

Perspectivas para a Educação Escolar Indígena: uma experiência entre os Wajãpis do Amapá

Perspectives for Indigenous School Education: an experience among the Wajãpis of Amapá

*Daniel Ribeiro Ferreira Junior*¹

*Marcos Vinícius de Freitas Reis*²

¹ Mestre em História pela Universidade Federal do Amapá. Especialista em Ensino Religioso pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas do Amapá-FATECH.. Professor de Ensino Religioso da rede municipal do município de Ferreira Gomes-AP. Membro pesquisador do Centro de Estudos em Religião, Religiosidades e Políticas Públicas-CEPRES da Universidade Federal do Amapá. Email: danielribeirojr@hotmail.com.

² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Curso de Mestrado Acadêmico em História Social da UNIFAP. Docente do Curso de Graduação em Relações Internacionais e História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Líder do Centro de Estudos de Religião, Religiosidades e Políticas Públicas-CEPRES. Email: freitas@unifap.br.

RESUMO:

Avanços e consensos em relação à educação escolar indígena foram ao longo dos tempos sendo consolidados tanto no plano administrativo quanto no plano legal. Desde os anos de 1970, a educação escolar indígena diferenciada passa por experiências. De maneira legal, essas experiências ganham apoio jurídico do Estado, com a Constituição Cidadã de 1988 e, por conseguinte de outras legislações pertinentes. A educação indígena diferenciada, multicultural e bilíngue é reconhecidamente um grande avanço para a promoção da cidadania entre estes povos. No entanto, observa-se que alguns pontos ainda precisam ser revistos, sobretudo, na maneira desigual como essas políticas públicas de educação indígena são implementadas. Dessa maneira, a partir da experiência de campo entre os Wajãpis da aldeia Aramirã no município de Pedra Branca do Amaparí, estado do Amapá, propomo-nos a discutir aspectos que envolvem a educação escolar indígena, como ela ocorre, sobre a inserção dos indígenas na escola e se os dispositivos legais concernentes a essa educação são respeitados.

PALAVRAS CHAVE: Educação; Indígenas; Wajãpis; Legislação.

ABSTRACT:

Advances and consensus in relation to indigenous school education have been consolidated over time, both at the administrative and legal levels. Since the 1970s, differentiated indigenous school education has been undergoing experiments. Legally, these experiences gained legal support from the State with the Citizen Constitution of 1988 and, consequently, from other pertinent legislation. Differentiated, multicultural, and bilingual indigenous education is admittedly a great advance for the promotion of citizenship among these peoples. However, it is observed that some points still need to be reviewed, especially in the unequal way in which these public policies for indigenous education are implemented. Thus, based on the field experience among the Wajãpis of the Aramirã village in the municipality of Pedra Branca do Amaparí, Amapá state, we propose to discuss aspects involving indigenous school education, how it occurs, the insertion of indigenous people in school and whether the legal provisions concerning this education are respected.

KEY WORDS: Education; Indigenous; Wajãpi; Legislation.

Introdução

A escola indígena diferenciada não é – ou pelo menos não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais dos grupos indígenas são diferentes, desta maneira, sua escola será diferente. Isto significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade (D'ANGELIS, 2001, p. 37).

Diante do fato de que o indígena se difere sócio-culturalmente da sociedade não indígena, ficou eminente investigar, a partir da etnia Wajãpi da Aldeia Aramirã, situado no Município de Pedra Branca do Amapari, estado do Amapá, de que maneira ocorre o processo educacional formal, utilizando como base os dispositivos legais que os asseguram o direito à educação, bem como, através da educação tradicional por eles transmitida de geração em geração, baseada em sua cosmologia, crenças, em seus costumes e na sua língua materna.

Apesar da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, exercer o papel de tutor dos indígenas, através do Decreto nº 26 de 04 de Fevereiro de 1991, foi transferida a responsabilidade de ofertar educação escolar indígena para as secretarias Estaduais e Municipais e a coordenação da política educacional para os cuidados do MEC – Ministério da Educação.

Ao assumir a condução dessa política, o MEC, por sua vez, transferiu aos Estados não somente a responsabilidade pela criação e manutenção das escolas indígenas e a demanda por formar e contratar indígenas como professores, mas também o que ela implicava de custo financeiro. Assim, a maioria dos Estados recebeu esse novo encargo a contragosto e diferentes foram os ritmos de absorção dessa nova atuação.

O interesse político na questão indígena por parte de secretários estaduais e governadores, bem como a existência de técnicos motivados com essa modalidade de ensino, responde, em grande parte, pelo modo distinto com que a educação escolar indígena tem sido desenvolvida nas esferas estaduais.

Neste sentido, para compreender como se dá o processo educacional entre os indígenas da etnia Wajãpi, foi realizada a visita a órgãos públicos como Núcleo de Educação Indígena/NEI da Secretaria de Educação do Estado do Amapá/SEED, bem como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Além disso, foi possibilitado o acesso à aldeia Aramirã pertencente ao povo Wajãpi, para que pudesse ser realizada a pesquisa de campo. Na pesquisa de campo foram entrevistados 3 professores não indígenas e 1 professor indígena, sendo eles 1 professor de Matemática (professor Raimundo), 1 professora de Ciências (professora Giselle), 1 professor de alfabetização que na oportunidade também era diretor da escola (professor Evilázio) e 1 professor de alfabetização em língua materna (professor Visceni Wajãpi). O número reduzido de professores entrevistados se justifica na medida em que a instituição funciona com o chamado sistema modular, onde os professores das diversas disciplinas realizam rodízio nas escolas indígenas.

Dessa maneira, o presente trabalho buscou alcançar seu objetivo primário de investigar como se dá o processo educacional dos indígenas Wajãpis da aldeia Aramirã. Portanto, as questões que nortearam este estudo são: De que maneira ocorre o processo de educação formal dos indígenas Wajãpis da aldeia Aramirã? Quais as dificuldades para o acesso à educação formal? Como são desenvolvidas as políticas públicas educacionais na aldeia Aramirã?

Educação indígena no Brasil

Dentro da atual política educacional brasileira, podemos observar uma maior extensão do acesso escolar às comunidades indígenas, identificadas por terem como principal fundamento o fato de serem diferenciadas, uma vez que é necessário que sejam respeitadas algumas características tais como étnicas, socioculturais e sua própria experiência em comunidade. Os povos indígenas, cultural e linguisticamente, representam, conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), uma magnífica:

“[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimento, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros(...) Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade” (RCNEI, 2005, p. 22).

Diante desse novo contexto social onde foi estendido a estes sujeitos o acesso à educação, os movimentos indígenas têm buscado reivindicar a implantação de escolas em suas comunidades, procurando dessa forma, estabelecer um espaço de conscientização destes, articulando assim propostas que possibilitem a formulação de políticas públicas que venham atender às necessidades dos diversos povos. Isto tudo em função de que:

“(...) as sociedades indígenas possuem mecanismos próprios para transmitir seus conhecimentos às novas gerações, incluindo seus costumes, sua visão de mundo, as relações com os outros, sua religião. Desta forma, a educação é “para o índio um processo global” ligado ao viver e a sua cultura, “distinto do que normalmente se entende por educação de tipo escolar” (MÉLIA, 1979, p. 10-11).

Logo, não se pode desconsiderar a educação indígena específica de cada comunidade ou considerá-los sem educação simplesmente pelo fato de não serem frequentadores do processo educacional não indígena. Muito pelo contrário, a reivindicação por espaços escolares formais se dá no sentido de poderem compreender melhor o espaço não indígena, bem como de que suas especificidades possam se manifestar dentro do processo de educação. Portanto, torna-se nítido que o exercício da aprendizagem se faz também fora da escola, e as comunidades indígenas possuem seus próprios métodos para educar. Assim, para Caplaca (1995) a educação que a sociedade nacional tem dado para estas comunidades deveria lhe ser complementar e não substituta.

Neste sentido, a educação ofertada aos indígenas deveria ser focada na complementação dos processos educacionais já desenvolvidos por eles e que estão intrinsecamente ligados ao seu modo de agir, suas tradições e costumes repassados através das gerações, principalmente pelo uso da memória e da oralidade. Assim:

“Quando se fala aqui em “educação indígena” é, pois. Preciso diferenciar esses processos tradicionais de socialização, próprios a cada povo, de uma educação que recorre da situação de contato e da inclusão dos povos indígenas à sociedade nacional. Neste segundo caso, estão, tanto as escolas pensadas como instrumento de colonização e negação da identidade própria a cada povo, portanto, da diversidade, quanto às tentativas de se construir, com os índios, uma educação “para os índios” (SILVA, 1981; p. 12).”

Dessa forma a educação ofertada formalmente a estes sujeitos deve ser construída através da vivência comum, do trabalho conjunto entre indígenas e não indígenas e que essas atividades levem à compreensão e a avaliação crítica de sua realidade, além disso, que permita a reflexão de suas tradições culturais, de seus processos econômicos e de seus aspectos políticos com a sociedade, sem

que necessitem abrir mão de sua própria identidade étnica e cultural em detrimento de outras culturas.

Essa reflexão é necessária e fundamental, uma vez que a organização dos processos educacionais para os povos indígenas no Brasil inicia-se a partir de 1549 com a instalação no território nacional das missões jesuíticas em consequência do processo de conquista de Portugal que considerava o território brasileiro como de seu domínio e propriedade (MEC/SECAD, 2007, p.10).

A Companhia de Jesus tinha apenas nove anos quando enviou para cá, aos comandos do Padre Manuel da Nóbrega, seu melhores, mais jovens e apaixonados sacerdotes irmãos. Em uma igreja toda ela tridentina, toda ela amiga de pactos com os poderes temporais, onde “o pecado dos jesuítas foi o terem eles mais determinações, mais coragem, mais disciplina e avassaladora paixão por uma causa” (MORAIS, 1989, p.73).

Através do processo de catequização, os jesuítas se aproximaram dos indígenas com o propósito de conquistar a confiança, para isso, aprenderam suas línguas facilitando assim a dominação dos mesmos. Os primeiros contatos entre os jesuítas e indígenas ocorreu alternando-se momentos de hostilidade e em outros de forma mais pacífica. De acordo com Cardoso:

“As missões religiosas constituíam um esforço de gerar um campesinato indígena sedentário como base para a colonização, através da auto reprodução de uma mão-de-obra em princípio livre (embora forçada ao trabalho por disposições legais e pela coação) a que teriam acesso os próprios religiosos, o governo e os colonos, segundo certas regras” (CARDOSO, 1990; p. 76).

Os que apresentavam resistência à dominação ou escravização eram submetidos a perseguições e conseqüentemente a duras repressões. Eram tratados como criaturas selvagens que aos olhos dos missionários precisavam ser pacificados. Essas pacificações promovidas provocaram verdadeiras

guerras, por vezes sangrentas. No entanto, de forma alguma o processo colonizador foi pacífico, apesar de ser este o objetivo final.

Aos indígenas era ensinado a ler, escrever, contar e principalmente eram silenciados de sua própria história e cultura, bem como obrigados a conversão à doutrina cristã católica europeia. A educação se dava de aldeia em aldeia, já que não haviam instalações adequadas para o ensino. Essas missões ficaram conhecidas como volantes. A despeito disso Ribeiro diz que:

“Aos poucos foram se definindo dois ambientes distintos onde os jesuítas ensinavam: as chamadas casas – para a doutrina dos índios não batizados – e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados. Nos colégios a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores que ajudariam os jesuítas na conversão de outros índios” (RIBEIRO, 1984; p.127).

Todos os modelos de educação implantados no Brasil através das missões jesuíticas tiveram como foco negar às culturas indígenas e impor sobre os mesmos a cultura dominante europeia. Para tanto não se mediu esforços em estimular o convívio de diversas etnias, promovendo casamentos entre grupos diferentes e ainda se tentou uma espécie de unificação das linguagens indígenas. Não foi levado em consideração pela catequese jesuítica nenhum princípio étnico, religioso ou cultural desses povos. Ou seja, de fato, tratou-se de um processo silenciador.

Para Ferreira (2001) a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira, mais extensa, iniciada no Brasil colônia, quando a escolarização dos indígenas esteve nas mãos de missionários católicos, especialmente jesuíta (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

O segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN) em 1910 e a partir

de 1918 somente SPI (Serviço de Proteção ao Índio), operando em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído FUNAI (Fundação Nacional do Índio), onde assume como oficial o modelo de educação “bilíngüe” proposto pelo Summer Institute of Linguistics – SIL (instalado no Brasil em 1956) (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

A terceira fase vai do fim dos anos 60 aos anos 70, destacando-se nela o surgimento de organizações não governamentais: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras, e do movimento indígena (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

A quarta fase se delinea pela iniciativa dos próprios povos indígenas, nos anos 80, que passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação formal. Os indígenas entram em cena para debater a política de escolarização e para exigir o direito a uma educação escolar voltada aos seus interesses, ou seja, uma educação que respeite as diferenças e as especificidades de cada povo (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

Esta quarta influencia sobremaneira na forma como os indígenas passariam a ser vistos nos anos seguintes, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. O novo texto constitucional trouxe um capítulo específico para tratar da questão indígena, intitulado 'Dos Índios', no Título III 'Da ordem Social'. Assim, o artigo 231 afirma que: “São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.” (BRASIL,1988, p.150).

Podemos perceber que a partir daí a educação escolar indígena passou a ser encarada como uma política pública, como um direito à cidadania, assim como um instrumento de resistência e luta. Porém, nos dias atuais o desafio é

permanente, pois, apesar de ser um direito expresso no texto constitucional, constantemente os povos indígenas são ameaçados quanto aos seus direitos.

Bases legais da educação escolar indígena

A condição de indígena só é levada em consideração e seus direitos só são assegurados como os de qualquer outro cidadão brasileiro, conforme supracitado, com a Constituição de 1988, onde na seção II, Art. 215, parágrafo 2º, diz que: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do civilizatório nacional”.

No entanto, anterior ao dispositivo legal acima, foi criado o Estatuto do Índio em 1973 para garantir uma espécie de proteção especial aos indígenas, pois, nesse momento o governo brasileiro entendia que estes sujeitos não tinham capacidade de entender e exercer seus direitos, eram tratados como incapazes e sem futuro e por essa razão deveriam ficar sob a tutela da FUNAI. Mesmo assim, tanto o governo quanto a sociedade acreditavam na integração dos indígenas ao restante da sociedade brasileira, percepção que só viria a mudar de fato com a nova Constituição, onde partes dos seus direitos passaram a ser reconhecidos.

A Constituição Federal descreve a proteção de maneira que seja assegurada a forma de ser indígena, onde fique a critério dos mesmos os que são mais ou menos importantes e ainda que um dos seus objetivos seja o de [...] “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.5).

A própria Carta Magna assegura a todos o direito ao bem estar desconsiderando qualquer forma de discriminação, portanto esses povos têm o direito a sua diferença, direito a cultivar seu aprendizado passado de geração a

geração e que até os dias atuais prevalece no currículo nacional indígena.

Assim:

“Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem; I- as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (BRASIL, 1988, p.35).

Essa mesma carta configura a educação com legislação específica, assegurando processos educacionais diferenciados, respeitando o seu modo de ser. Em contrapartida, o Estado assume a obrigação de ofertá-la com qualidade, segundo Bergamaschi:

“Se há um esforço para transmitir conhecimentos e uma real transmissão de saberes e valores das sociedades não índias através de um currículo escolar que referenda os saberes da cultura ocidental, há também a força dos saberes e tradições indígenas. Os conhecimentos são apropriados de acordo com a cosmo visão do grupo, interpretados através de um pensamento mitológico, que assimila e faz circular um conhecimento integrado aos valores culturais da comunidade (BERGAMASCHI, 2004, p. 117).”

O Estado, em consonância com a Constituição 1988, vem buscando cumprir no concernente ao direito à educação levando-se em consideração as diferenças e que busquem integrar dessa forma os saberes não indígenas aos saberes indígenas nas discussões do currículo nacional, onde se torna fundamental que haja o prevailecimento de suas peculiaridades, no entanto, muitos são os desafios e avanços a serem conquistados por esses povos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação reitera o modo de ser indígena, garantindo em seu Artigo 32, Seção III, parágrafo 3, estabelece que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Portanto a escola não é o único meio pelo qual se tem acesso a educação e ao aprendizado, visto que, as comunidades indígenas também possuem seus meios de transmissão de conhecimentos que fazem parte chamada educação informal, sobretudo, baseadas na memória e na oralidade.

Não obstante o processo educacional se mostra como um elo entre os conhecimentos indígenas e os não indígenas, tornando-se essenciais na busca pelo conhecimento e, mais ainda, tenham ainda assegurado o seu direito à liberdade de escolha a respeito do que querem ou não incluir no seu aprendizado.

Apesar da responsabilidade do Estado em promover uma educação diferenciada de qualidade e o acesso desses povos a cultura não indígena, a efetivação desse processo tornou-se um grande desafio. Existem em todo o Brasil diversas etnias que possuem troncos linguísticos diferenciados, desse modo a estrutura organizacional e curricular precisa ser também diferenciada, porém, a esse respeito D’Angelis diz que:

“[...] em nenhum caso pode-se afirmar com segurança que já se construía uma “escola Indígena”. O que temos seguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (por vezes, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de “tradução” da escola para contexto indígena. (D’ANGELIS, 1999, p. 22).”

As transformações apresentadas pela Constituição de 1988 marcam sem dúvidas a mudança de paradigma acerca das representações sociais dos povos indígenas. No âmbito pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, principalmente sua alteração através da Lei 11.645/08, assim como os

documentos normativos editados pelo Ministério da educação (MEC) e ainda as reivindicações de professores e associações indígenas foram de suma importância para a autoafirmação dos povos indígenas, pois trouxeram consigo a possibilidade de promoção de abordagens decoloniais do tema indígena no currículo escolar.

Dentre os vários dispositivos legais dispostos, realçamos a importância da resolução nº 3, de 1999, que estabelece a criação de Escolas autônomas, tendo regimento, currículo e pedagogia próprios, definidos de acordo com as particularidades de cada situação local e os cursos específicos de professores.

Portanto, ante a presença de diversos regramentos jurídicos, pode-se perceber que estão sendo lançadas as bases para a edificação de escolas diferenciadas que venham atender as reais necessidades dos povos indígenas, sem que necessitem deslocar-se de seus territórios para buscarem formação educacional. Diante disso o desafio maior é lutar para que de fato esses regramentos possam ser efetivados.

A amazônia indígena amapaense: Espaço étnico e cultural

Estima-se que a Amazônia corresponda a mais de 90% das florestas tropicais da América Latina, equivalendo a mais da metade do que resta desse ecossistema no planeta, cerca de 6,5 milhões de Km² (650 milhões de ha) (MEIRELLES FILHO, 2006, p.31).

A Amazônia Amapaense constitui-se um ambiente estritamente rural, visto que apenas três municípios de acordo com o IBGE³ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), possuem mais de vinte mil habitantes que são eles: Macapá, Santana e Laranjal do Jarí. Segundo critérios do próprio instituto, municípios com menos de vinte mil habitantes são classificados como rurais.

³ Dados Disponíveis em: cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama. Acessado em: 05/01/2024.

Sendo assim, podemos perceber uma das características marcantes do Estado que é a sua pluralidade humana, ou seja, constitui-se de pessoas vivendo nos espaços rurais e urbanos, migrantes vindos de diversas regiões do Brasil e até mesmo da região das Guianas, pelo fato de o estado fazer fronteira com a referida região, portanto, sua população contém traços marcantes de brancos, quilombolas, pescadores, coletores, ribeirinhos, povos indígenas, povos da floresta e pescadores.

A população que vive na zona rural é dotada de uma diversidade indivíduos, estes constituídos de diversas identidades culturais e étnicas que outrora surgiram e foram criados a partir do processo de mestiçagem de pessoas nativas (no caso os indígenas), brancos e negros.

Esse processo de mestiçagem ocorreu não só no Amapá, mas em toda a região amazônica, levando assim a criação de um tipo humano presente neste espaço, o caboclo, que de acordo com Parker:

“O caboclo é uma criação da colonização da Amazônia pelos invasores europeus. É uma categoria de indivíduos que partilha padrões culturais semelhantes, como a maneira de explorar os recursos ambientais e suas crenças no ambiente encantado (PARKER,1985, apud. ADANS, 2006, p.33).”

No cenário cultural, o estado do Amapá se vê entrelaçado com os diversos conhecimentos populares em especial sobre as florestas e tudo que a compõe, por exemplo: as plantas medicinais, plantas aromáticas, o misticismo, a religiosidade, dentre outros. Todas essas singularidades vêm ao longo dos tempos oferecendo resistência às novas culturas urbanas e se perpetuando ao longo da história entre as gerações através da oralidade e principalmente da vida cotidiana, conforme afirma Meirelles Filho:

“[...] É uma cultura oral, que tem no mito uma de suas expressões máximas para a transmissão de conhecimento. Esses conhecimentos estão hoje depositados na memória dos

povos indígenas e, ainda que de forma fragmentada, na cultura *cabocla* das populações locais (MEIREILLES FILHO, 2006, p. 93).”

Percebe-se que por um lado a difusão do mito acerca dos povos da floresta foi prejudicial a essa população por estigmatiza-los e rotulá-los muito das vezes como pessoas preguiçosas e acomodadas, por outro lado, esse mesmo mito é também responsável por de certa forma salvaguardar as culturas desses povos.

Aldeia Wajãpi - Aramirã: quem são e onde estão

A aldeia Aramirã localiza-se no município de Pedra Branca do Amapari a cerca de quatro horas da capital Macapá indo pela rodovia Perimetral Norte.

Os indígenas da aldeia Aramirã são um grupo pertencente à etnia Wajãpi e possuem como tronco linguístico o Tupi-Guarani, possuem suas terras homologadas através do Decreto Presidencial 1.775 de 1996, isto muito se deve ao fato de os índios dessa etnia terem expulsado os invasores e para muitos a situação atual de suas terras é motivo de privilégio. Essa etnia possuiu características que diferem em alguns aspectos das demais etnias existentes no estado do Amapá (GALLOIS, 2011, p.17).

Na aldeia Aramirã todos da comunidade são parentes próximos, esta é uma característica geral entre os Wajãpis. Esta característica possui uma classificação que são os parentes e os afins, ou seja, distingue-se entre os que podem se casar e os que não podem se casar, exemplo é o sogro/sogra, esposo/esposa, cunhado/cunhada. Essas relações de parentesco é que de certa forma determinam a distribuição das famílias ao redor da aldeia.

Desde criança os Wajãpis sabem quem é e quem não é parente. Seus pais lhes mostram as pessoas com quem devem ou não se casar. Por exemplo: com a filha do irmão do pai não se pode casar, pois a mesma é considerada parente,

porém com a filha do irmão da mãe pode se casar, ou seja, não é considerada parente.

Outra característica interessante em relação às relações matrimoniais diz respeito à troca que pode ser realizada entre irmãos, como por exemplo, quando um rapaz se casa com uma moça e esta por sua vez possui um irmão, este deverá se casar com a irmã do cunhado, caso o cunhado possua uma irmã. O mesmo pode ocorrer quando um rapaz que se casa com uma moça e esta possui uma irmã solteira ele deve se casar também com a irmã solteira. Também pode ocorrer de na mesma hipótese se estas irmãs possuírem um irmão solteiro, este necessariamente deverá se casar com as irmãs solteiras do cunhado, no entanto, caso o cunhado não possua as duas irmãs ele necessariamente deverá dar outra moça depois para se casar (IEPE, 2006, p. 06-07).

Ainda na terra indígena Wajãpi, mais especificamente na Aldeia Aramirã, encontra-se o Centro de formação e documentação Wajãpi, trata-se de um centro construído para salvaguardar o patrimônio imaterial Wajãpi. A construção desse centro foi aprovada pela UNESCO a partir do momento que proclamou a arte gráfica e a tradição oral dos Wajãpis como patrimônio da humanidade.

O Centro de formação e documentação Wajãpi – CFDW, abrigará uma das unidades do Pontão de Cultura “Arte e Vida dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará”, mantido pelo Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena e pelo Apina – Conselho das Aldeias Wajãpi, com apoio do Ministério da Cultura e do IPHAN.

A construção do CFDW foi realizada pelo Iepé e pelo Apina com patrocínio da Petrobras, por meio da Lei Rouanet, e seus equipamentos foram adquiridos com apoio da Petrobras, do IPHAN, da UNESCO-Brasil e da Embaixada da Austrália. O centro possui salas de pesquisa e um espaço para

oficinas, cursos e reuniões, assim como alojamento para os Wajãpis vindos residentes de outras Aldeias.

No tocante aos processos de ensino, para compreendermos o processo de escolarização na aldeia Aramirã, faz-se necessário entender o conceito de educação formal aqui utilizada. Portanto, quando pensamos em educação formal, associamos comumente aquilo que conhecemos como as instituições escolares, ou seja, o sistema de ensino tradicional a nós “homens brancos”, centradas na figura do professor e do aluno.

A necessidade de se ter uma educação escolar, admitida e que seja reivindicada pelos povos indígenas, provém da importância que a educação exerce na vida de cada ser humano. Entretanto, seu sentido se altera de acordo com vários outros fatores oriundos das diversidades sociais e orais, esses decorrentes do aprofundamento das relações de contato, como por exemplo, falar e escrever em português, desta forma passando a demandar do estado brasileiro serviços de educação escolar quando solicitados pelas comunidades indígenas. Isso se torna importante na medida em que cada organização social possui suas especificidades.

Na escola da aldeia Aramirã não é diferente, ela é uma das poucas instituições públicas que se fazem presentes na comunidade pesquisada. Isto se deve ao fato de haver esse interesse pela educação ofertada pelo Estado, pois, através do contato com a educação do “homem branco”, é que estes indígenas terão parte de sua cidadania garantida e assim poderão reivindicar melhorias para a comunidade, o que ao mesmo tempo torna a escola como um ponto de referência tanto em aspectos políticos como das próprias relações sociais e da formação cultural dos alunos, como afirma Hage:

“A escola localizada no próprio espaço em que vivem e convivem os sujeitos do campo pode constituir-se num centro de desenvolvimento cultural da comunidade, envolvendo a todos, sem exceção: crianças, adolescentes,

jovens e adultos, estudantes, pais, lideranças e membros da comunidade nos processos de apropriação do conhecimento e de mobilização e participação coletiva na construção de uma sociedade inclusiva, democrática e plural.” (HAGE, 2005, p. 57).

Portanto, a escola exerce um papel vital na vida da comunidade. Tamanha é a importância que um aspecto interessante presenciado é o fato de o diretor da escola ter voz ativa entre as lideranças. Isso se deve muito pelo tempo em que este está presente na aldeia, além de também ser educador dos indígenas, levando a ser uma figura de fundamental importância para a comunidade.

Outro fator considerável a ser levantado é o fato de a escola proporcionar aos alunos o acesso a informações o que ao mesmo tempo os leva a construir saberes e identidades que os tornam sujeitos com características intrínsecas.

Contudo, não é possível compreendermos a existência de um braço do Estado, como é o caso da escola, dentro da aldeia sem antes entendermos os objetivos, sobretudo políticos, para que a mesma pudesse ali estar estabelecida. Como tal e de uma forma geral foi percebido com bastante clareza o porquê desta presença.

A escola dentro da aldeia foi construída pelo Estado como fruto de um anseio por parte dos próprios indígenas, dada à necessidade de possuírem educação, ou seja, precisavam ser educados pelos conhecimentos do “homem branco”. Sendo assim, o principal objetivo da escola, além de ser um espaço de convivência, veio a ser o local onde ocorre a formação inicial dos indígenas com a língua portuguesa, possibilitando assim o contato com outros conhecimentos, conforme informado pelo entrevistado 03:

“Eu compreendo a educação formal como esta a que estamos inseridos, na qual a escola é oferecida pelo estado e o seu objetivo é a de levar ao conhecimento da

comunidade indígena os conteúdos a que o homem branco estuda (EVILÁSIO, 47anos, professor e diretos da escola).”

Além disso, ao aprenderem a Língua Portuguesa, facilita o acesso e a comunicação com o mundo externo à aldeia. Possibilita ainda a participação política destes sujeitos no diálogo por melhorias a comunidade. Sendo assim, a escola enquanto espaço de formação educacional é o primeiro passo para a consolidação dos direitos indígenas, fruto de diversas reivindicações por parte das comunidades e que vêm ao longo dos tempos sendo implementadas por meio de vários textos legais, sejam eles decretos ou leis que beneficiam a educação escolar indígena.

Os parâmetros nacionais para as escolas indígenas: questões norteadoras para a escola da aldeia Aramirã

A Constituição Federal assegura às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Vale ressaltar que, a partir da Constituição de 1988, os povos indígenas deixaram de ser considerados como grupos em processo de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, crenças, línguas e tradições.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também é assegurada aos grupos indígenas uma educação diferenciada, onde a interculturalidade e a educação bilíngüe devem ser ofertadas.

De acordo com o texto da respectiva lei, os currículos devem procurar seguir bases nacionais e comuns. No caso da educação indígena, deverá ser complementada com uma educação diversificada e que procure atender as especificidades locais e regionais, além de ser assegurada a utilização de suas

línguas maternas e por consequência a construção de currículos e programas específicos.

Procurando atender a essas recomendações é publicado pelo MEC em 1988 o Referencial Nacional para as Escolas indígenas (RCNEI), este por sua vez está voltado para os professores e técnicos das secretarias estaduais de educação que são os responsáveis pela elaboração dos currículos e programas educacionais junto às comunidades indígenas.

O RCNEI foi criado e veio como fruto de diversas reivindicações por parte das comunidades indígenas e organizações sociais que defendem a causa indígena. O seu principal objetivo é o de atender as comunidades indígenas com questões orientadoras de maneira que se faça cumprir a legislação vigente no que tange à oferta de "uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade". (RCNEI, 2005, p.13).

É a partir desta cartilha que as escolas indígenas constroem seus currículos, pois, é neste Referencial que está contida todas as orientações necessárias para a elaboração de um currículo que contemple o que é preconizado pela legislação específica sobre a educação indígena.

Na escola da aldeia Aramirã não poderia ser diferente, esta escola possui um currículo específico e comum às escolas Wajãpis e que foi construído a partir dos professores indígenas da Turma I do Programa de Formação em Magistério Wajãpi, curso este ofertado pelo Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena - IEPÉ. A este currículo denominou-se PROCEW (Proposta Curricular para as Escolas Indígenas Wajãpi).

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental – Brasília/DF. O RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação, foi construído, em 1988, pelo Comitê de Educação Escolar Indígena formado por educadores, antropólogos, pesquisadores, Ministério da

Educação e ainda com a participação de lideranças e professores indígenas de diferentes povos, e que tem por objetivo atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde estabelece a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, respeitando à diversidade cultural, à língua materna e ainda orientada pela interculturalidade.

Com o RCNEI, é dado o auxílio necessário ao trabalho de educação diária dentro das comunidades, onde foi elaborado com um conteúdo de caráter geral, abrangente e aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo, incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. Sua construção primou por respeitar a participação de educadores indígenas e não indígenas, legitimando idéias e práticas construídas pelos diversos sujeitos pertencentes às diversas etnias, como parte de uma política pública para a educação escolar indígena.

Para o Ministério da Educação, o RCNEI pretende apresentar ao país idéias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridos no Ensino Fundamental. Contém princípios e fundamentos gerais de ensino para as várias áreas de estudos presentes no Ensino Fundamental e para serem aplicados nas séries ou ciclos iniciais ou finais, dependendo da situação de cada escola em particular.

De acordo com a avaliação do coordenador da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), Kleber Gesteira:⁴

4 Trecho de entrevista extraído de do artigo: MEC reedita e distribui Referencial Curricular para Escolas Indígenas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3825&catid=206&Itemid=97, acesso em: 10/10/2021

“[...] com quase oito anos de existência, o RCNEI, provou sua importância em diferentes momentos: na implantação de Escolas Indígenas, no fortalecimento da formação de professores do ensino médio e ao expressar uma série de significados transmitidos pelos povos indígenas sobre, por exemplo, o que é a escola e o currículo.”

No entanto para o RCNEI:

“Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do Projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestões escolares” (RCNEI, 2005, p.23).

Dessa forma, várias práticas pedagógicas buscaram inovar o currículo escolar indígena, algumas dessas idéias firmaram-se a partir de aspirações e ações promovidas por organizações de apoio aos povos indígenas e também através da mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação que realmente contribuísse para sua autonomia.

Dentre essas ideias está o reconhecimento da multiétnicidade e da pluralidade dos povos indígenas presentes no Brasil e que cultural e linguisticamente representam uma magnífica:

“[...] soma de experiências históricas e sociais ou diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros” (RCNEI, 2005, p. 22).

Onde, [...] sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade (RCNEI, 2005, p.22).

Diante dessa diversidade implícita na pluralidade étnica, é relevante a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas específicas de cada povo indígena e que busque contemplar as suas especificidades em termos culturais e linguísticos. Meliá (1979, apud. SECAD, 2007, p.20) faz distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, pois evidenciaram os processos de aprendizagem de diferentes povos, dimensão ignorada pelas políticas assimilacionistas que não reconheciam os padrões de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação da pessoa humana.

As práticas socializadoras da comunidade, em diversos momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida são educacionais por natureza, se valem da oralidade e têm estratégias próprias. A essa atividade, a educação escolarizada foi imposta intentando substituir e neutralizar esses processos de formação.

Assim, é um dos fundamentos da educação escolar indígena o reconhecimento dos conhecimentos próprios de cada povo, pois:

“[...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; São valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (...) que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas” (RCNEI, 2005, p.23).

Outro aspecto característico da educação escolar indígena diz respeito à autodeterminação das comunidades por serem comunitárias, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios das comunidades e de seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola indígena e seus profissionais devem estar alinhados à comunidade e trabalhar a partir do

diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar que necessitam estarem em conformidade às atividades rituais e produtivas, bem como os temas e conteúdos a serem trabalhados durante o processo de ensino e aprendizagem.

No Amapá, foi criado como seção na Divisão de Ensino de Primeiro Grau o Núcleo de Educação Indígena – NEI, através da Portaria nº 966/90, expedida em 27/12/1990. Em 1996 por meio de reforma administrativa da Secretaria de Educação do Estado, o NEI passou a constituir um setor ligado ao Gabinete da Secretaria de Educação do Estado – SEED, mantendo uma relação técnica com a Coordenadoria de Ensino, porém somente no diário oficial nº 1863 de agosto/1998 é que teve suas competências definidas e publicadas.

A política de Educação Escolar Indígena realizado pelo Governo do Estado do Amapá através do Núcleo de Educação Indígena/SEED está voltada para a formação inicial e continuada de professores indígenas e para a valorização deste profissional, bem como a autoafirmação de suas identidades. Mais precisamente na Aldeia Wajãpi Aramirã em Pedra Branca do Amapari a aproximadamente 126.6 km de Macapá/AP, o NEI/SEED se faz presente através da educação ofertada à comunidade na forma pedagógica de ciclos com o auxílio de professores indígenas e não indígenas.

A proposta curricular produzida pelos professores Wajãpi até o momento vale para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental que corresponde a 816 dias letivos (3.264 horas), ou seja, equivale ao período da 1ª a 4ª série das escolas não indígenas, de acordo com a pesquisa de campo, observamos que esse primeiro ciclo é dividido em 12 etapas e cada etapa tem 68 dias de aula, sendo que estas podem durar no máximo seis meses.

Para finalizaes as 12 etapas, os alunos terão que estudar aproximadamente seis anos. Ao questionarmos a respeito de quando se inicia a

1ª etapa, o entrevistado 03 que durante nossa pesquisa de campo era o diretor e professor da escola respondeu:

“o pai do índio vai perguntar para o cacique o porquê que o filho dele não estuda e então o cacique vem nos fazer a mesma pergunta e nós respondemos para ele que ele venha para escola e então o cacique nos responde: então ele vai vim para a escola” (EVILÁSIO, 47 anos, professor e diretor da escola).

Portanto, não há uma idade e nem um critério específico para que o aluno indígena possa iniciar seu processo de aprendizagem na escola. Estes poderão assistir às aulas quando quiserem, não há um impedimento legal para isso, ademais, não há uma obrigatoriedade para que os mesmos possam frequentar as aulas.

Dessa forma, observa-se que a irregularidade quanto à frequência dos alunos indígenas na escola chega a frustrar os professores não indígenas, visto que, segundo o entrevistado 02 da escola Aramirã “... se torna difícil avaliar o rendimento do aluno” e de acordo com a mesma “essas questões dificultam o bom andamento do trabalho do professor” (Giselle, 41 anos, professora da escola).

Outro aspecto agora apontado pelo entrevistado 01 é que “chega a ser complicado também o planejamento da entrada dos professores não índios na aldeia, devido ao fato de que todos os índios em certos períodos vão para o limite⁵” (RAIMUNDO, 36 anos, professor da escola).

Apesar disso, ficou evidente que há uma mediação entre a escola e os alunos através do único professor indígena presente na escola, que assim afirmou: “Nós, enquanto professor, procuramos identificar o aluno que pode

⁵ Lugar onde fazem seus roçados e por ser um local distante da sede da aldeia, denominam como esta terminologia.

vir pra escola, conversamos como o pai pra ele vir e ele vêm” (VISCENI, 35 anos, professor da escola).

Aqui abrimos um parêntese para problematizar o fato de existir somente um professor indígena presente na escola. Visceni Wajãpi é professor de alfabetização em língua materna e um dos poucos indígenas presentes na comunidade que falava em português. Na oportunidade da pesquisa a formação em nível superior de professores indígenas ainda estava em curso e muitos destes ainda não estavam lotados em salas de aulas. No entanto, no ano de 2019 houve a formatura da primeira turma no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, Campus de Oiapoque. A partir desta formatura, muitos dos professores formados puderam retornar às suas comunidades para serem educadores nas escolas das aldeias, inclusive na escola Aramirã.

Quanto aos conteúdos curriculares indígenas, segundo informações repassadas pelo diretor e professor Evilásio, estes são elaborados pelo NEI em conjunto com a comunidade indígena e citou a própria PROCEW (Proposta Curricular para as Escolas Wajãpi), enquanto documento orientador formulado pelos próprios Wajãpi a partir das necessidades específicas da comunidade.

Considerações finais

Este estudo procurou evidenciar de que maneira ocorrem os processos educacionais voltados para os indígenas no Estado do Amapá, tendo como lócus o grupo pertencente à etnia Wajãpi da aldeia Aramirã. Estamos certos de que esse estudo não nos dá uma dimensão do todo, mas, de certo serve para pontuarmos questões importantes para a análise da atual conjuntura em que se encontra a educação voltada aos sujeitos em questão.

No que concerne à educação escolar, em qualquer sociedade ela é encarada como uma política pública, como um direito à cidadania, assim como um instrumento de resistência e luta. Logo, importante destacar que a partir do momento em que a comunidade indígena tem consciência dessa importância, bem como de seu papel na sociedade, dos seus valores, seus saberes tradicionais e do seu lugar na sociedade, esta estará apta a lutar cada vez mais para que haja o reconhecimento de seus direitos, mais ainda, para estes sejam efetivados.

Para a escola da aldeia Aramirã, observou-se que os professores que lá estão a maioria não conhece profundamente a realidade local e assim não mantém um vínculo de identidade com os alunos, pois, muitos destes não possuem o português como idioma fluente, causando assim, um atraso no processo de ensino-aprendizagem. Daí então que, apesar de o ensino estar sendo ofertado ele não segue na sua plenitude aquilo que é preconizado na Constituição Federal e nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas. Isto ainda é uma luta dos povos indígenas do Amapá e do Brasil.

Não obstante, esperamos que através desse estudo, possa subsidiar novas abordagens teóricas e práticas que viabilizem a reflexão dos processos educacionais indígenas e acima de tudo que estes possam ser instrumentos de visibilidade do que pensam e expressam esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADANS, C. *et al* (org). **Sociedades Caboclas Amazônicas**. In: ADMS, C. *et al*. (org.). *Sociedades cablocas amazônicas: modernidade e invisibilidade*. São Paulo: Annablume, 2006. 1ª edição. São Paulo: Annablume, 2006.

ALBUQUERQUE, L. S. de. **As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas**, 2003.

BERGAMASCHI, M. A. **Por que querem e porque não querem escola os Guarani?** Tellus (UCDB), Campo Grande, MS, n.7, 2004.

CAPLACA, M. V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975. – 1995)**. Brasília: São Paulo: MEC/Mari-USP,1995.

CARDOSO, C. F. S. **O trabalho na colônia**. Int.: História Geral do Brasil. 1990.

CADERNOS SECAD 3/MEC/SECAD. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acessado em: 28/12/11.

D'ANGELIS, W. R. **Contra a ditadura da escola**. Cadernos CEDES, Campinas: UNICAMP, v. 19, n. 49, 1999, p. 18-25.

FERREIRA, M. K. L. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: Da Silva, Aracy Lopes e FERREIRA. Mariana K. Leal (org.). Antropologia, História e educação: a questão indígena e a escola. 2001.

GALLOIS, D. T. **Terra Indígena Wajãpi: da demarcação às experiências de gestão territorial/Dominique Tilkin Gallois**. São Paulo: Iepé, 2011. (Coleção ensaios ; 1).

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retrato das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

IBGE. **Contagem Populacional**. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama. Acesso: 06/01/2024.

IEPÉ. **Jané Reko Mokasia/Organização Social Wajãpi**. 2006. Disponível em http://www.institutoiepe.org.br/media/folders/Folder_organizacao_social_wajapi-baixa_resolucao.pdf. Acessado no dia 19/11/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MEIRELLES FILHO, J. C. **Livro de ouro da Amazônia**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

MORAIS, R. de. **Cultura Brasileira e Educação** – Estudo Histórico-Filosófico. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

RIBEIRO, B. G. **O índio na história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

SILVA, A. L. **Por que discutir hoje a educação indígena?** In: Comissão Pró-Índio; SILVA, Aracy Lopes da (coord.). A questão da educação indígena. São Paulo: Comissão Pró-Índio / Brasiliense, 1981.

VEIGA, J.; SALANOVA, A. (Orgs.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.**/ D'ANGELIS, Wilmar.; GUIMARÃES, Susana G.; KUITÁ, Gilda.; MONSERRAT, Ruth M^a F.; TAUKANE Darlene. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.