

Histórias Ameríndias: educação, religião e resistência entre os Pakaas-Novos de Rondônia de 1965 a 1984¹

American Stories: education, religion, and resistance among the Rondônia Pakaas-Novos from 1965 to 1984

Josélia Gomes NEVES²

Resumo

Este texto analisou em perspectiva histórica a educação formal e sua relação com a religião de 1965-1979 no contexto Pakaas-Novos. A metodologia adotada foi a pesquisa documental digital interpretada através das Pedagogias Freireanas. Foi possível observar que a escola instalada para os Pakaas-Novos iniciou após o contato oficial, por meio da atuação da Missão Novas Tribos do Brasil com autorização estatal para fins de evangelização e de integração nacional. Apesar destas *situações-limites*, os Pakaas-Novos elaboraram resistências por meio da manutenção das práticas culturais e da apropriação do conhecimento escolar, a partir de seus interesses, aspectos importantes para as Histórias Ameríndias.

Palavras-chave: Pakaas-Novos. Educação. Religião. Resistência.

Abstract

This text analyzed in historical perspective the formal education and its relation with the religion of 1965-1979 in the Pakaas-Novos context. The methodology adopted was the digital documental research interpreted through Pedagogy Freireanas. It was possible to observe that the school installed for the Pakaas-Novos began after the official contact through the operation of the New Tribes Mission of Brazil with state authorization for the purposes of evangelization and national integration. Despite these situations-limits, the Pakaas-Novos elaborated resistance through the maintenance of cultural practices and the appropriation of school knowledge from their interests, important aspects for the Amerindian Histories.

Keywords: Pakaas-Novos. Education. Religion. Resistance.

1 Estudo produzido na Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica e Currículo do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná.

2 Doutora em Educação Escolar. Professora na Licenciatura em Educação Básica Intercultural e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) - Mestrado em Educação Matemática. Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná-RO – Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1098108142638272>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2318-5397>. E-mail: joseliagomesneves@gmail.com; joselia.neves@pq.cnpq.br

Introdução

Os estudos sobre as Histórias Ameríndias, no âmbito da educação, têm sido sistematizados a partir de três grandes períodos comuns vivenciados por diversos povos indígenas do Brasil: o primeiro corresponde à educação indígena entendido como o tempo exclusivo dos processos próprios de aprendizagem veiculados pela oralidade. É caracterizado pelas relações indissociáveis entre aprender e ensinar os saberes da tradição necessários à sobrevivência física e cultural, sendo anterior ao contato e em temporalidades imemoriais. A educação escolar para índios é o segundo período, como a expressão sugere tem a ver com as práticas coloniais integracionistas e religiosas que definiam o que os povos indígenas tinham que estudar. Está situado após o estabelecimento do contato oficial entre diferentes etnias em diversas épocas. Já o terceiro e último período é compreendido como educação escolar indígena e marca a pactuação intercultural entre os Povos Indígenas e o Estado brasileiro, por meio da dialogicidade entre a educação ancestral e a educação Ocidental assegurada pela Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988; 1996; LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2001; MELIÁ, 1979; NEVES, 2009; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

No entanto, entende-se que há necessidade de reexaminar as especificidades das trajetórias históricas da educação de diferentes etnias, caso da escola-missão de São José do Surumu (SILVA, 2000), por exemplo. Concorde-se que “A história local é [...] elemento importante de conhecimento etnográfico” (CUNHA, 1992, p. 18). Um esforço que pode representar a possibilidade de analisar novos elementos destes períodos e, assim, produzir outras notas interpretativas sobre a História da Educação Escolar Indígena. Escritos correspondentes à diversidade de povos originários existentes no Brasil de interesse das Histórias Ameríndias, mobilização que impulsionou a realização deste estudo.

A inquietação com esta ausência tem sido cada vez mais sentida, sobretudo, em sala de aula, nos processos de formação docente indígena na educação superior com o componente curricular de Relações Interétnicas e História no Ensino Fundamental - anos iniciais. Uma disciplina que compõe o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de

Rondônia. A esse respeito, as leituras do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas destacam a importância e articulação do trabalho histórico pedagógico às Ciências Históricas:

O estudo da História na escola incorpora essas problemáticas do conhecimento histórico e também questões próprias ao saber pedagógico, às tradições escolares, à realidade social e cultural de professores e alunos e aos valores e anseios das sociedades. Articula-se, também, com os métodos de ensino e com os diferentes materiais que são utilizados como recursos didáticos. [...] (BRASIL, 1998, p. 196).

A preocupação tem sido discutir e aprofundar concepções sistematizadas de conhecimentos históricos que contribuam para o trabalho pedagógico, de modo que façam sentido para as crianças indígenas desde o início da escolarização. E uma das estratégias didáticas possíveis é situar o sujeito como participante da História desde a infância, por meio das experiências vivenciadas por seu povo. Em algumas situações, estas narrativas são ouvidas em casa e, depois, repercutidas na escola.

Assim, o objetivo do texto é apresentar uma reflexão crítica a respeito das relações entre educação, religião e resistência, no âmbito das historiografias ameríndias, a partir da trajetória dos Pakaas-Novos no período de 1965 a 1984 em Rondônia. Este estudo foi possibilitado pelo surgimento dos repositórios digitais. Até então, importantes fontes bibliográficas – livros, teses, dissertações e artigos raros, bem como materiais documentais – relatórios, fotografias, revistas, mapas, por exemplo, estavam disponíveis apenas no formato impresso. A digitalização de qualidade e a veiculação na internet, por meio de acesso aberto é algo inédito e promissor à democratização e produção do conhecimento. Tem sido possível conhecer ou reexaminar importantes referências, que permitem exercícios de problematização, de acréscimos e de releituras com potencial para novas possibilidades interpretativas.

O estudo se constitui em uma pesquisa qualitativa que, entre outros elementos, adota o procedimento da revisão analítica das fontes: “[...] os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise. [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). E nesta direção, um dos procedimentos deste tipo de abordagem é a pesquisa

documental com a inclusão do termo digital uma forma de evidenciar que sua origem decorreu de ambientes virtuais.

A pesquisa documental “[...] consiste na exploração das fontes [...] que são em grande número. [...] documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, [...], fotografias, [...]” (GIL, 2008, p. 51). Para a escrita deste texto foram recolhidos e analisados os seguintes materiais acessados em repositórios digitais abertos: relatórios governamentais, não governamentais, jornais, imagens, boletins e documentos oficiais, bem como textos legislativos.

A leitura das Pedagogias Freireanas (FREIRE, 1987; 1991; 1992; 1996) foi importante para a análise, interpretação da condição subalternizada vivenciada pelos Pakaas-Novos. Entre outras categorias cita-se a cultura do silêncio que, sob perspectiva da pesquisadora, marcou parte significativa da trajetória desta população evidenciada nas situações-limites, em que certas condições são “[...] geradoras de um clima de desesperança, [...] num dado momento histórico, como um freio [...] algo que eles não podem ultrapassar [...]” (FREIRE, 1987, p. 58).

Por outro lado, as possibilidades de reação aos maus-tratos e abusos sofridos desde os tempos do seringal e, depois, por missionários e funcionários do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e/ou pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) podem ser compreendidas como gestos de recusa – simbólica ou de forma explícita, que engendraram dispositivos de resistência em defesa territorial, cultural e educacional. Na visão freireana se expressam como inédito-viável, uma possibilidade extraordinária “[...] ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 1992, p. 206).

O presente texto está organizado em dois tópicos: o primeiro discute a educação formal disponibilizada aos Pakaas-Novos no período de 1965 a 1979 e suas características centrais: a implantação da escola nas aldeias indígenas orientada pelas finalidades integracionistas e religiosas sob a gestão do SPI e, depois da FUNAI e, por isso mesmo explicitou um modelo bancário e impositivo, inclusive, das práticas culturais.

Já o tópico seguinte contempla o período de 1981 a 1984, época da gestão da FUNAI e da permanência do convênio com os missionários,

repercutindo na escola como um espaço religioso. As mudanças deste período decorreram da inserção de profissionais laicos no processo educacional e dos Programas Pró-Rural e MOBREAL, que foram responsáveis pela minimização do ensino missionário: as cartilhas da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) já não eram os únicos recursos didáticos das escolas indígenas Pakaas-Novos.

“Junto e misturado” – fragmentos de educação, alfabetização e religião entre os Pakaas-Novos de 1965 a 1979 na Amazônia brasileira

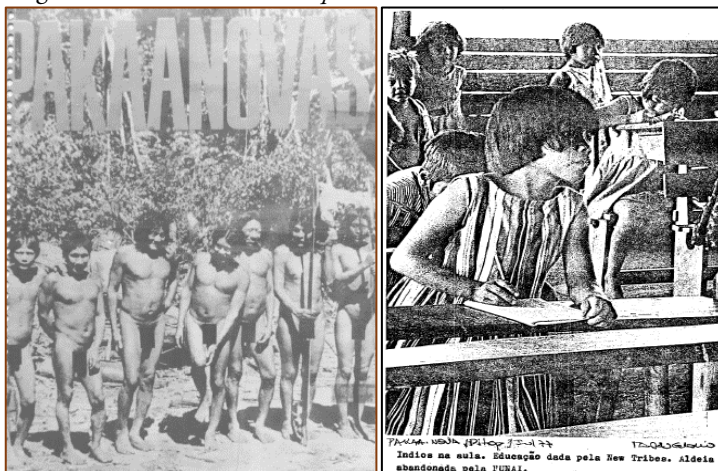
Foi impossível descobrir como e porque os Pakaas-Novos receberam este nome. Sua autodenominação é wari, ou Oro Wari. Wari significa literalmente "gente"; oro pode ter várias traduções: indica plural, no sentido de "junto", "grupo" e também serve como uma partícula auxiliar na construção do superlativo relativo [...] (MEIRELES, 1986, p. 71).

Os Pakaas-Novos se constituem em um conjunto de oito povos: Oro Eo', Oro Win, Oro Mon, Oro Waram, Oro Waram Xijein, Oro Nao', Oro At e Cao Oro Waje que, na atualidade, estão localizados em Terras Indígenas (TI) nos municípios de Nova Mamoré e Guajará-Mirim, estado de Rondônia, região tradicional de suas andanças. Ficaram conhecidos, inicialmente, com o estudo de Denise Meireles *Os Pakaas-Novos* (1986) e há várias grafias sobre esta identificação, como será possível observar no decorrer deste escrito.

É neste contexto que emerge o objeto de atenção central desta reflexão, no âmbito das histórias ameríndias a educação formal e sua relação com a religião protestante materializada pela Missão Novas Tribos do Brasil, bem como os gestos de resistência como produção de inéditos-viáveis diante destas práticas coloniais no período de 1965 a 1979. De acordo com Mauro Leonel Júnior, “O SPI iniciou a ‘atração’ dos Oro-Uari em 1942 e obteve o contato com os primeiros grupos em 1946. Mas vários grupos resistiram ao contato, sendo o último realizado em 1969”. (1984a, p. 65).

Vilaça (1996) informa que a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) chegou em Guajará-Mirim, no ano de 1950 com a finalidade de contatar e evangelizar os povos indígenas da região com o forte apoio do SPI. No entanto, infere-se que a estrutura que permitiu a organização deste sistema educacional (prédio escolar, docentes, estudantes, projeto pedagógico e materiais didáticos) ocorreu em 1965, o ano em que várias cartilhas de alfabetização foram elaboradas pela entidade religiosa (MNTB, 1988) em plena ditadura militar. Uma ação que pode ser traduzida nos termos: “pacificação, colonização, alfabetização e evangelização” que, de certo modo, atendia às finalidades de ocupação oficial na Amazônia. Entretanto, o que justificava este compartilhamento de ações entre o poder público e uma entidade religiosa? Para algumas interpretações isso ocorria, porque “[...]. Os missionários desempenhavam nas aldeias um papel que o Estado não queria ou era incapaz de assumir. [...]”. (VALENTE, 2017, p. 300).

Figura 1 – Pakaa Novas e *Pitop* – Escola da Missão New Tribes.



Fonte: (SANTOS, 1979, p. 103).

Esta relação se caracterizou por um jogo de interesses e, em alguns aspectos, apontou para certa resignação do governo diante do poderio estrutural dos protestantes e, nesta conjuntura, o espaço escolar se tornou o local ideal para a pregação missionária. Era praticamente inexistente a fronteira escola e igreja, Estado e religião, seja nas aulas ministradas pelos missionários ou mesmo aquelas de responsabilidade de docentes não

indígenas contratados pela Secretaria Municipal de Guajará-Mirim, em qualquer um dos casos, a educação era sinônimo de pregação:

[...] é no domínio da escola e no controle da educação que está a força dos missionários. Enquanto os funcionários da FUNAI ocupam-se de assuntos administrativos, as Novas Tribos dominam a religião e a escola. Todos os dias há uma hora e meia de ensino religioso, hinos sacros e trechos da Bíblia. Com a cumplicidade de funcionários foram nomeados professores e pagos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura [...] de Guajará-Mirim. Conta o funcionário que com a chegada de um inspetor de ensino, a professora missionária escondia o material religioso e reabilitava a cartilha do ensino oficial (LEONEL JR., 1984b, p. 77).

Concorda-se com Aracy Lopes da Silva que longe de se constituir em direito, a educação que chegou às aldeias brasileiras se caracterizou como um modelo que “[...] coloniza mais, à medida que menos se caracteriza como instrumento dos interesses e expectativas desses povos [...]”. (DIÁRIO POPULAR, 1981, p. 12). As leituras freireanas denominam de educação bancária, uma concepção em que “[...], o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância [...]” (FREIRE, 1987, p. 38).

Sobre a atuação religiosa-educacional da Missão Novas Tribos do Brasil, trabalhos indígenas recentes reconhecem que: “[...] os missionários incentivavam o uso da língua materna na escola com a finalidade de compreenderem sua estrutura e produzirem material escrito de evangelização na língua originária [...]”. (WARAM, 2019, p. 88). O modo de operar das missões religiosas contava com o necessário apoio governamental, mediante estreita proximidade com os setores oficiais nas aldeias amazônicas.

Os documentos, oriundos de fontes primárias, disponibilizaram importantes informações sobre este período educacional no contexto Pakaas-Novos. Entre outros aspectos, esses documentos permitiram conhecer quem eram os educadores-evangélicos que atuavam por trás da sigla MNTB (Missão Novas Tribos do Brasil). Nesta direção, o Boletim Interno nº 52 do SPI (BRASIL, 1962) informou a presença dos seguintes

religiosos e religiosas nos Postos Indígenas: Dr. Tanajura e Tenente Lira com atuação nas áreas de enfermagem, odontologia, ensino rural e religião, a saber: Friedrich Karl Scharf, Abraham Hoop ou Koop, Royal Taylor, Richard Sollis e Thomas Hipólito Moreno.

Posteriormente, o Boletim nº 54 também do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), intitulado: “Melhora a assistência aos índios Pakaas Novos”, entre outras questões, registrou a existência de escolas nos Postos Indígenas Major Amarante e Ricardo Franco, vinculados à 9ª Inspeção Regional. O atendimento realizado pelos religiosos protestantes citados acima era bem avaliado pelo órgão governamental, já antecipado no título e nos elogios expressos no documento: “Missionários prestam colaboração. Inestimáveis serviços à causa indígena [...]. Os trabalhos que executam, de enfermagem e estudos de linguística, são dignos de admiração” (BRASIL, 1962, p. 60).

Entretanto, foi a partir do trabalho desenvolvido na área da linguagem articulada à educação formal, que a atuação missionária durante um pouco mais de duas décadas, alcançou grande visibilidade: “Em 1965 foi elaborada uma série de sete cartilhas para os índios Pakaas Novos, pelos missionários da Missão Novas Tribos do Brasil. Seu propósito era o de alfabetizá-los na sua língua. Foram usadas com bom êxito durante este período de vinte e um anos” (MNTB, 1988, p. 3).

No entanto, de diferentes lugares e mobilizados por diferentes intencionalidades, vozes ecoaram evidenciando as tensões decorrentes da presença missionária nos territórios Pakaas-Novos. O Frei Roberto Gomes de Arruda, articulador da Área Indígena Sagarana, localizada em Guajará-Mirim, fez severas críticas e denúncias sobre o SPI e suas relações com esta entidade. Questionou o tratamento precarizado oferecido a esta população étnica na gestão do então chefe do órgão indigenista, o Coronel Moacir Ribeiro Coelho: “[...] está deixando que morram à míngua os índios Pakaas-Novos, enquanto faz acordo com missionários estrangeiros para que exerçam influência sobre os indígenas, na forma de assistência religiosa”³.

Apesar disso, a bondade messiânica da *New Tribes*, possivelmente, alcançou os seus principais objetivos, pois nos anos 1970 a conversão religiosa, aparentemente, fazia parte da rotina da maioria dos Pakaas-

³ PADRE acusa Diretor de SPI de deixar Pakaas Novos morrerem à míngua. *Jornal do Brasil*. 1963. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/27299_20140416_160711. Acesso em: 12 nov. 2019.

Novos e com essa, a proibição e o abandono de antigas tradições: “Na década de 70 os Wari’ diziam-se todos crentes, com exceção de [...] Sagarana, [...] passaram a ter, aos olhos dos brancos, um comportamento exemplar. Pareciam ter perdido o interesse pelos casamentos poligâmicos e pelas [...] festas [...]” (VILAÇA, 1996, p. 109).

Entretanto, as tensões permaneciam, pois, além de Sagarana, a pregação missionária foi rejeitada em outras aldeias: “Em 1973, os protestantes foram expulsos do Laje e do Ribeirão, atendendo uma solicitação dos próprios índios. Em função disso, intensificaram suas atividades no Negro-Ocaia e no Pakaas-Novos” (MEIRELES, 1986, p. 101).

Essa situação exposta permite inferir que a performance missionária não era consenso no interior das aldeias. E a reação de recusa dos Pakaas-Novos à narração missionária sugere a superação das situações-limites, rumo aos atos-limites: “[...]. No momento em que estes as percebem não mais como uma ‘fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser’, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. [...]” (FREIRE, 1987, p. 60).

A luta continuava, pois mesmo diante destas oposições, a organização protestante conseguiu publicar, um ano depois, a Cartilha da Língua Pakaas-Novos, nº 1 (MNTB, 1974). Uma evidência que apontou que a parceria governo e Missão permanecia. No entanto, em âmbito local, havia um mal-estar provocado pela presença missionária a ponto do chefe do Posto Indígena Pakaas-Novos, Amaury Belloquim Costa encaminhar um relatório a 8ª Delegacia Regional, no dia 15 de agosto de 1975, informando os danos produzidos pelo evangelismo nas culturas indígenas: “[...]. Tudo é pecado: é pecado dansar, [sic] é pecado cantar, etc. Consequência: toda a cultura Pakaas-Novos foi destruída. Não mais cantam ou dansam [sic] suas canções tradicionais. Até a função hierárquica da chefia foi substituída pela presença [...] do pastor. [...]” (BRASIL, 1975, p. 7-8).

De forma geral, a recomendação do servidor Amaury era para evitar a renovação da autorização dos religiosos nas aldeias Pakaas-Novos como estratégia de proteção das culturas indígenas. Em relação à educação, ele sugeriu que as duas escolas bilíngues existentes até então de responsabilidade dos missionários passassem para a administração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio da contratação de profissionais com formação periódica adequada. Ainda, sobre o assunto,

anotações do antropólogo Mauro Leonel Júnior dão conta das brutais relações estabelecidas: “[...] os missionários lançam os índios contra a FUNAI, olham com reserva os que não professam a mesma religião, negam-se a colaborar até no transporte de doentes [...]” (1984b, p. 75).

No que se refere às estruturas físicas dos prédios escolares em aldeias indígenas, no ano de 1977, foram localizados registros do funcionamento de três escolas que atendiam a população Pakaas-Novos nas seguintes localidades: Lage, *Pitop* e Rio Negro Ocaia. A escola instalada no território do Lage foi caracterizada como uma estrutura precária e sem docente; em *Pitop*, lugar do contato Oro Nao eram atendidos estudantes de três aldeias: Graças a Deus, Tanajura – também identificada em alguns trabalhos como Dr. Tanajura, nome de um médico da Comissão Rondon (PRATES, 1983) e a Cachoeirinha. Em relação à aldeia Rio Negro Ocaia, a escola “[...] estava muito bem instalada e, a mesma servia para cultos religiosos da missão *New Tribes*” (SANTOS, 1979, p. 10).

Nesta configuração escola-igreja, o trabalho didático realizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) também produzia resultados desastrosos evidenciados nos baixos índices de conclusão estudantil, por sua vez, relacionados à frágil metodologia docente trabalhada no Lage: “[...] Em 1977, apenas um aluno terminou o ano letivo. As cartilhas não são adaptadas às especificidades da cultura indígena, e os professores não contam com formação prévia. [...]” (LEONEL JÚNIOR, 1984a, p. 97). Esta fonte permite inferir que havia docentes contratados pelo órgão indigenista. Informou, ainda, que parte dos adultos reivindicavam aulas referentes às demandas oriundas do contato como a comercialização de produtos. Pode-se inferir também que a escola existente era algo distante das necessidades dos principais interessados. Uma escola doadora de saberes.

Além disso, registros de 1979 davam conta de que as escolas dos Postos Indígenas de Rio Negro Ocaia e Pakaas Novas estavam funcionando, mas a escola do Lage estava fechada, tendo em vista a ausência de professor (SANTOS, 1979). Situações que demonstram as inconstâncias e irregularidades da educação formal que chegava aos Pakaas-Novos e, por isso mesmo, significava um mecanismo de manutenção da cultura do silêncio. Uma das estratégias de controle da opressão é manter os subalternizados (as) calados (as), imobilizados (as) a partir de suas vozes: “[...] que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força

condicionante vêm realizando sua experiência de ‘quase-coisas’, necessariamente os constitui desta forma” (FREIRE, 1987, p. 108).

Assim, a escola oferecida aos Pakaas-Novos de 1965 a 1979 se caracterizou pelo depósito de saberes e pela cultura do silêncio sob a autorização do SPI e, depois, da nova instituição criada em dezembro de 1967, a FUNAI. No entanto, os indígenas e outros atores locais tiveram um papel importante na denúncia das situações-limites, metaforicamente apresentadas, nas escolas-templos e sua extensão à comunidade, por meio do controle dos corpos nas práticas sociais culturais.

Entre as cartilhas dos missionários, o Programa Pró-Rural e o MOBRAL - antecedentes históricos Pakaas-Novos de 1981 a 1984 em Rondônia

Há várias confusões sobre a educação indígena. Não se entende porque todos os postos da FUNAI foram dotados de professor laico, salvo os postos onde há missionários. O ensino ou se faz sobre a Bíblia, ou sobre os manuais e cartilhas escolares destinados à população regional, mas inadaptáveis ao ensino em outra cultura. É urgente que a FUNAI prepare material didático adaptado à promoção da cultura das minorias nacionais. [...] (LEONEL JÚNIOR, 1984b, p. 78-79).

Em 1981, os registros documentais apontavam que a separação entre o trabalho escolar laico e a ação missionária permanecia invisível e, nesta época, o proselitismo religioso ocorria debaixo da estrutura física construída com financiamento público: “[...]. No P.I. Pakaas-Novos, [...] a missionária utilizava as salas de aulas recém-construídas com verbas do POLONOROESTE para realizar, junto as crianças, uma sessão diária de cantos e hinos religiosos. [...]” (MEIRELES, 1986, p. 102). E neste processo, o que se oferecia era um arremedo de aprendizagem escolar considerando que a questão central era a evangelização.

De acordo com a antropóloga Ana Maria da Paixão, citada por Mauro Leonel Júnior, o propalado bilinguismo da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) apresentava problemas: “[...] o português está sendo ministrado por canadenses que falam muito mal o português, com graves

erros de concordância [...] o proselitismo religioso é feito em larga escala, havendo interrupções e cânticos bíblicos [...]” (LEONEL JÚNIOR, 1984b, p. 78). Situação semelhante acontecia em outros territórios. A pedagoga Nietta Monte relata que ao assistir uma aula em português, ministrada por um missionário estrangeiro, em 1984, em uma escola indígena do Acre, ela percebeu que os materiais didáticos eram a Cartilha da Mimi e a Cartilha Caminho Suave. As palavras apresentadas em sala de aula, “caqui”, “leque” ou “queijo”, constituíam termos desconhecidos dos aprendizes, além de que: “[...] O professor americano fala português com dificuldade - lendo "cópi" em vez de copie, escrevendo "livramente", em vez de "livremente" e assim por diante. As crianças, que nunca ouviram estas palavras, nem sabem que ele está errando. [...]”. (MONTE, 1987, p. 24). A linguagem desconhecida veiculada nas cartilhas constituía um dos empecilhos na alfabetização em contextos indígenas.

E, como em outros territórios, talvez, houvesse também distanciamento nas relações entre oralidade e a escrita: “[...] a razão principal para o estranhamento das cartilhas pelos Tapirapé: os textos das cartilhas não espelhavam a concepção que os Tapirapé têm de sua língua enquanto processo discursivo” (SOUZA, 1993, p. 232). A complexidade para compreender em tão pouco tempo o mundo do papel era dificultada pela ineficiência pedagógica de explicitar a funcionalidade ou os sentidos da língua escrita, uma evidência bancarista, pois: “Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, [...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 1987, p. 38).

Elementos como estes permitem indagar: que aprendizagens resultavam deste tipo de bilinguismo? Estas debilidades docentes eram consideradas nos processos avaliativos? Ou o ônus do fracasso escolar era depositado, unilateralmente, na conta dos estudantes indígenas? Porque a realidade dos/as estudantes era ignorada na pauta curricular? E as perguntas a esse respeito, continuam...

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes [...]? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. [...] (FREIRE, 1996, p. 17).

A pedagogia das perguntas se constitui uma das características da educação problematizadora que, certamente, contraria e tensiona as forças conservadoras que defendem a neutralidade nas práticas educativas, uma vez que essa “[...] procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado” (FREIRE, 1991, p. 30).

O relatório produzido por Edgard Carvalho e Lúcia Rangel, em 1982, e publicado em 1983 informou a situação social e educacional nos Postos Indígenas Rio Negro Ocaia, Igarapé Ribeirão, Igarapé Laje, Guaporé e Pakaa-Nova. Em relação ao corpo docente, esses registros afirmaram a inserção de professores não indígenas que passaram por dois processos formativos de 15 (quinze) dias cada um desses realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Guajará-Mirim e que havia um acompanhamento pedagógico com visita nas aldeias em caráter bimestral.

Quadro 1 – Pakaas-Novos - 1982

Posto Indígena	População	Aldeias	Povos
Igarapé Ribeirão	116	-	Pakaas-Novos
Igarapé Laje	201	-	Pakaas-Novos
Pakaa Nova	397	Tanajura Santo André Bom Futuro	Pakaas-Novos
Negro Ocaia	259	-	Pakaas-Novos
Guaporé	188	-	Makurap, Jaboti, Tupari, Ajuru, Aruá e Canoé

Sistematização: Josélia Gomes Neves.

No que diz respeito à estrutura física, de acordo com o relatório, as escolas se encontravam em boas condições, geralmente, possuíam duas salas de aula e alojamento para professores. Sobre o aproveitamento escolar, a frequência era considerada irregular e a explicação docente é que isso decorria em função dos afastamentos periódicos dos familiares para a extração de produtos florestais como extração da borracha ou coleta da

castanha. Estas situações acabavam produzindo a evasão escolar considerada alta neste contexto. Na visão de professores/professoras acontecia entre outros motivos por causa dos casamentos e de forma geral observavam que havia:

[...] um grande desânimo e falta de interesse por parte dos índios. De acordo com outro professor entrevistado, os homens são mais assíduos e interessados do que as mulheres. Além disso, há entre todos os professores uma avaliação generalizada de que as crianças indígenas possuem pequena capacidade de aprendizagem e exibem um rendimento escolar considerado muito baixo. [...]. (CARVALHO; RANGEL, 1983, p. 289).

O fracasso escolar é atribuído exclusivamente aos indígenas. No entanto, as explicações apresentadas suscitam questões: que sentido tinha a escola para os Povos Indígenas Pakaas-Novos nesta época? Por que os homens participavam mais e as mulheres menos? Que relações existiam entre a sobrecarga de trabalho feminino - casamento e a maternidade com o suposto desinteresse? E até que ponto a visão determinista dos docentes contribuía para a produção destes resultados? Em relação à última pergunta, é necessário relembrar o efeito “Pigmalião” síntese do estudo de Rosenthal e Jacobson (1966) a respeito de como a expectativa docente sobre as aprendizagens dos estudantes é decisiva em seus desempenhos.

Paulo Freire substituiu o termo evasão por expulsão, pois para a concepção problematizadora, a educação oferecida pelas forças hegemônicas não tem problemas, problemas têm que adentra o espaço escolar e, desse modo: “[...]. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. [...] são expulsas [...]. É a estrutura mesmo da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, [...] para as crianças [...] fazerem o percurso a que têm direito” (FREIRE, 1991, p. 35).

Outra informação relevante observada no relatório de Carvalho e Rangel (1983) é que a educação formal era veiculada, também, em língua portuguesa por meio do Programa Pró-Rural oficializado pelo Decreto nº 853 (RONDÔNIA, 1983) adotado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Guajará-Mirim. A organização didática era dividida em etapas correspondentes às quatro séries, cada uma com o livro específico. Após a conclusão dos estudos nos materiais, os estudantes

recebiam o certificado de conclusão da primeira à quarta série. Sua proposição ocorreu na gestão do governador militar Jorge Teixeira mediante financiamento do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE).

A finalidade do Programa Pró-Rural foi assegurar a formação de estudantes moradores da zona rural no primeiro grau I, levando em conta seus contextos linguísticos e culturais (GOUVEIA NETO; GOUVEIA, 2018). A adoção destes recursos, nas escolas indígenas, funcionava como uma possível estratégia para responder às demandas após contato e uma forma de evitar as aulas-pregação: “[...]. Embora não seja ideal, e a única alternativa para os índios que, querendo aprender o português, vem se recusando a assistir as aulas ministradas pelos protestantes, já que a educação bilíngue camufla a doutrinação declarada, e as salas de aula são usadas para o proselitismo” (MEIRELES, 1986, p. 106). No entanto, vale acrescentar que o material de alfabetização do Pró-Rural evidenciou conflitos linguísticos no processo de aquisição da língua escrita:

[...] a grafia Pakaa Nova criada pelos missionários usa certas letras na representação dos sons (de origem anglo-saxônica) que diferem das letras usadas na língua portuguesa para representar os mesmos sons, criando problemas adicionais aos índios quando passam a se alfabetizar em português. Por isso uma das grandes dificuldades apresentadas pelos índios no aprendizado da língua portuguesa refere-se a troca de letras que não tem correspondência em seu próprio idioma, da forma como ele é grafado pelos missionários (VIEIRA, 1984, p. 20).

Como ficou perceptível, essa inadequação didática explicitou um evidente conflito linguístico com impactos diretos sobre os processos de aprendizagem. Embora não haja um detalhamento sobre essa situação de bilinguismo, é possível inferir que representava uma brecha referente às fragilidades da proposta dos missionários que, talvez, não fosse importante mostrar.

Este ensino bilíngue problemático era trabalhado pela Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) nas escolas dos Postos Indígenas Rio Negro Ocaia e Santo André. O tempo de sala de aula era dividido, metade ficava a cargo dos missionários com atividades na língua indígena e a outra metade com docentes não indígenas com as tarefas em português. Em

Tanajura, o encaminhamento didático era feito no modelo bilíngue por duas missionárias, já nas localidades do Laje e do Ribeirão, o trabalho escolar naquele momento ocorria, exclusivamente, em língua portuguesa pelos professores leigos, isto é, sem habilitação para a docência (CARVALHO; RANGEL, 1983).

Sobre este problema, da presença da docência leiga, Aracy Lopes da Silva questionava a precarização e a improvisação das escolas indígenas brasileiras, principalmente, quanto à precariedade da formação docente no que tange às ausências dos conhecimentos antropológicos e a facilidade do acesso às aldeias: “Os postos pecam pela má formação antropológica dos professores que ali não encontram qualquer dificuldade de ingresso ao cargo. Precisam apenas comprovar escolaridade de segundo grau e muitas vezes nem isso [...]” (DIÁRIO POPULAR, 1981, p. 12).

Entretanto, os registros disponibilizaram também informações curiosas sobre um importante elemento da História da Educação Escolar Indígena: “No P. I. Laje, [...] há um índio Pakaa-Nova, que chegou a exercer, juntamente com a professora leiga, o papel de monitor bilíngue recebendo remuneração da FUNAI e que deixou de exercer essa função importante em virtude da suspensão do pagamento” (CARVALHO; RANGEL, 1983, p. 289). Uma evidência de um inédito-viável? A possibilidade formativa que “[...] mobiliza o sujeito para refletir sobre a visão da história como possibilidade, e não como algo fatalista, já determinado e insuperável. Dessa forma, a realidade é concebida como algo que está sendo e pode ser transformado” (SOUZA, 2012, p. 558).

Essa situação evidencia o início do trabalho da monitoria, em sala de aula, condição que antecedeu a assunção da docência indígena. Infere-se que as atividades de monitoria indígena podem ter representado o primeiro passo para a ocupação plena da docência nas escolas das aldeias:

[...] mesmo subordinado ao objetivo de assimilação, o uso das línguas nativas, fazendo surgir a figura do professor indígena (ainda que auxiliar), favoreceria, a posteriori, o desenvolvimento dos projetos de educação escolar dos índios pautados na ideia de autonomia e na construção do protagonismo indígena num modelo educativo diferenciado, mais adequado aos interesses societários de suas comunidades (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 772).

Em relação aos materiais didáticos elaborados pelos missionários da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB), diferente da abordagem do Pró-Rural, era organizado “[...] basicamente através de sete cartilhas do aprendizado e contam em língua indígena as histórias da bíblia e do aprendizado de hinos religiosos protestantes [...]” (CARVALHO; RANGEL, 1983, p. 289). A atuação desta missão foi mencionada, especificamente, nos Postos Indígenas Negro-Ocaia, Tanajura e Santo André, nos quais dividiam os horários de aulas com os docentes leigos que trabalhavam através da língua portuguesa, enquanto desenvolviam o trabalho escolar na língua indígena Txapacura.

Nesse sentido, de forma geral, a influência da Missão, inegavelmente, se espalhou nos territórios Pakaas-Novos “Os nomes das escolas, ao invés de ressaltarem as tradições Oro-Uari, tem nomes de Missionários. As crianças são batizadas em rituais não-índios, com nomes de santos, profetas e outros personagens bíblicos [...]” (LEONEL JÚNIOR, 1984b, p. 76), repercussão que permanece, na atualidade, sendo observada nos nomes dos estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Rondônia.

Registros de 1984 apontaram a existência de outro material didático produzidos no âmbito do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi utilizado nas áreas de Ribeirão, Lage, Bom Sossego, Rio Negro Ocaia, Aldeia Santo André e Tanajura. Vale ressaltar que notas da mídia nacional anunciavam que “Até 1980 o Mobral deverá iniciar os trabalhos de alfabetização nas regiões supervisionadas pela Funai [...]. O objetivo desse trabalho com os indígenas é eliminar a ‘marginalização cultural’”⁴.

No entanto, a leitura do Documento Básico do MOBRAL (BRASIL, 1973) não evidencia nenhuma preocupação aditiva com aspectos culturais próprios dos modos de viver dos Povos indígenas. No entanto, mesmo assim, como no caso do Pró-Rural, havia reivindicações no Posto Indígena Ribeirão para a realização de aulas em português, o que

4 CONVÊNIO com Funai vai levar Mobral aos índios. *O Estado de São Paulo*. 04.04.1975. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/convenio-com-funai-vai-levar-mobral-aos-indios> Acesso em: 23 dez. 2020.

poderia significar e reiterar mecanismo de reação negativa ao trabalho missionário, conforme apontaram outros estudos:

Homens e mulheres protestam contra o proselitismo nas aulas, mas temem a força dos missionários. Exigiram o MOBREAL, para que fossem alfabetizados em português. Pretendem o ensino bilíngue, mas um maior número de aulas em português. Necessitam da língua dos não-índios, e da aritmética, deixarem de ser enganados pelos regatões. Chegam a proibir a perambulação nos finais de semana para não prejudicarem os cultos (LEONEL JÚNIOR, 1984b, p. 77).

Assim, a preocupação indígena inicial era de ampliar a compreensão sobre o enigmático e terrível “outro”, o não indígena e suas diferentes feições: seringalista, funcionário do SPI/FUNAI, missionário, entre outros, a partir do conhecimento da sua linguagem. E nesta época, o material do MOBREAL, programa educacional pensado e executado na ditadura civil-militar como contraponto aos Círculos de Cultura de Paulo Freire, foi utilizado nas aldeias Pakaas-Novos. Sobre o assunto, uma equipe do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) relatou uma situação escolar que apontou a inadequação deste recurso didático nas escolas indígenas, aliado ao despreparo docente:

De uniforme azul (doado pela FUNAI), encontramos os alunos na sala com um cartaz do mobreal “SAPATO”, que a maioria nem sabe o que é, porque nunca calçou. Após a aula, eles, uniformizados, pularam no igarapé. O pessoal do posto, indignado disse: ‘são ainda mal-educados, ainda não são suficientemente civilizados’. O despreparo da professora é muito evidente. Veio do Pará, na esperança de arranjar um emprego na ASTER-RO. Não conseguiu. Foi à FUNAI e hoje está lá no Ribeirão (CIMI, 1984, p. 2).

Nesta época, dois missionários ministravam aulas, mas sem muita regularidade no Posto Indígena Rio Negro Ocaia. Na Aldeia Santo André, os dados são mais específicos, avisaram da existência de uma escola que funcionava em dois períodos com uma estimativa de 80 (oitenta) estudantes, recorte de uma população correspondente a 270 pessoas. Sobre os religiosos apontaram que “[...] os índios, o enfermeiro e o encarregado

da aldeia, Sr. PASCOAL, não vêem com bons olhos a presença de dois missionários da Novas Tribos na área [...]” (CIMI, 1984, p. 2).

Em uma visão ampla, este relatório informou a precariedade social observada na maioria das aldeias e postos visitados como o problema da fome, a fragilidade da saúde (malária, gripe, verminose). E quanto às ações pedagógicas, mais uma vez, os equívocos linguísticos evidenciados pelas cartilhas eram perceptíveis pelos indígenas que não se viam representados em tais sistematizações: “Os ‘linguistas’ não chegaram a perceber que os Ororam falavam um dialeto diferente dos Orodão, e não adaptaram suas cartilhas em Orodão para Ororam, condição que desgostou os demais grupos” (LEONEL JÚNIOR, 1984a, p. 97).

No entanto, em meio a estas situações-limites, coexistiam nos territórios as práticas da cultura tradicional Pakaas-Novos ao lado das práticas Ocidentais fundamentalistas: “No P.I. Laje, graças à retirada das Novas Tribos, renascem as tradições tribais. Assim mesmo, os missionários realizam cultos aos domingos, mesmo sem autorização da FUNAI. [...]. Os índios puseram-se em sua maioria, contra a presença na área. [...]” (LEONEL JÚNIOR, 1984a, p. 97).

Essa dualidade cultural tinha a ver com a influência e interferência dos missionários, nas práticas culturais, dependendo da aldeia em que estavam, as realidades eram diferentes: “O contraste entre os que não têm missionários e os outros é marcante: nos primeiros, os índios ainda realizam uma série de ritos e festas [...]; nos últimos qualquer manifestação cultural está literalmente ‘proibida’, sob a alegação de pecado, de ofensa aos valores da igreja [...]” (MEIRELES, 1984, p. 29). Assim, a pressão fundamentalista ocorria, mas nem sempre era bem-sucedida, principalmente, quando se tratava da proibição de rituais: “[...] No Lage, os índios hoje riem do terror que os missionários disseminavam [...] diziam que ‘Satanás vai carregar, vão sonhar com o demônio’. Um dos missionários chegou a atribuir a morte de uma criança a um índio não-crente, que estaria tomado pelo espírito do mal” (LEONEL JÚNIOR, 1984a, p. 97).

De forma geral, o período de 1981 a 1984, recorte desta reflexão vai evidenciar que sob a gestão da FUNAI, a parceria com os Missionários da Missão Novas Tribos no Brasil (MNTB) continuará e a escola indígena, longe de ser um espaço laico se configurará em um híbrido escola-templo, misturando conteúdos escolares com os conteúdos religiosos. A inserção

de profissionais contratados pela SEMEC e os materiais adotados - Programa Pró-Rural e o MOBREAL sugerem atividades educacionais também com adultos e sinalizam mudanças no ensino missionário. Além da divisão do tempo escolar, as cartilhas já não eram os únicos recursos didáticos das escolas indígenas Pakaas-Novos.

O ensino impositivo dos missionários e a inadequação dos programas Pró-Rural e MOBREAL representaram a materialização da educação bancária definida por sua feição “[...] antidualógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele [...]”. (FREIRE, 1987, p. 65). Embora a opressão encontre, na educação, uma forma de instalação, é também por lá que, dialeticamente, as possibilidades de compreensão e de produção de enfrentamentos vão se construindo ao lado das práticas culturais como mecanismos de resistência.

Considerações Finais

O olhar para o tempo educacional da identidade indígena Pakaas-Novos, grafia adotada conforme a escrita de Denise Meireles (1986), mobilizou a elaboração do presente estudo. A finalidade principal consistiu em apresentar uma reflexão crítica no âmbito das Histórias Ameríndias sobre as relações entre educação formal, religião e resistência de sua trajetória no período de 1965 a 1984.

Este artigo resultou de uma pesquisa qualitativa produzida a partir da adoção da pesquisa documental digital, o recurso metodológico que possibilitou a obtenção dos dados, tendo nas Pedagogias Freireanas suas possibilidades analíticas.

O estudo evidenciou que a escola instalada nos territórios Pakaas-Novos veio colada à religião protestante, sugerindo que o verbo educar fosse sinônimo de evangelizar e de integrar, características da educação bancária, uma vez que a voz dos interessados não aparece nas fontes. Entretanto, longe de ser um processo linear, estas situações-limites de negação ao ser mais explicitaram tensões e recusa dos Pakaas-Novos aos discursos missionários e civilizatórios, que tinham em comum o interesse de controlar seus corpos por meio da proibição das práticas culturais e de uma educação sem sentidos. Tensões que operaram como mecanismos de

resistência, sendo esses produtores, portanto, de cenários de esperança traduzidos na indignação das expulsões de missionários, na manutenção dos rituais e, possivelmente, na própria recusa em aprender determinadas lições impostas pela escola-igreja.

Embora o período de 1981 a 1984 ainda apresente elementos de que a vida escolar, comunitária e religiosa, permanecia entrelaçada nos territórios Pakaas-Novos, a presença antropológica e pedagógica tensionou estas intrincadas relações. Desde a falácia do bilinguismo propagandeado como melhor forma de introdução à escrita, no ambiente escolar, até as metodologias adotadas no dia a dia das salas de aula, cada vez mais a didática missionária passou a ser denunciada e problematizada.

A própria avaliação do processo de ensino e aprendizagem entre os Pakaas-Novos, neste período, resultava apenas do olhar sobre as fragilidades dos/as aprendizes e ocultava as debilidades docentes e do confuso sistema educacional existente.

Portanto, o modelo educacional instalado nos territórios Pakaas-Novos foi desencadeado por meio da ação missionária e estatal, que visava os propósitos de evangelização e integração nacional. Apesar das situações-limites vivenciadas neste período, os Pakaas-Novos elaboraram resistências por meio das práticas culturais e do conhecimento escolar, a partir de seus interesses, dado importante para as Histórias Ameríndias. O sentido da função escolar de 1965 a 1984 foi apropriada aos poucos, na perspectiva da educação problematizadora, traduzida, sobretudo, nas necessidades de aprendizagem demandadas pelo contexto após contato.

Referências

ANTROPÓLOGA acusa modelo educacional de estar destruindo cultura indígena. **Diário Popular** (SP). 01.11.1981. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/35505_20160505_122429 Acesso em: 11 jul. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Boletim Interno do SPI nº 52, janeiro e fevereiro, 1962.** In: Museu do índio. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Arquivistico&Pesq=pacaas&pagfis=211361 Acesso 22 dez 2020.

BRASIL. **Boletim Interno do SPI nº 54, abril, 1962.** In: Museu do índio. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Arquivistico&pesq=pacaas&pagfis=217459 Acesso 22 dez. 2020.

BRASIL. **Relatório para a 8ª Delegacia Regional.** Em 15 de agosto de 1975. Armazém Memória. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BMN_ArquivoNacional&pesq=pakaas+novos&pagfis=100642 Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CARVALHO, E. A.; RANGEL, L. H. V. Avaliação da situação Nambikuara. Avaliação do Parque Indígena do Aripuanã. **Avaliação da área dos Pakaa-Nova.** Ministério do Interior. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. Abril, 1983.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Questão Indígena – Relatório da visita aos índios Pakaas Novos.** 30 de outubro de 1984. Rondônia. In: Memórias Reveladas. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAEPR). Documentos Micrográficos. In: Armazém Memória. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BMN_Arq

uivoNacional&Pesq=pakaas+novos&pagfis=334427 Acesso em: 20 dez. 2020.

CONVÊNIO com Funai vai levar Mobral aos índios. **O Estado de São Paulo**. 04.04.1975. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/convenio-com-funai-vai-levar-mobral-aos-indios> Acesso em: 23 dez. 2020.

CUNHA, M. C. (Org). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, A. M. A. Notas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GOUVEIA NETO, S. C.; GOUVEIA, C. T. G. Uma Educação Matemática para o campo no estado de Rondônia: os casos dos Projetos Logos II e o Pró-rural (1983-1987). **Revista Even. Pedagog.** Edição Especial Temática: História, Filosofia e Educação Matemática. Sinop, v. 9, n. 2 (24. ed.), p. 674-695, ago./out. 2018.

LEONEL JÚNIOR, M. M. **Relatório de Avaliação da Comunidades Oro-Uari da Área Indígena do Lage**. Outubro, 1984a. In: Acervo ISA.

Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/PND00008.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

LEONEL JÚNIOR, M. M. **Relatório de Avaliação das Comunidades Indígenas Oro-Uari, Macurap e Canoé das Áreas Pacao-Nova, Lage e Sagarana**. Outubro de 1984b. In: Acervo ISA. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/relatorio-de->

avaliacao-das-comunidades-indigenas-oro-uari-macurap-e-canoe-das-ai
Acesso em: 18 out. 2020.

LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MEIRELES, D. M. **Populações Indígenas e a ocupação histórica de Rondônia**. Cuiabá, UFMT, 1984.

MEIRELES, D. **Os Pakaas-Novos**. Universidade de Brasília – UnB. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de Antropologia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Brasília, 1986.

MONTE, N. L. Escolas Formais - Agências Mediadoras. In: CABRAL, A. S. A. C. *et al.* **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília, C.N.R.C./FNPM, 1987.

MNTB. Missão Novas Tribos do Brasil. **Cartilha da Língua Pakaas Novos nº 1**. Manaus, Amazonas, 1974.

MNTB. Missão Novas Tribos do Brasil. **Cartilha nº 5 Pakaas-Novos**. Manaus, Amazonas, 1988.

NEVES, J. G. **Cultura escrita em contextos indígenas**. Orientadora: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargos. 2009. 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. Araraquara– SP, 2009.

OLIVEIRA, L. A.; NASCIMENTO, R. G. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 abr. 2021.

PADRE acusa Diretor de SPI de deixar Pakaas Novos morrerem à míngua. **Jornal do Brasil**. 1963. Disponível em:

https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/27299_20140416_160711. Acesso em: 12 nov. 2019.

PRATES, L. S. **O artesanato das tribos Pakaá Novos, Makuráp e Tuparí** (proposta de entre-ajuda cooperativista). Orientadora: Yolanda Lhullier dos Santos. 1983. 167f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1983.

RONDÔNIA. Decreto nº 853 de 08/02/1983. **Cria o Programa de Educação para o Meio Rural – Pró-Rural** no Estado de Rondônia.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Teachers expectancies: Determinants of pupils IQ gains. *Revista Psychological Reports*, v. 19, n. 1, p. 115-118, 1966.

SANTOS, O. L. **Pesquisa no campo de 1977 a 1979 sobre os Pakaa-Nova**. Campinas-SP, 1979. Disponível em:

<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/pesquisa-no-campo-de-1977-1979-sobre-os-pakaa-nova> Acesso em: 25 out. 2019.

SOUZA, T. C. Clemente de. A questão discursiva e a elaboração de cartilhas em línguas indígenas. In: Seki, Lucy (org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas Ed. da Unicamp, 1993.

SOUSA, C. A. L. “Professor, quero ser oprimida!”: situação-limite e atos limites no habitus professoral. *Revista Linhas Críticas*, Brasília-DF, v. 18, n. 37, p. 551-568, set./dez. 2012.

SILVA, R. H. D. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 31-45, dezembro 2000.

VALENTE, R. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VILAÇA, A. Cristãos sem fé: alguns aspectos da conversão dos Wari' (Paka Nova). *Mana - Estudos de Antropologia Social* v. 2, n. 1, p. 109-37. Rio de Janeiro, 1996.

VILAÇA, A. **Quem somos nós, os Wari encontram os brancos**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2006.

WARAN, F. O. Memórias e Saberes do Povo Oro Waram: Ka' Piyim Na Het Xine, Ka Ka' Peho Nain Winaxi. Orientador: Josué Costa Silva. 88f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho-RO, 2019.

Recebimento em: 18/05/2021.

Aceite em: 16/02/2023.