a Fundação Nacional do Índio requer diante do estado a elaboração e implantação de um projeto na Área Indígena Vale do Javari, com o intuito de proteger os índios isolados e também de prestar assistência aos índios não isolados. O projeto devia abordar objetivos, como: evacuação e dar segurança aos não indígenas da área, a implementação de infraestruturas, (instalações, transporte, comunicação), voltados para o atendimento à saúde, educação e produção.

A presença de não indígenas era comum antes da demarcação e homologação da Terra Indígena Vale do Javari, sendo que existia livre acesso aos recursos naturais daquele território, o que por muito tempo foi motivo de conflitos, intrigas, sem falar das explorações realizadas por pessoas não indígenas sobre os diferentes povos indígenas que ali habitavam.

Além disso, na década 1990, ainda existia muitas mortes tanto de indígenas, como de não indígenas, devido a conflitos diversos, e transmissão de doenças aos povos nativos, o que levou à redução da população de muitos índios. A FUNAI já prestava assistência (desde o ano de 1971), assim como também grupos religiosos, mas seus esforços e atuações foram incapazes de resolver os problemas, sendo que seu trabalho na perspectiva dos índios era apenas de integra-los a sociedade nacional e de acabar com seus costumes e sua cultura.

Após o fracasso da política de integralização com a sociedade nacional, época de ditadura, a Missão Novas tribos do Brasil, chegada na década de 60, implantou fortes atitudes de evangelização na comunidade para acabar com a prática de costumes da cultura tradicional [...], que era visto por estes religiosos como coisa de satanás. (MÁQUEZ E REIS, 2011, pag. 45).

Com a demarcação e homologação de suas terras os índios do Javari então puderam resgatar novamente a sua cultura e costumes, antes ameaçados, ou proibidos de serem manifestos.

Em 1992 na área indígena Vale do Javari havia um programa de educação sendo desenvolvido pelo Estado brasileiro através de professores rurais. Assim, na cidade de Atalaia do Norte (jurisdição daquela unidade no momento) existiam trezentos e oitenta e dois (382) alunos matriculados, distribuídos em onze (11) escolas, divididos em onze (11) aldeias indígenas, como pode ser visto na tabela apresentada a seguir:

ALDEIAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
1-Aldeia Rio Novo	PIN. Ituí 40 alunos
2-Aldeia Vida Nova	PIN. Ituí 30 alunos
3-Aldeia Alegria	PIN. Ituí 25 alunos
4-Aldeia Mats	PIN. Ituí (sexle Pin) 40 alunos
5-Aldeia Lobo	PIN. Ig.Lobo (sede Pin) 42 alunos
6-Aldeia 31	PIN. Lobo 62 alunos
7-Aldeia Curuçá	PIN. Curuçá (Sede Pin) 35 alunos
8-Aldeia Maronal	PIN. Curuçá 34 alunos
9-Aldeia Massapê	PIN. Massapê (Sede Pin) 28 alunos
10-Aldeia São Luís	Sede ADR 18 alunos
11-Aldeia Lameirão	Sede ADR 28 alunos.
TOTAL DE ALDEIAS: 11	TOTAL DE ALUNOS: 382

Tabela II – Distribuição de escolas rurais no Vale do Javari em 1992.

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa documental.

A tabela acima apresentada é o ponto forte em que se pode observar a distribuição de escolas e a sua localização, incluindo a quantidade de alunos

matriculados. No entanto, há ausência de informações sobre o ensino, pois não é identificado se ali eram oferecidos a alfabetização ou o letramento, se o público era de crianças, jovens ou adultos.

Relativamente a isso, no relatório intitulado “*Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Vale do Javari*” de Walter Coutinho Jr (1998), as informações que temos é que nesse período havia um grande isolamento e a descontinuidade na assistência por parte dos órgãos responsáveis, para os índios do Javari, que durante as viagens de levantamento feitas por ele e o seu grupo de trabalho, verificou-se muita falta de assistência e apoio às aldeias. Os únicos lugares que a FUNAI manteve presença permanente, foram a PIN Lobo e a aldeia Trinta e Um, PINs Curuçá e Maronal, onde é mencionado uma única vez sobre a presença de uma professora da Administração Regional de Atalaia do Norte que havia chegado recentemente ao PIN Massapê.

Essas informações trazem uma demonstração, de como a educação estava estruturada no Vale do Javari. Segundo nossa investigação nos documentos, pode se afirmar que as comunidades citadas geralmente tinham um professor e uma escola. Através dos professores é que toda a ação política de educação funcionava, às vezes havia falta deles, ou insatisfação da comunidade em relação a eles, ou, seja pode ser um grande indício de que todos os professores não eram índios, nem daquela região.

Já entre os anos de 1992 encontram-se o último registro em relação ao assunto investigado, os quais são os citados na tabela III, divididos individualmente, por ano, local e descrição da informação.

Ano	Local	Descrição
1992	Área Indígena Vale do Javari	No mês de Abril é elaborado um projeto e encaminhado ao Departamento de Educação em Brasília.

Tabela III – Registros encontrados nos anos de 1992 sobre a temática: políticas públicas educacionais no Vale do Javari.

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa documental.

Referente ao projeto, que foi encaminhado ao Departamento de Educação, em Brasília em 1992, entre outros assuntos tratados, apontou-se todas as dificuldades e as necessidades no setor. Por exemplo, em relação ao material

escolar, que estava sendo suprido por meio de uma colaboração da Prefeitura Municipal de Atalaia do Norte, através de sua Secretaria de Educação.

O fato de serem apresentados alguns dados sobre educação no acervo (AMBVJ), obviamente não prova que o ensino era de qualidade, nem que os impactos gerados, foram positivos na vida dos povos habitantes do Vale do Javari.

É necessário fazer uma observação pertinente a respeito deste acervo (AMBVJ). Além dos dados aqui apresentados, existem outros que não entraram diretamente nessa análise pelo fato de não fazerem parte da ação política de educação ministrada pelo estado brasileiro, ainda que de certa forma o governo tivesse conhecimento desses trabalhos e até em um momento ou outro poder ter dado alguma assistência, são dados educacionais ou advindos de entidades não governamentais, políticas de ensino que foram implantadas principalmente por entidades religiosas, que tinham como sua principal meta catequizar e evangelizar os nativos e não de proporcionar algum tipo de educação que viesse trazer alguma autonomia a esses povos. Sobre isso, falaremos mais adiante.

4. 2. Apresentação e análise de dados (AMJCM)

No acervo (AMJCM), foram realizadas as leituras e consulta de sessenta e três (63) documentos, nos quais destacam-se quatro (4) resultados identificados que puderam ser incluídos em nossa análise entre os anos de 1969 e de 1991, pois continham o que era requerido nos objetivos propostos ao longo dessa pesquisa. Para melhor compressão veja a tabela IV a seguir:

Ano	Local	Descrição
1969	Rio Curuçá	Presença de uma escola e sede da unidade.
1980	Pia São Luiz	É incluída num projeto a construção de uma escola em fase de montagem na 1º Delegacia Regional para os índios Kanamary.
1982	Pia ITUÍ.	É requerido num relatório que se construísse uma escola para os índios Marúbo, e que fosse contratado um professor, na atual aldeia sede PIA ITUÍ.
1991	Vale do Javari	É mencionado que em algumas aldeias/malocas há escolas, onde o ensino é formal ou bilíngue (em Português e na língua nativa).

Tabela IV – Resultados identificados na análise do acervo (AMJCM) entre os anos de 1969 e 1991.

Fonte: Elaboração feita a parti da pesquisa documental.

Diferente do acervo anterior (AMBVJ) observamos que dois anos antes da FUNAI chegar (1971) a essa região, já havia a presença do estado no que diz respeito à educação escolar indígena. Porém o documento também afirma existir carência de professor, pois é dito no mesmo que estava sendo requerida a contratação de uma professora. Também não há muita informação sobre a escola mencionada, nem o seu nome, a quantidade de alunos, ou qual o tipo de ensino desenvolvido nessa instituição.

É muito importante mencionar que dois anos após a chegada da FUNAI, (em 1973), por meio da Lei N° 6.001, de 19 de dezembro é aprovado o Estatuto do Índio, que nos seus artigos 48, 49, e 50, trata a respeito da educação escolar indígena, mostrando que deveriam ser feitas adaptações, ao sistema de ensino em vigor no país, em relação a essa população, e que a alfabetização deveria ser feita na língua do grupo a que pertença, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

O dado mencionado na tabela IV referente ao ano de 1980 é segundo o documento do qual foi extraído a informação, é identificado estando presente em um Posto Indígena de Atração (PIA), onde ficava um grupo formado pela FUNAI, com o objetivo de desenvolver atividade de contato com os índios considerados isolados, assim como também realizar estudos sobre a região, ou minimizar alguns conflitos.

Nessa perspectiva é possível notar que não há identificação do nome do projeto, mas se pode dizer que estava sendo montado na primeira Delegacia Regional, possivelmente situada em Atalaia Norte, especificamente para os índios Kanamary.

A primeira informação e única encontrada neste acervo em 1982, também se refere a uma localização de outro Posto Indígena de Atração da FUNAI, é dito para quem seria construída a escola, todavia não especifica a aldeia para qual é requerido tal escola, nem qual seria o nível de ensino que a mesma ofereceria aos índios Marúbo. Outra questão notável é a respeito do quadro de professores, que não fica explícito, se a petição sobre a contratação de um professor, era por ali haver ausência do mesmo, ou se o objetivo era aumentar esse quadro de profissionais.

Por fim, o último dado encontrado refere-se ao período de 1991, trata-se de um relatório no qual se intitulava "*Projeto Saúde: Área Indígena do Javari*", onde são citados os índios Mayorunas, Marubo, Matís e Kanamary. Além de tratar de melhorias para a saúde indígena, o projeto tratava de estudos que já estavam sendo realizados e atividades extras relacionadas à educação, tinha-se como intuito a

alfabetização, preparação pedagógica, criação de escolas, e disponibilização de uma biblioteca fornecida pelo Ministério da Educação e material didático na língua de cada etnia.

Esse ensino formal ou bilíngue estava sendo realizado dentro da área indígena Vale do Javari. Todavia, quais aldeias usufruiriam dessas escolas não é possível afirmar, tão pouco se tudo que foi proposto no tal projeto foi concretizado.

4. 3. Algumas considerações acerca do assunto

O período de 1890 e 1910 em diante é muito marcado na região do Javari, pela comum atividade de extrativismo da borracha, madeira e comercialização, os índios geralmente trabalhavam nessas tarefas, assim como serviam de mão de obra dos regionais. Isso levou, ou, obrigou os índios a aprenderem a falar o português, principalmente os homens. E os relatos indicam que havia um grande interesse das comunidades indígenas em aprenderem a falar e escrever em Português, e fazerem contas para efetuar seus negócios. Tal interesse vinha do fato de os índios sentirem-se muitas vezes enganados nas transações comerciais feitas com pessoas não indígenas.

Com isso conclui-se que entre os períodos investigados, não se achou registro algum sobre ações educativas nos anos de 1945 no período do segundo governo de Getúlio Vargas (1943-1945), até o ano de 1988 no final do governo de José Sarney (1985-1989), no acervo (AMBVJ), isso porque o acervo apenas continha dados a partir de 1970 e também pelo fato de que apenas em 1988 encontramos dados que se incluíam nos critérios adotados nos métodos dessa pesquisa. A pesquisa se encerra em 1991, ainda durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Sendo que até o ano 2000 não se detectou a presença do estado nos documentos nos quais realizamos a varredura.

Em relação ao acervo (AMJCM) comparado ao (AMBVJ), encontrou-se registros mais recentes, em 1969, 5 anos depois da ditadura militar ser implantada no país, isso significa que os resultados que surgem em seguida são todos do período do regime militar.

Nesse sentido, temos aqui um espaço de 9 anos, entre o último dado achado e o término do tempo proposto nesse trabalho de conclusão de curso. Isso por dois fatores: primeiro porque os documentos dos dois acervos não datam até

2000, e segundo pela simples ausência de conteúdo referente a ações educativas para os povos habitantes do Vale do Javari por parte do governo brasileiro, através de alguma política de governo estruturada e específica para a região mencionada.

É importante deixar claro que o motivo dos documentos pesquisados não chegarem até o ano 2000 e o projeto de trabalho incluir uma investigação até essa data, foi para percebermos após a promulgação da LDBEN 9394/96, quais foram os impactos no cenário da educação indígena na região. Haja vista que essa lei trata de questões dessa natureza, é claro para análise além dos acervos mencionados, contamos com o suporte de literaturas da área, disponíveis em livros, artigos, etc.

Por fim, pode-se afirmar que houve sim ações do governo para os índios, mas todos os dados apresentam-se de maneira solta e isolada em certos momentos, em fragmentos.

Levando em consideração a grande variedade de etnias, crenças, rituais, culturas, línguas, e estruturas sociais dos povos indígenas ali encontrados, a sua educação escolar é assunto preponderante para que possa ser compreendida melhor a construção do processo de desenvolvimento dos povos indígenas na região, no que tange o ensino formal/sistemático.

Para além de tudo isso que já tratamos, pelos resultados obtidos através da consulta a esses documentos, bem como cruzamento dessas informações com os eventos históricos registrados pelos livros, supõem-se que essas ações exercidas sobre estes povos tiveram como resultado mudanças na cultura, estrutura social, e educação.

Nessa concepção veremos brevemente a educação indígena e a educação escolar indígena, dois aspectos desse processo histórico dos povos indígenas, que acreditamos ser importante para entender essas mudanças e transformações.

4.4. Educação indígena

Alguns diriam que os povos indígenas nunca precisaram ser educados, pois já dispõem de muito tempo da sua própria educação, porém no decorrer dos anos, a partir dos primeiros contatos com o homem “branco”, tiveram a necessidade de dominar a escrita, a fala, simples cálculos matemáticos, para se comunicar, fazer negócios, lutar por seus direitos.

De acordo com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, a educação indígena “ diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social **introduzidos** na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades” (BRASIL, 1999 apud BRASIL, 2007).

Nesse modelo de educação, o ensino é responsabilidade dos mais velhos e se baseia na construção de uma flecha, zarabatana, panela de barro, pulseiras, rede, colares, aprontar um veneno, fazer uma roça, uma maloca, contar histórias e lendas de seu povo, cantar, dançar, realizar cerimônias, assim como efetuar certos rituais. Também está relacionado ao artesanato, orientações sobre a natureza, sobre medicamentos com plantas medicinais, tudo feito na comunidade usando o próprio ambiente que o rodeia.

Através da oralidade são transmitidos esses conhecimentos tradicionais, o que garanti a continuidade na produção de materiais e utensílios e a permanência em sua sobrevivência na natureza. Cada povo com sua cultura, sua filosofia, seu modo particular de ver, viver, compreender e interpretar o mundo a sua volta.

Sobre esse tipo de educação Mandulão (2003), afirma que:

Os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo, etc. (p. 131)

Um aspecto relevante sobre os povos indígenas é que para eles o centro de todos os seus conhecimentos, histórias, tradições, espiritualidade está nos mais velhos, são eles os mestres e sábios das aldeias, que todos podem e devem respeitar.

Outro aspecto é que a educação indígena não se limita a um único espaço para gerar o aprendizado nos mais jovens, toda aldeia e a própria natureza é um ambiente “alfabetizador”. A criança desenvolve suas habilidades, fazendo, conversando, observando as práticas diárias existentes na sua aldeia. Esse tipo de conhecimento não é formado num contexto isolado, mas socializador, pois todos participam desse processo, contribuem para manter vivas as tradições de seu povo.

Um exemplo disso é relatado no livro de Márquez & Reis (2011) intitulado “*Memórias da Cartografias Social*”, que retrata a educação dos índios Kanamary na Terra Indígena Vale do Javari.

Esse conhecimento é ensinado tanto por homens e mulheres e também ensinam os significados das pinturas, as músicas as danças, tem tempo para poder realizar guerra de peixe-boi na dança, do vestário das festas kohana. Só os velhos conhecem os remédios do mato, e sabe bem a cultura do Kanamary, aí eles ensinam para os mais novos. Os pais ensinam para os filhos homens a caçar a pescar a trabalhar. Os lugares para caçar são no mato, na restinga e no canamã. Os lugares para pescar são os rios, os lagos e os igarapés. As mães ensinam as meninas a fazer caiçuma na casa, busca na roça, a fazer comida, tratar peixe, tratar carne, pescar, carregar água, fazer potes, fazer cesto e pulseiras, e outras coisa também. (p. 55-56)

Todos estes conhecimentos tem o objetivo de trazer um equilíbrio entre o homem e a natureza, em uma relação de harmonia com tudo que é considerado sagrado ou bom para os povos indígenas, tal atitude deverá ser manifestada em todos os aspectos sociais, culturais e familiares presentes na vida em comunidade da tribo.

No entanto, essa educação indígena com o passar dos tempos, esteve em confronto com outro tipo de educação, que mais tarde chamaríamos de educação escolar indígena, que começou a ser cada vez mais propagada pelos movimentos e ganhou espaço em muitas sociedades nativas, um assunto que tratamos em seguida.

4.4.1 Educação escolar indígena

A partir da chegada dos colonizadores ao Brasil os índios foram obrigados a ter contato com um outro tipo de educação daquela que estavam acostumados a receber em suas aldeias, ou no meio de seu povo. Por meio do trabalho massivo dos catequizadores, foram forçados, com os anos, a deixarem as suas crenças, seus hábitos, costumes e tradições, consideradas contrárias a filosofia pregada pelos padres jesuítas, principalmente da Companhia de Jesus. Durante todo o tempo em que estiveram aqui [...] “os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã” (FERREIRA, 2001. p. 72).

Essa ação dos colonizadores desencadeou uma série de conflitos étnicos e de identidade de muitos povos indígenas, assim como também resultou na perda de muitas línguas, conhecimentos, e de sua estrutura social, entre muitas outras coisas relacionadas a eles. Diferente da educação presente nas aldeias indígenas, a escola

chegou como um instrumento do “branco” para cumprir objetivos específicos entre os nativos.

A escola chegou para os indígenas impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas. Ela sempre esteve presente ao longo de toda história de relacionamento de povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação (GRUPIONI, 2006, p. 43).

Para além disso, a educação escolar indígena, significa aquela feita ou projetada para os povos indígenas levando em consideração as especificidades de cada povo. Devendo ser ministrada forma bilíngue e diferenciada, valorizando, respeitando a cultura indígena, a identidade de cada um dos povos que vierem a ter contato com esse novo modelo de educação.

É importante destacar que quando nos referimos a educação escolar indígena, não se pode deixar de mencionar as fases que ela está dividida, e a história como foi construída. Desde o seu início no Brasil colonial até as iniciativas dos próprios povos indígenas, a partir da década de 1980 em diante.

Para Ferreira K. L. (2001) no livro intitulado “*Antropologia História e Educação*” a educação escolar entre povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira fase está situada na época do Brasil colônia, a partir da chegada dos colonizadores e padres jesuítas que eram os principais responsáveis pela educação dos indígenas, um período que ficou muito marcado pela catequização e pela opressão a esses povos.

O segundo momento, inicia-se com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no ano de 1910, e se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) criada em 1967, e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL).

A terceira fase é marcada pelo surgimento de organizações indígenas não governamentais e a formação de movimentos indígenas no final da década de 60 e início dos anos 70, momento em que o Brasil encontrava-se em plena ditadura militar. E a última fase é associada a iniciativas dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal.

Por meio da análise feita por Ferreira compreendemos que a primeira fase que marca a educação escolar indígena no Brasil, tinha objetivos de tornar os

nativos submissos ao invasor “branco”, integrá-los à sociedade nacional, e o resultado de tudo isso foi o aniquilamento de muitos povos indígenas. Um período que chegou até o ano de 1750, quando Marquês de Pombal finalmente expulsa os padres jesuítas.

E a última fase é uma ação dos próprios indígenas para se apropriar da escola ou do ensino escolar, porém numa perspectiva mais autônoma, por meio de suas organizações, encontros e reuniões criaram uma política que visa dar a eles o suporte para resolver os seus problemas. Nesse momento Ferreira (2001) “lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns, basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciado”.

A educação nesse sentido para os povos indígenas ganha novas formas e significados, possibilita a criação de uma educação indígena escolar que lhes favoreça e não ao contrário. Demonstrando que muito diferente do período colonial, hoje os índios recorrem à escola e à educação indígena escolar para apropriar-se de um instrumento de luta na conquista e garantia de seus direitos.

E para complementar esta reflexão destacamos uma citação de Ferreira K. L. (2001) que nos parece bem favorável para definir a última etapa do processo que percorreu a educação escolar indígena no Brasil e todos os fatores que compõe nos dias mais atuais essa empreita realizada pelos seus defensores.

Se a autodeterminação assume significados específicos e complementares, existem, no entanto, reivindicações comuns às sociedades no que diz respeito à questão da autonomia política, econômica e territorial. O direito à educação escolar autêntica e diferenciada, fundada nas especificidades socioculturais de cada povo, faz parte desse processo. (p. 101).

Cada conquista específica requer sua particular luta, cada nova mudança trará diversidade de pontos vistas. A sociedade estará sempre atravessando transformações, e é nosso dever fazer com que todos tenham a plena liberdade de escolher o que lhes parecer melhor ter e construir em um contexto menor ou maior a sua própria identidade.

4. 4. 2 Dados educacionais de entidades não governamentais

Os resultados apresentados nas tabelas IV e V, ainda que pertençam aos acervos (AMBVJ) e (AMJCM) não entraram em nossa discussão diretamente, e nem fazem parte dos dados avaliativos de nossa investigação. O motivo é que alguns dados são originários de organizações não governamentais, principalmente as religiosas, cujo o objetivo não era “educar” os índios. Ainda que estes fizessem esse papel, sua ação tinha mais um caráter catequizador ou evangelista missionário.

E outros são direcionados ao território peruano, o que não diz respeito a responsabilidade do governo brasileiro em construir qualquer ação política de educação formal-sistemática, por isso exclui-se de forma direta no contexto de análise dessa pesquisa.

Ano	Local	Descrição
1990	Malocas próximas à Vida Nova	Existia uma educação bilíngue ministrada pelos missionários.
1991	Aldeia Rio Novo de cima /Estevão	Havia uma pessoa da Junta Nacional de missões que fazia o papel de professora e atendente de enfermagem.
1995	Área Indígena Vale do Javari	A Missões Novas Tribos do Brasil proporciona a aldeia Maronal, o ensino bilíngue e algum atendimento à saúde.
1998	Área Indígena Vale do Javari.	Presente uma escola num Posto da FUNAI, grande e bem-feita, construída pelos próprios índios Matís.

Tabela V – Dados educacionais de entidades não governamentais.

Fonte: Elaboração feita a partir da pesquisa documental.

A tabela V refere-se ao acervo (AMBVJ) e a descrição referida ao ano de 1990 do ensino ministrado na aldeia Vida Nova, era desenvolvido pela equipe de missionários do grupo Missão Nova Tribos do Brasil, que chegou a essa região por volta da década de 1960. Segundo o documento do qual extraímos essa informação havia um grande interesse dos adultos (e das crianças) de aprenderem a escrever e a falar o português, pois achavam muito útil nas transações comerciais.

Por esse motivo os índios pedem ajuda da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para auxiliar os missionários, para difundir os princípios da educação bilíngue, uma vez que os Marúbo dominavam a “técnica” de auto alfabetização na

língua materna segundo os moradores dessa aldeia. Sobre essa técnica não tivemos muita informação do que exatamente se trata.

Para melhor compreensão da atuação dos missionários do grupo Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) em territórios indígenas brasileiros, Monte (1987: 13) apud Silva & Ferreira 2001, afirmam que:

A escola dos missionários (do MNTB), um dos mecanismos usados para legitimar sua presença nas áreas, conquistando a confiança dos grupos, dominando-lhes a língua e devolvendo-lhes escrita, com o objetivo de 'salvar-lhes' as almas. A língua do grupo escrita é, pois, oferecida em escambo aos próprios falantes, como símbolo do poder/saber dos missionários que, em troca, pedem-lhes o abandono de suas crenças e a adoção da religião evangélica. (86)

O documento em que se encontrou, no ano de 1991 na aldeia Rio Novo de cima/Estevão, dá apenas essa informação no final de um relatório intitulado “*Coordenadoria dos índios isolados*”, sem identificar se quer quem é o autor do texto.

De toda a varredura realizada nessa pesquisa, no acervo (AMBVJ), o único relato encontrado, nos 326 documentos que citam uma educação diferenciada, é a última apresentada na tabela V, direcionada a aldeia Maronal, sendo ofertada pelo grupo Missões Novas Tribos do Brasil, um direito que já era garantido por lei na Constituição Federal de 1988, a todas as comunidades e os povos indígenas do Brasil.

§2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, pag. 117).

Um direito que inclusive seria reforçado, um ano depois com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que em seu artigo 78, incisos I, II, afirma que o estado deve desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, recuperando suas memórias históricas, valorizando suas línguas, entre outras coisas. (LDBEN/9.394, 1996, p. 25).

Algo intrigante e particular é o dado do ano de 1998, isso por três motivos simples: a) porque a escola não ser pertencente a nenhuma entidade religiosa como

é o caso dos três dados mostrados anteriormente; b) não surgir de nenhuma ação de estado; c) por se tratar construção feita pela própria iniciativa dos índios Matsís, mesmo estando localizado num posto da FUNAI, infelizmente sem a presença de professor.

A ausência de professor na escola gerou uma situação desconfortável, obrigando os índios a descerem um rio (que não é identificado) para pegar passagem com madeireiros e regatões, em busca de educação escolar indígena formal em outro local (também não identificado).

Os dados apresentados a seguir são referentes ao acervo (AMJCM), e o documento onde encontramos todas estas informações estão sem localização do informante, ou algo específico, além dos dados que única coisa que consta a respeito do autor é que pertence a um homem chamado Calixto, e nada, além disso, é mencionado sobre este homem. Todas as informações estão incluídas em um mesmo período, o ano de 1983, que pode ser melhor compreendido através da tabela a seguir.

Ano	Local	Descrição
1983	Nuevo San José de Añushi	Presencia de una casa del professor, una escuela.
1983	Nueva Chobas	Presencia de una casa del professor, una escuela na aldeia.
1983	Nuevo San Juan	En ella se ubica una escuela, una casa del professor y una "maloca".
1983	Remoyacu	Presencia de una casa del professor uma escuela.
1983	Buen Perú	Existe una escuela abandonada.

Tabela VI – Divisão de cinco assentamentos indígenas Matsés.

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa documental.

O documento parece tratar de um programa chamado “*Programa de apoio*”, concentrado na “*Cuenca del Galvez*” um dos afluentes do rio Javari, numa fronteira peruano-brasileiro, onde encontrava-se cinco (5) assentamentos indígenas Matsés. (Ver mapa: Anexo I). E quanto à localização de cada um desses assentamentos, podemos dizer que estavam divididos assim:

1. Nuevo San José de Añshi na margem direita do Baixo Gálvez, com total de trinta e dois (32) habitantes;

2. Nueva Chobas: localizado a margem direita do Baixo Gálvez, com total de trinta (30) habitantes;
3. Nuevo San Juan: localizado a margem direita do Médio Gálvez, com total de doze (12) habitantes;
4. Remoyacu: Localizado a margem direita do Alto Gálvez, com total de setenta e sete (77) nativos;
5. Buen Perú: localizado direita do Alto Gálvez, com a presença total de trinta e sete (37) habitantes.

Assim, através dos dados apresentados na tabela V e VI encontrados nos acervos (AMBVJ) e (AMJCM) paralelos aos sendo oferecido pelo estado brasileiro, temos um outro ponto de vista, sobre a educação presente nesse território, a ação de entidades não governamentais, principalmente as religiosas, assim como os fatos que ocorreram nos cinquenta e cinco (55) anos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa é realizar um estudo documental sobre políticas públicas educacionais para os povos indígenas do Vale do Javari: investigando o período de 1945 a 2000. A pesquisa buscou nos acervos (AMBVJ) e (AMJCM) levantar informações e sistematizá-las, assim como relacioná-las ao período histórico mencionado, e por fim analisar os impactos dessas políticas educacionais na região.

A partir dos dados obtidos nessa pesquisa documental, de um modo geral inferimos que a educação oferecida aos povos do Vale do Javari no período estudado, se manifestou principalmente por meio de projetos, e de construção de escolas, porém apresenta aspectos a serem observados, pois as ações não levavam em consideração a realidade dos povos nativos. Além de não oferecer meios, como material didático-pedagógico de qualidade, contratação de professores conforme o necessário, escolas estruturadas e assistidas, apoio aos programas de trabalho, com maior intensidade.

Observamos ainda que a ação do estado em sua maior parte, assim como nos tempos coloniais, foi para integrar os índios à sociedade nacional, tornando-os “civilizados”, trazendo como resultado mudanças na cultura, estrutura social, e educacional. Mas em contrapartida é importante dizer que os povos indígenas sempre tiveram sua própria educação, porém no decorrer dos anos, a partir dos primeiros contatos com o homem “branco”, tiveram a necessidade de dominar a escrita, a fala, simples cálculos matemáticos, para se comunicar, para fazer seus negócios, etc. e hoje cada dia mais lutam por ter esse direito.

Demonstrando, assim que os objetivos da pesquisa e análise documental foram alcançados e o problema inicial respondido. Contudo, os dados levantados nos indicam apenas ações voltadas para a educação elementar dos povos habitantes do Vale do Javari, e não mencionam ou descrevem pontualmente políticas públicas de educação estadual, municipal ou federal.

Notamos também que os 2 acervos analisados trazem informações sim, sobre ações de educação, mas que não apresentam a presença de uma política pública educacional de fato estruturada, todavia dois dados são dignos de redobrada atenção: o ensino bilíngue proporciona a aldeia Maronal, e aquela que afirma que

em “certas aldeias/malocas em suas escolas, o ensino era formal ou bilíngue (em Português e na língua nativa) ”.

Assim sendo, este trabalho de conclusão de curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas, nos estimulou a realizar novas pesquisas do mesmo cunho, com o objetivo de levantar novas informações, sobre a *Terra Indígena Vale do Javari*, relacionando a educação existente no período investigado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paulo Alfonso da Cunha; LOCCO, Leila de Almeida de / **Legislação Educacional.** / Paulo Alfonso da Cunha Alves; Leila de Almeida de Locco. ____ Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 196 p.

ANTUNES, Cláudia. **Escola, pensamento indígena e pensamento Ocidental: reflexões para pensar a educação escolar indígena.** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 59-77, jul. /dez. 2009.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque (coord.). **Políticas públicas e educação.** - Walmir de Albuquerque Barbosa (coord). Manaus: UEA Edições / Editora Valer, 2008. 182 p.

_____. **PROFORMAR. Políticas públicas e educação.** / Coordenador: Walmir de Albuquerque Barbosa. Manaus: UEA Edições, 2007. 191 p.: Il, 28 cm.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional.** Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA, Sebastião Amâncio. **Relatório da Operação Javari (Acervo Memória Base Vale do Javari).** Fundação Nacional do Índio – FUNAI, 1989.

COUTINHO Jr, W. 1998. **Relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Vale do Javari.** Brasília: FUNAI.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Crus Neto, Romeu Gome; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

FERREIRA, Maria K. L. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil** – 2. Ed. – São Paulo: Global, pag. 71-111, 2001.

FERREIRA, Cleia Simone. & SANTOS, Everton Neves dos. **Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação.** Revista: LABOR, nº 11, v. 1, 2014.

FILHO, Antônio Martins de Almeida. **Políticas Públicas em Educação e Educação Física.** Políticas Públicas em Educação. Uma Análise Crítica a Partir da Psicologia Escolar. Ceará, 2006

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil.** In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando a trajetória.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em 15 set. 2010.

J. CURY, Carlos Roberto. **O Plano Nacional de Educação: duas formulações.** UFMG: Minas Gerais, pag.162-180. Jul. 1998.

MANDULÃO, F. da S. **Educação na visão do professor indígena.** In: **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MASCARELLO, Débora Cristina. **História da educação brasileira: os cursos profissionalizantes do colégio polivalente.** UEOP- CASCAVEL – 2006.

MELATTI, J. C. 2007. **Índios do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

MÁRQUEZ Juan Carlos Peña e REIS, Rodrigo Oliveira Braga (Coods). Memória da Cartografia – **I Seminário Saúde. Gestão Ambiental e Aproveitamento Sustentável Do Vale do Javari.** Atalaia do Norte / Manaus: **Projeto Nova Cartografia Social Amazônia** /UEA edições. 2011. 76 p. : II ; 29 cm x 21 cm.

MISTÉRIO DA SAÚDE. **Fundação Nacional de Saúde/Coordenação de Saúde o Índio: Projeto saúde: Área Indígena do Javari.** Brasília, agosto de 1991. (**Acervo Memória Base Vale do Javari**).

MONLEVALE, A. J. **Plano Municipal de Educação Fazer para Acontecer.** Brasília: Ed. Idéia, 2002.

O CONGRESSO NACIONAL. **Plano Nacional de Educação.** Câmara dos Deputados, 2000.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC, p. 93-99, 2010a.

_____. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas.** Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010b.

OLIVEIRA, Juscelino K. **Diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento**. Belo Horizonte, Livraria Oscar Nicolai Ltda. 1955.

_____. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. Niterói-Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense. Jun. 2010.

PREÂMBULO, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 de outubro de 1988.

Publicado no Diário Oficial da União no dia 29/07/1953, Página 13193, Coluna 1. **LEI N.º 1.920, DE 25 DE JULHO DE 1953**. Rio de Janeiro, 25 de julho de 1953; 132º da Independência e 65º da República. GETÚLIO VARGAS.

QUEIROZ, Ruben Caixeira de. **Algumas Considerações Sobre o Projeto Saúde: Área Indígena Javari (Acervo Memória Base Vale do Javari)**. Fundação Nacional do Índio–FUNAI, 1991.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **Legislação e políticas públicas para a Educação no Brasil: o lugar da educação infantil neste contexto**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Itapetinga, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017. – (coleção memória da educação).

SANTOS, K. S. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Tecendo Fios**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRGS. [2011]. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em 03 maio 2017.

SANTOS, Sebastião L. O. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**, UFF-Rio de Janeiro-Niterói. [2010]. Disponível em: <http://www.uff.br/dcp/wp-content/uploads/2011/10/Dissertação-de-2010-Sebastião-Luiz-Oliveira-dos-Santos.pdf>. Acesso em 23 abr. 2017.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna da Silva, Estera Muszkat Menezes. –4.ed. ver. Atual. –Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, L. F. V. e. (org.) **Coletânea da legislação indigenista brasileira**. – Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008. 818p.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUSA, Fernanda Brabo. **(RE) Territorializando a educação escolar indígena: o decreto no 6.861/2009 e a criação dos territórios etnoeducacionais**. Seminário de pesquisa de educação da região sul. UFRGS: CAPES, 2012.

APÊNDICE I – CRONOGRAMA DE TRABALHO

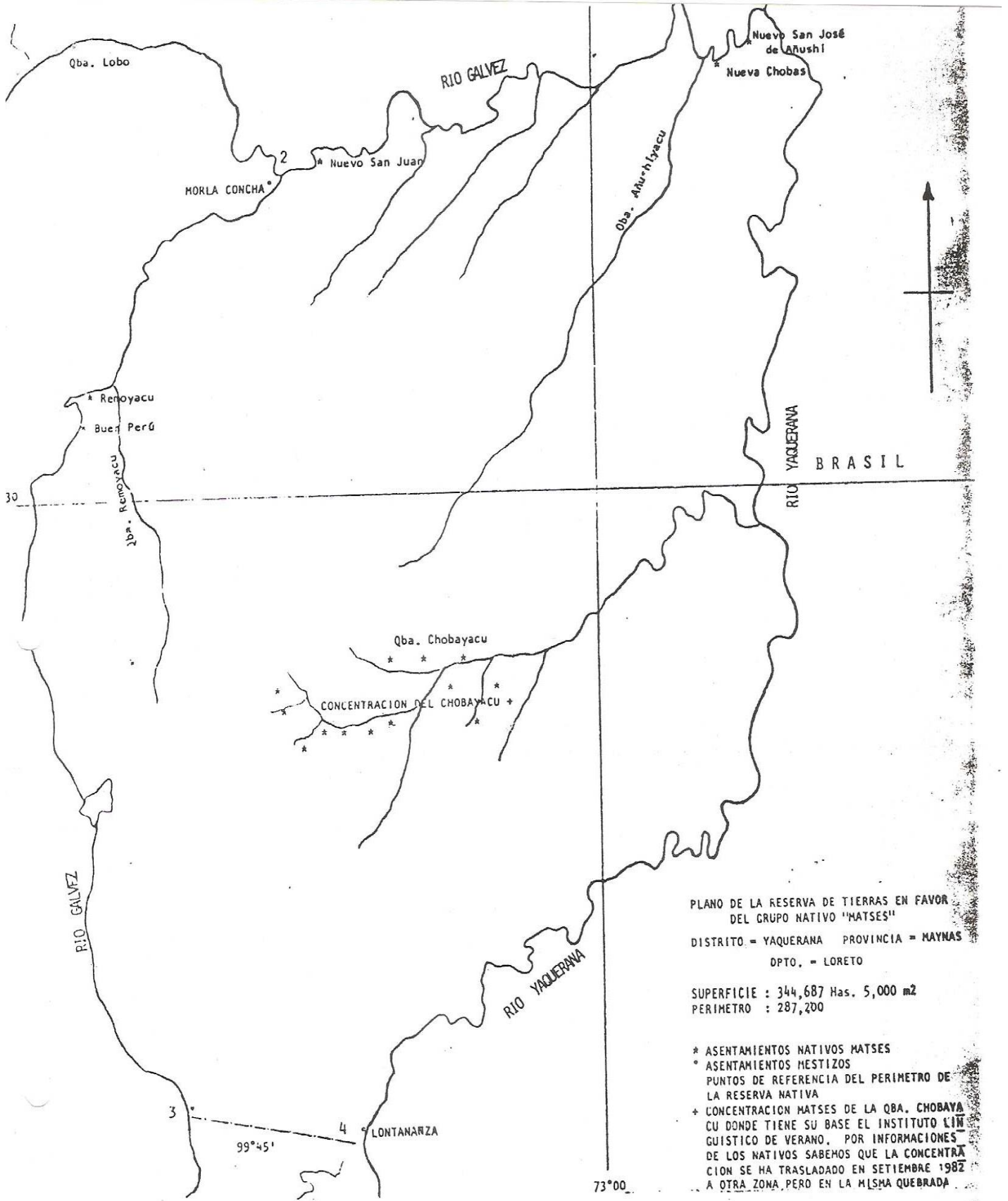
Modelo de tabela de identificação (Acervo Memória Base Vale do Javari)

Nome do acervo	Tipo de documento	Informante	Local da ocorrência	Ano	Descrição da informação
AMBVJ	Relatório	Walmir Vitor dos Santos	Pia ITUÍ	1989	"O ano letivo do exercício de 1989, teve início normalmente, com a criação de mais 03 escolas, além daquelas que já funcionavam desde o exercício anterior, totalizando 09 (nove) escolas, em nossa jurisdição. Porém logo em seguida, a escola aldeia Maronal teve seu fechamento, motivado pela desistência da professora responsável pelo funcionamento da mesma. Todavia, apesar das dificuldade e carência de recursos, principalmente , recursos humanos, as demais escolas funcionaram regularmente".
AMBVJ	Relatório	Elimilton Correa de Alencar	Área Indígena Vale do Javari	1992	"Nas áreas indígenas o Programa de educação é desenvolvido pelo Estado através de Professores Rurais. Assim, na jurisdição desta Unidade existem 382 alunos matriculados, assim distribuídos em 11 escolas: 1-Aldeia Rio Novo - PIN. Ituí 40 alunos 2-Aldeia Vida Nova - PIN. Ituí 30 alunos 3-Aldeia Alegria - PIN. Ituí 25 alunos 4-Aldeia Mats - PIN. Ituí (sexle Pin) 40 alunos 5-Aldeia Lobo - PIN. Ig.Lobo (sede Pin) 42 alunos 6-Aldeia 31 - PIN. Lobo 62 alunos 7-Aldeia Curuçá - PIN. Curuçá (Sede Pin) 35 alunos 8-Aldeia Maronal - PIN. Curuçá 34 alunos 9-Aldeia Massapé - PIN. Massapé (Sede Pin) 28 alunos 10-Aldeia São Luís - Sede ADR 18 alunos 11-Aldeia Lameirão - Sede ADR 28 alunos".

Modelo de tabela de identificação (Acervo Memória Júlio César Melatti)

Tipo de documento	Informante	Local da ocorrência	Ano	Descrição da informação
Relatório	Raimundo Pio de Carvalho Lima	Rio Curuçá	1969	"Ainda a relação a essa unidade; verificamos ser necessário o envio dos materiais abaixo: 100 quilos de cal virgem; 10 ditos de cola; 10 galões de tinta à base d'água, hidrax; cor rose; 10 borrachas e trinchas; material esse destinado a pintura da escola e sede da unidade. Confeção e remessa de um quadro negro de 1 1/2 X Mts. Contratação de uma professora para aumentar o efetivo da escola".
Relatório	Ministério da Saúde, FUNAI, Coordenação de Saúde do Índio	Vale do Javari	1991	"Pelo fato dos índios comercializarem e trabalharem em tarefas extrativistas e servirem como mão-de-obra dos regionais, alguns aprenderam a falar o Português, principalmente os homens. Em poucas aldeias/malocas há escolas, onde o ensino é formal ou bilíngue (em Português e na língua nativa). Há grande interesse das comunidades indígenas em aprenderem a falar e escrever em Português, e fazerem contas para efetuar seus negócios, sem serem lubriados".

ANEXO I



PLANO DE LA RESERVA DE TIERRAS EN FAVOR DEL GRUPO NATIVO "MATSEES"
 DISTRITO = YAQUERANA PROVINCIA = MAYNAS
 DPTO. = LORETO
 SUPERFICIE : 344,687 Has. 5,000 m²
 PERIMETRO : 287,200

* ASENTAMIENTOS NATIVOS MATSEES
 * ASENTAMIENTOS MESTIZOS
 PUNTOS DE REFERENCIA DEL PERIMETRO DE LA RESERVA NATIVA
 + CONCENTRACION MATSEES DE LA QBA. CHOBAYACU DONDE TIENE SU BASE EL INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO. POR INFORMACIONES DE LOS NATIVOS SABEHOS QUE LA CONCENTRACION SE HA TRASLADADO EN SETIEMBRE 1982 A OTRA ZONA, PERO EN LA MISMA QUEBRADA