

Universidade Federal de Rio de Janeiro
Programa de Pós-graduação em Antropologia Social

**Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais,
escolarização e experiência urbana entre “Jovens”
indígenas ticuna, Amazonas**

Mariana Paladino

2006

**Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais,
escolarização e experiência urbana entre “Jovens”
indígenas ticuna, Amazonas**

Mariana Paladino

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia.

Orientador: Professor Doutor Antonio Carlos de Souza Lima

Rio de Janeiro

Julho de 2006.

Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas.

Mariana Paladino

Orientador: Professor Doutor Antonio Carlos de Souza Lima

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Aprovada por:

Presidente da banca, Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional/PPGAS

Prof. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari
Univeridade Federal de Santa Catarina/Departamento de Antropologia

Prof. Dra.Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg
Universidad de São Paulo

Prof. Dra.Ionne de Freitas Leite
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional/PPGAS

Prof. Dr. João Pacheco Oliveira Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional/PPGAS

Rio de Janeiro
Julho de 2006

Paladino, Mariana

Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas.

Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, Museu Nacional, 2006.

Orientador: Antonio Carlos de Souza Lima

Tese (doutorado) – UFRJ/Museu Nacional/Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2005.

Referências bibliográficas:

1. Ticuna 2. Escolarização 3. Cidade 4. Juventude 5. Processos de mudança social I. Souza Lima, Antonio Carlos de. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. III. Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer a meu orientador, Antonio Carlos de Souza Lima, que me acompanhou muito de perto neste processo, depositando muita confiança em meu trabalho, dando-me sempre preciosos conselhos que, talvez por limitações minhas pessoais, revelaram-se especialmente importantes com o tempo, Agradeço, ainda, por ter disponibilizado apoio econômico no período final do doutorado, sem o qual não poderia ter chegado até aqui.

Àqueles que foram meus professores no PPGAS, agradeço especialmente a João Pacheco de Oliveira, Giralda Seyferth e Bruna Franchetto.

Às bibliotecárias do Museu e funcionários da secretaria, agradeço pela paciência e compreensão;

À CAPES, agradeço pela bolsa de estudo concedida ao longo do doutorado.

À Fundação Ford, por uma bolsa de doutorado ao longo de todo o período de escrita dessa tese por meio de recursos do Programa "Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil"; recursos para pesquisa e xerox oriundos dos projetos "Estudo antropológico da administração pública no Brasil: das formas de incapacitação civil e social e da idéia de "homogeneidade nacional" aos "sujeitos especiais de Direito" e à construção de uma sociedade plural. Pesquisa, debate e divulgação", financiado pela Faperj, 2005-2006, sob coordenação de Antonio Carlos de Souza Lima. Laboratório de pesquisas em Etnicidade, cultura e desenvolvimento/Setor de etnologia/Museu Nacional-UFRJ;

A João Pacheco de Oliveira e Regina Erthal, agradeço por terem me convidado a conhecer os Ticuna e participar de um trabalho ao qual vêm se dedicando com grande força, já há muitos anos. À Regina, agradeço especialmente por ter me convidado a participar do levantamento etno-ecológico financiado pelo PPTAL e por ter conseguido recursos para minha primeira viagem de campo, por intermédio do Projeto "Rastros da memória: seguindo as trilhas do silêncio", financiado pelo PNOPI/CNPq.

A Paulo Roberto, agradeço sobretudo pelo apoio inicial durante o primeiro período que passei em Benjamim Constant, por ter me hospedado em sua casa, pelos bons conselhos e ensinamentos, e pela preciosa informação recebida.

Muitas pessoas foram significativas para mim, durante o período que passei na região do Alto Solimões, pelos ensinamentos recebidos, apoio e amizade, mas quero especialmente lembrar:

Nino Fernandes, pela boa acolhida e o apoio em momentos estratégicos e pela autorização para consultar o acervo do Museu Maguta.

Santo Cruz, Paulinho e Sílvio pelo apoio, simpatia e pelos bons ensinamentos recebidos; especialmente a Sílvio, minha homenagem, respeito e saudade por sua ausência.

Todos os funcionários ticuna da sede do Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Solimões, especialmente Otásio, Nibison, Jonas, Miriam e Isabel.

Também Alcemira e Justina, pela simpatia e boas conversas que tivemos.

Cristóvão e Favelino, pela boa amizade e por terem me acompanhado de perto durante os períodos que passei em Benjamim Constant.

Jaime, Benes e Luciana pela boa acolhida em São Paulo de Olivença.

Santa e sua família, e o pequeno Alcides, com todo meu carinho.

Franci por ter me facilitado a hospedagem em minha terceira viagem ao Solimões.

Alain, Kiko e Elena com quem passei bons momentos em Letícia.

Também quero agradecer a outras pessoas que estiveram próximas e me apoiaram neste percurso, como:

Os colegas e amigos do PPGAS durante o mestrado e o doutorado, especialmente a Hernán, Renata, Fábio e Alexandra, Tadeu, Adriana Villalón e Sarita, pelo carinho e bons momentos compartilhados.

A Francisco e Rodrigo pelo apoio e ajuda dos últimos dias, no LACED.

A Malu pela revisão do português, a paciência e pressa com que teve que realizar o seu trabalho.

Sou imensamente grata a Roberta, pela amizade e por ter me acolhido como parte de sua família, durante minha permanência no Rio.

A Célia e Ingrid, com quem compartilhei ótimas conversas em relação a uma temática que nos apaixona e preocupa.

A Michele por ter me acolhido na sua casa e pelo apoio neste último período.

A Virginia, Laura Zapata, Rolando, Laura Masson e Horacio pela força e ajuda que me deram durante a escrita da tese na Argentina.

Minhas queridas amigas de La Plata, Ade, Olga, Bibi, Norma e Pato, pela força e carinho que me deram, especialmente neste último período de redação, me telefonando ou visitando para saber como eu estava e sempre prontas a me auxiliar em tudo.

A outras amigas como Mari e Marcela que embora longe fisicamente sempre estão próximas no coração e na vida.

Minha mãe, por estar sempre tão perto, apesar da distância física, me acompanhando e dando força para que eu empreenda os projetos que me fazem feliz, e por ter me ensinado a neles me empenhar.

Guille, pelo amor e a paciência com que agüentou este último período de “mergulho” na escrita, pelos jantares reconfortantes e pelos bons momentos juntos. A ele e à minha mãe, dedico esta tese.

RESUMO**Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas****Mariana Paladino****Orientador: Antonio Carlos de Souza Lima**

Resumo da Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia Social

Esta tese trata dos processos de escolarização vividos pelos Ticuna ao longo do século XX, focalizando especialmente um segmento deles que vem se formando na cidade. Analisa as diversas e complexas motivações que orientam esses deslocamentos, em relação aos processos de territorialização atravessados e às configurações ideológico-religiosas a que aderiram. Situa o “estudo” como uma das trajetórias hoje possíveis para quem atravessa a fronteira da infância, como forma que os Ticuna entendem de “ser alguém na vida”, “ser um cidadão”. O envolvimento no movimento indígena e a construção de organizações tem tornado o anseio por educação escolar uma ferramenta necessária a um projeto de autonomia. Ainda analisa as características deste segmento que na sua condição de “estudantes” prolongam seu ingresso na maturidade para depois da “formatura” do Ensino Médio, atuando este evento como um rito de instituição que marca a passagem à vida adulta daqueles que percorrem essa trajetória. Trata também de outras vinculações, além do estudo, que os Ticuna estabelecem com os centros urbanos, mostrando que estes se constituem como espaços de formação por si mesmos.

Constata-se que, apesar da faixa etária em que se encontram os que estudam nas cidades, regressar com um diploma lhes garante a aquisição de prestígio e o direito a pretender um “cargo”. O mercado de trabalho regionalmente disponível e vinculado às organizações ticuna e às políticas públicas voltadas para os índios, embora pequeno, tem suscitado processos de segmentação e hierarquização internos nas aldeias ticuna.

Palavras-chave: 1. Ticuna 2. Escolarização 3. Cidade 4. Juventude 5. Processos de mudança social

ABSTRACT**Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas****Mariana Paladino****Orientador: Antonio Carlos de Souza Lima**

Resumo da Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia Social

This thesis deals with the formal education of Ticuna throughout the Twentieth Century, focusing specifically on a segment of this tribe that has temporarily settled in the city in order to go to school. It is analyzed the diverse and complex motives that orient this tribe to move and relate these motives to the territorialization process as well as religious and ideological configurations to which the tribe adheres. The schooling is one possible trajectory today for those who cross over the borders of infancy and is considered a means of “being someone in life” or “gaining citizenship”. The involvement in indigenous movements and the construction of organizations have turned the desire for education into a necessary tool for achieving autonomy. It is further analyzed the characteristics of this segment that as “students” have retarded their entrance into “mature” adult life until “graduating” from secondary studies. This choice may be understood as an institutional rite of passage into adult life. Finally, this thesis deals with other ties that the Ticuna have formed with urban centers, besides formal schooling, ties that constitute other kinds of socialization with non-indigenous urban dwellers.

One may note that despite the young age at which these Ticuna go to school in the city, a diploma guarantees them the acquisition of prestige and the right to obtain a “post” in their home territories, even though most leadership positions are held by elder Ticuna. The available labor market – regional Ticuna organizations as well as indigenous policy making in general – although small, has stimulated segmentation and the formation of hierarchies within Ticuna villages.

Keywords: Ticuna – Schooling – City – Youth – Social change.

LISTA DE QUADROS

Quadro N° 1: Escolas existentes em 1978.

Quadro N°2: Lista das escolas com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio (dados 2004)

Quadro N° 3: Censo demográfico (IBGE, 2000)

Quadro N°4. Formas de classificação étnica elaboradas pela população regional não-indígena

Quadro N° 5 Resumo das classificações étnicas elaboradas por um segmento da população Ticuna

Quadro N° 6: Espaços de lazer e recreação em Benjamin Constant mais utilizados pela população Ticuna

Quadro N° 7: Festas ou eventos que aconteceram em Benjamin Constant, nos anos 2003 e 2004, nos quais houve muita participação da população Ticuna

Quadro N° 8: Levantamento de famílias ticuna que moram em Benjamin Constant e São Paulo de Olivença

Quadro N° 9: Sistematização da produção dos jovens durante o Encontro sobre seus projetos de futuro

Quadro N° 10: Lista de ocupações e cargos existentes nas aldeias ticuna mais urbanizadas.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1.

Anexo 1.1- Mapa da 1ª Sub-região do Alto Solimões. Municípios.....	298
Anexo 1.2 Anexos 1.2. Localização das Terras Ticuna no Brasil.....	299
Anexo 1.3. Localização de aldeias Ticuna do Alto Solimões.....	300
Anexo 1.4. Localização das cidades da sub-região Alto Solimões.....	302
Anexo 1.5. Mapa da cidade de Benjamin Constant.....	303
Anexo 1.6. Mapa da cidade de São Paulo de Olivença.....	304

ANEXO 2. QUADROS

Anexo 2.1. Propriedades sociais de algumas das pessoas que coletei sua trajetória escolar (dados 2004).....	305
Anexo 2.2. Categorias de idade reconhecidas pelos Ticuna.....	307
Anexo 2.3. Censo demográfico da sub-região do Alto Solimões.....	307

ANEXO 3. PERFIS DOS MUNICÍPIOS DA SUB-REGIAO DO ALTO SOLIMOES.....308

ANEXO 4. Cartilhas didáticas destinadas ao Ensino Bilíngüe.....	315
Anexo 4.1. Cartilha Tutu (FUNAI, 1979).....	315-316
Anexo 4.2. Cartilha Torü Duü'ügü. Nosso Povo (Professores Ticuna, 1985).....	317
Anexo 4.3. Cartilha Ticuna. (Nailson, Cavuscens, orgs.,1985).....	318
Anexo 4.4. Popera i Ugütaeruü Magütagawa (OGPTB, 1988).....	319-321

ANEXOS 5. ILUSTRAÇÕES E FOTOS.....322

ANEXOS 6. Encontro “Jovens Ticuna em Situação de Risco social”. 15 a 19-11-2004, na aldeia de Umariçu (II). Produções grupais.....	336
--	-----

ANEXOS 7. ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS TICUNA DO ALTO SOLIMÕES.....	349
--	-----

LISTA DE SIGLAS

AEPTAS	Associação de Estudantes do Povo Ticuna do Alto Solimões
AMIT	Associação das Mulheres Indígenas Ticuna
CFSOL	Comando de Fronteira do Solimões
CIMI	Conselho Indígena Missionário
CGTT	Conselho Geral da Tribo Ticuna
CPI	Comissão Pró-Índio
DSEIAS	Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Solimões
FOCCIT	Federação de Organizações, Caciques e Conselhos Indíg. Ticuna
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação de Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
OGEITAM	Organização Geral de Estudantes Ticuna do Amazonas
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües
OMITAS	Organização de Missionários Indígenas Ticuna do Alto Solimões
OMSPT	Organização de Monitores da Saúde do Povo Ticuna
OPAN	Operação Anchieta
PI	Posto Indígena
SIL	Summer Institute of linguistics
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UNI	União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo 1 Processos de territorialização e de conversão religiosa: o início da escolarização entre os Ticuna.....	14
1. A cultura do terror da situação do seringal.....	16
2. A situação de reserva e a pedagogia tutelar.....	26
3. Movimentos de cunho religioso e novas territorializações.....	34
3.1. A atuação de pastores batistas e o início do ensino bilíngüe.....	34
3.2. A atuação da Igreja Católica.....	41
3.3. O movimento messiânico “da Santa Cruz” e a agregação dos Ticuna em grandes aldeamentos.....	44
Capítulo 2 A luta pela educação: organização, construção de comunidade e valorização cultural.....	53
1. Novas agências e ações em face dos Ticuna.....	55
2. A “luta pela educação”.....	66
2.1. A “luta pelo reconhecimento do professor ticuna e a substituição dos professores “brancos”.....	76
2.2. A luta pela obtenção de escola e materiais escolares.....	79
2.3. A demanda por cursos de formação.....	82
3. Os Cursos do Centro Magüta e da OPAN.....	84
4. Construindo Comunidade.....	87
4.1. As reuniões.....	87
4.2. Os levantamentos.....	89
4.3. Os cursos.....	90
5. Valorização cultural e domínio do mundo dos brancos.....	92
5.1. O ensino da língua portuguesa e a língua ticuna.....	95
5.2. Os livros didáticos produzidos.....	101
5.3. O Currículo intercultural.....	105
Capítulo 3 “Chegar a ser alguém” – trajetórias escolares e motivações para o deslocamento para a cidade.....	110
1. Trajetórias escolares.....	110
1.1 Propriedades sociais das suas famílias.....	114
1.2 A opção roça/estudo.....	119
1.3 A língua falada na cidade.....	121
1.4 As opções de moradia.....	127
2. Migrações.....	127
3. As motivações para estudar na cidade.....	132
3.1 Ida para a cidade não havendo outra opção de estudo.....	132
3.2 Ida à cidade para se “civilizar”.....	135
3.3 Ida à cidade para evitar conflitos de parentesco e faccionais.....	138
3.4 Ida à cidade em busca de um “melhor” estudo.....	139

3.5 A ida à cidade não deve ser entendida apenas em função da superpopulação e de crise econômica nas aldeias.....	143
--	-----

Capítulo 4. Vinculações dos ticuna com a cidade: entre a busca de acesso a melhores condições de vida e a vontade de experimentar a diferença.....146

1. Sobre as cidades do Alto Solimões.....	146
1.2. Vínculos e visões dos ticuna sobre as cidades do Alto Solimões.....	154
1.3. A cidade como espaço de acesso a benefícios sociais.....	161
1.4. A cidade como centro de comércio.....	165
1.5. A cidade como centro religioso.....	167
1.6. A cidade como centro de lazer.....	168
1.7. Sobre a população regional: identidades e classificações étnicas em disputa.....	169
2. A cidade de Benjamim Constant.....	177
2.1. Dia de sábado em Benjamim Constant.....	177
2.2. Segunda-feira em Benjamim Constant.....	185
3. Famílias que moram na cidade.....	188
3.1. Em Benjamim Constant.....	188
3.2. Em São Paulo de Olivença.....	190
4. Estudo de caso de um estudante ticuna.....	193

Capítulo 5 Descrição e análise de um evento: “Jovens Ticuna em situação de risco social”.....200

1. Introdução.....	200
2. A descrição do evento.....	202
2.1. Os participantes.....	202
2.2. A pauta do Encontro.....	205
2.2.1. Formas antigas e atuais de ser jovem. Discursos moralizadores e suas ambigüedades.....	207
2.2.2. Formas corretas e incorretas de casamento.....	210
2.2.3. O consumo das bebidas alcoólicas e os atos de violência.....	215
2.3. Os sonhos dos jovens.....	219
2.4. Sobre as drogas e as situações de “risco” social.....	227
2.5. Os momentos de lazer.....	235
2.6. O encerramento.....	236

Capítulo 6. Rituais de instituição para os Ticuna – a iniciação feminina e as cerimônias de formatura.....242

1. Estudo, luta e sofrimento.....	242
2. A formatura.....	248
3. O retorno.....	259

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....272

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....276

ANEXOS.....295

INTRODUÇÃO

Durante o meu mestrado, tive a possibilidade de ir me aproximando a uma realidade que até então era bastante distante para mim, a da vida atual e a da diversidade que caracteriza os povos indígenas da Amazônia. Poucos meses após ter iniciado esse nível de estudos, assisti ao “Seminário Bases para uma Política Indigenista”, organizado pelos professores João Pacheco de Oliveira e Antonio Carlos de Souza Lima.¹ Este evento permitiu-me a observação dos principais atores envolvidos no campo do indigenismo governamental no Brasil, assim como dos que participam dele nos âmbitos não-governamentais e também acadêmicos. Conheci, então, algumas das principais lideranças do movimento indígena e ouvi as suas demandas e reivindicações, as quais se revelaram para mim como discursos que refletiam leituras complexas e diversas da situação de contato, das mudanças e das novas necessidades decorrentes da mesma. Nesse evento, também tive a possibilidade de entrevistar Nino Fernandes, o presidente do Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT), organização criada pelos capitães das aldeias Ticuna localizadas na região do Alto Solimões, nos anos 1980, com o fim de mediar junto aos órgãos governamentais e não-governamentais os principais assuntos que concerniam aos Ticuna como grupo étnico: terra, saúde e educação. Naquela entrevista, que se situou como parte do Seminário, e para a qual foi convocado um grupo de alunos de pós-graduação, embora eu conhecesse pouco da história de vida do Nino, pudemos conversar sobre questões que iriam estar presentes, anos depois, em minha pesquisa.

No segundo semestre de meu doutorado, fui me aproximando daquele que seria o meu “objeto de estudo”, através do convite da professora Regina Erthal, a partir de um curso que realizei com ela, para fazer parte de um projeto de pesquisa sobre as populações indígenas da região do Alto Solimões (“Rastros da memória: seguindo as trilhas do silêncio”, financiado pelo PNOPG/CNPq). Esta antropóloga, desde o início de 1990, vincula-se aos Ticuna, realizando estudos voltados para pesquisas e integrando uma equipe coordenada por João Pacheco de Oliveira, assim como dá assessoria principalmente na área da saúde e também em diversos projetos desenvolvidos pelas organizações Conselho Geral da Tribo Ticuna e Associação das Mulheres Indígenas Ticuna (AMIT).

¹ Ver <http://www.laced.mn.ufrj.br/produtos/Seminarios/index.htm> para o material resultante desse seminário.

Naquele momento, me interessou sobremaneira, por um lado, poder me aproximar a um grupo, com reconhecido prestígio, que combina a produção acadêmica e a intervenção social; por outro lado, me mobilizava a possibilidade de conhecer mais de perto o “Projeto de Educação Ticuna”. Durante meu mestrado, analisei as políticas do Estado brasileiro em educação escolar indígena e li numerosas referências sobre ele, que é reconhecido em alguns documentos oficiais como pioneiro das experiências em “educação escolar indígena, diferenciada e intercultural”, as quais iriam se ampliar nos anos seguintes.

A primeira viagem mais prolongada à região aconteceu em maio de 2002. Antes, em novembro de 2001, eu havia participado de um encontro realizado pela organização indígena Conselho Indígena do Vale do Javari (CIVAJA), por ocasião da comemoração dos 10 anos da existência dessa organização, realizada no Rio Pardo, e havia conhecido de passagem a cidade de Benjamin Constant, onde se localiza o Museu Magüta, sede do CGTT.

As condições que me possibilitaram a pesquisa e outras que a obstaculizaram parcialmente revelavam já importantes mudanças no quadro de relações interétnicas descritas e analisadas anteriormente por Roberto Cardoso de Oliveira e João Pacheco de Oliveira Filho. O primeiro realizou sua primeira viagem à área em 1959, em uma época em que os financiamentos para a pesquisa em antropologia eram altamente limitados, tendo conseguido viajar a partir de recursos do CNPq, porém destinados a uma excursão botânica que tinha como objetivo conhecer melhor o curare, famoso veneno preparado pelos Ticuna. Cardoso de Oliveira observou então que, embora a indústria da borracha se encontrasse em decadência, os *patrões* dos antigos seringais e proprietários de terras habitadas pelos Ticuna continuavam dominando. De fato, um dos grandes seringalistas daquela época ajudou-o em seu deslocamento, oferecendo-lhe um barco para a viagem durante a pesquisa etnológica aos igarapés que estavam em terras de sua propriedade. Os Ticuna que ele conheceu dedicavam-se principalmente à lavoura, assim como a atividades determinadas pelos patrões, como extração de seringa, sorva, caça, pesca, entre outros.

Naquela época, ele percebeu a aparição de novos papéis sociais entre os Ticuna, como os de crente, reservista e eleitor, que lhes permitiam a aquisição de um relativo prestígio e uma possibilidade de assumirem outra condição – distinta e percebida por eles como situada em um patamar superior – à de “caboclo”, de forma diferente dos grupos indígenas do Javari, que eram considerados “índios puros”. Contudo, estes novos papéis estavam restritos a um pequeno

segmento da população Ticuna, sendo a maioria analfabeta e, portanto, incapaz de possuir título de eleitor e de fazer parte do Exército.

De forma diferente, meus primeiros contatos com os Ticuna foram com as lideranças e os membros de organizações: CGTT, AMIT e Associação de Estudantes do Povo Ticuna do Alto Solimões (AEPTAS). Nesse sentido, também se verificam mudanças em relação ao período em que João Pacheco realizou a sua pesquisa de doutorado e foi partícipe da mobilização gerada no decorrer de vários anos por um segmento da população Ticuna em prol do reconhecimento do seu território pelo Estado, dando apoio à criação de organizações ticuna de representação política que antes não existiam. Hoje em dia, estas já se encontram bastante consolidadas e desenvolvem “projetos”. Este aspecto chamou a minha atenção nessa primeira viagem feita à região. O barco que me levou de Tabatinga, a maior cidade da região do Alto Solimões e onde está localizado o aeroporto, até Benjamin Constant era do CGTT. Meus acompanhantes mostravam a diversidade de vínculos estabelecidos por essa organização: viajei com um estudante de doutorado também do PPGAS, Edmundo Pereira, que chegava para realizar os primeiros contatos para gravar um CD de música ticuna, e com uma técnica contratada por uma agência de financiamento alemã e que ia avaliar o encaminhamento de um projeto da organização de mulheres ticuna (AMIT).

O próprio local onde passei bastante tempo durante os períodos em que estive em Benjamin Constant, o Museu Magüta, inaugurado em 1991, e conduzido pelo CGTT desde 1997, revelou-se como um espaço importante de referência interna ao grupo e externa a ele, sendo o único museu da região do Alto Solimões e também o primeiro dirigido por uma organização indígena, atraindo a visita do turismo brasileiro e estrangeiro, dos pesquisadores que passam pela região e ainda da população regional não-indígena, sobretudo de estudantes do Ensino Fundamental e Médio que consultam a biblioteca e freqüentam as exposições de peças da cultura material ticuna. O nome Magüta – ao contrário de Ticuna que não é uma denominação ancestral, mas dada pelas tribos vizinhas do tronco lingüístico Tupi e registrada assim pelos primeiros missionários e soldados que entraram em contato com esses grupos no século XVII – significa “povo pescado por Yoi”, o que remete ao seu mito de criação, no qual um dos seus heróis culturais pesca com uma isca de macaxeira os Magüta, de quem descendem os atuais².

² Ticuna significa em Tupi nariz preto e alude ao fato do uso de pintura de jenipapo no rosto expressando filiação clânica (Nimuendaju, 1952) Os Ticuna assumem o uso do termo, ainda que não tenha sentido na própria língua. Aryan Dall’ Igna Rodrigues (1986) propôs para o grupo a grafia Tukúna. Vários autores têm ainda utilizado diversas

No próprio dia de minha chegada à região, ao me apresentar a membros do CGTT e colocar a minha vontade de realizar uma pesquisa, Nino, o coordenador dessa organização e diretor do Museu Magüta, sem prestar muita atenção às minhas reais intenções, disse-me de forma segura e enfática para pensar alternativas de formação para os jovens que terminaram o Ensino Médio e que *permaneciam parados*³. Em seguida, explicou-me a situação desses *jovens*, o *sacrifício* feito por eles pelo fato de saírem das suas aldeias e deslocarem-se para as cidades da região com a finalidade de darem continuidade à sua formação escolar, passando *fome*, ficando longe de seus parentes, não tendo muitas vezes onde se alojar e, depois, *chegarem a um teto* no final do Ensino Médio pela impossibilidade de ingressar no Ensino Superior. Segundo me explicaram nessa ocasião, a formação superior é muito valorizada pelos ticuna já que apesar de administrarem projetos, eles sempre têm necessidade de contratar “brancos” para assessorá-los e capacitá-los (antropólogos, biólogos, engenheiros florestais, médicos e dentistas, sobretudo), por falta de formação dos próprios Ticuna nessas áreas, o que achavam muito oneroso, já que eram *pessoas de fora* e dificilmente iriam querer localizar-se permanentemente na região. Ele enfatizou que, ao contrário, os Ticuna, embora tivessem que estudar longe, sempre iriam querer voltar para onde sua família mora. Sendo assim, me foi solicitado que elaborasse um plano de curso para preparar os estudantes ticuna que terminaram o ensino médio para prestar vestibular, contemplando as características específicas deste segmento — notadamente a necessidade de reforço em língua portuguesa.

Dessa forma, pelo fato de eu chegar vinculada ao Museu Nacional, embora como aluna, já existia uma série de expectativas em relação ao meu papel como antropóloga – expectativas estas que vêm sendo construídas desde que Curt Nimuendaju iniciou estudos etnológicos entre eles em 1929, e que foram retomados com os pesquisadores que o seguiram: Roberto Cardoso de Oliveira, João Pacheco de Oliveira, Regina Erthal, Fábio Almeida, Guilherme Macedo, para mencionar somente aqueles vinculados ao Museu Nacional, e também Ari Oro, Claudia Lopez, Priscila Faulhaber, pertencentes a outras instituições. Entre tais expectativas destacava-se a de

grafias (Nimuendaju, Cardoso de Oliveira e Oliveira Filho), que serão respeitadas nesse texto, quando de sua transcrição literal.

³ Quando uma palavra estiver em itálico, refere-se a uma categoria nativa, seja em português ou língua ticuna. Quando utilizo entre aspas pretendo ressaltar categorias que são significativas à discussão que pretendo desenvolver.

ajudá-los a dar resposta às problemáticas que se lhes apresentam e a buscar alternativas para alcançarem uma situação de *melhoria*.⁴

Estabeleci um relacionamento com “estagiários” do Museu, rapazes ticuna que tinham sido formados em informática e contabilidade pelo projeto financiado por meio do componente Projetos Demonstrativos Tipo – A (PDA) /Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil – G7 (PPG7) /Ministério do Meio Ambiente, e também vinculados às organizações de estudantes – alguns como participantes e outros como membros da sua coordenação. Fiquei muito próxima deles, não por compartilhar a mesma faixa etária, já que eles eram mais novos do que eu, mas por eu estar também em uma situação de “estudante”. Foi recorrente o fato de eles quererem saber como era minha experiência de formação. Eles me apresentaram vários colegas com quem estudavam em Benjamin Constant. Destes, havia um grupo que apenas estudava na cidade, morando em aldeias próximas e deslocando-se todos os dias, e outro provinha de aldeias mais distantes, morando ou em casa de parentes ou na de *patrões*, como fui informada. Naquele primeiro contato, perguntava-me quem seriam esses “jovens”, quais as características de suas famílias, que meios teriam para se manter nas cidades e que motivações os orientariam.

Consoante o intenso faccionalismo da vida social ticuna, e as extensas redes que entrecem com não-indígenas, um conjunto de pessoas tinha expectativas em relação à minha *ajuda*, em função da minha vinculação ao Museu Nacional, ponto de referência pela longa história de vinculação de seus pesquisadores a esse povo. Outros, vinculados às organizações Federação de Organizações, Caciques e Conselhos Indígenas Ticuna (FOCCIT) e Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), todavia, tinham ressentimentos e receios, e me associavam a um grupo que lhes seria não só hostil, mas também que desejaria prejudicá-los em suas tarefas. Isto dificultou e limitou, em parte, as possibilidades de acesso a certas pessoas e contextos. Por outro lado, no decorrer da pesquisa, algumas dessas pessoas mudaram suas idéias a meu respeito e mostraram uma atitude simpática, permitindo-me que eu me aproximasse de certos espaços que se mostraram relevantes à minha pesquisa.

Comecei a acompanhar as reuniões promovidas pelas duas organizações de estudantes ticuna que existem atualmente no Alto Solimões e que congregam principalmente os moradores das aldeias próximas à cidade de Benjamin Constant, já que embora se apresentem como

⁴ Ver Oliveira Filho (1999a) para uma análise do papel de Nimuendaju entre os Ticuna.

representantes de todos os estudantes ticuna, as coordenações de ambas as organizações eram formadas por rapazes e moças moradores dessas aldeias. Um aspecto que me chamou a atenção foi a forma altamente consciente e elaborada com que expressavam seus projetos de futuro. Até alguns que tinham concluído recentemente o Ensino Fundamental ou estavam iniciando o Ensino Médio já expressavam uma vocação ou aspiração definida por certo tipo de estudo ou ocupação. Também tinham pensadas as estratégias que lhes permitiriam alcançá-las: vínculos com conhecidos ou parentes, pedido de favores que envolveriam diferentes agentes ligados a órgãos governamentais, não-governamentais ou a igrejas.

Ainda considero importante ressaltar que meu trabalho de campo aconteceu em um contexto especial, já que o CGTT acabava de assumir o convênio com a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) para a administração do Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Solimões (DSEIAS), depois de este ter sido administrado durante alguns anos por pessoas vinculadas à Diocese do Alto Solimões. Este processo, considerado pelas lideranças do CGTT como um passo a mais na construção de um projeto de autonomia, foi especialmente significativo e possibilitou que a maioria dos cargos administrativos e da coordenação fossem ocupados por indígenas. Observei que na escolha estava presente o critério de convocar pessoas que fossem representativas de distintas facções políticas existentes hoje entre os Ticuna – divisão que se manifesta através da constituição de distintas organizações e não apenas por meio de um faccionalismo religioso, como era a orientação predominante na época que João Pacheco de Oliveira realizou sua pesquisa. Também era importante que essas pessoas tivessem *estudo*, tendo sido escolhidas para as ocupações administrativas aquelas com Ensino Médio completo. Este critério de escolha apontava, a meu ver, para o alto valor conferido à formação escolar, o que me levou a centrar o olhar sobre o que esta representava para tais segmentos.

Desse modo, a partir do lugar em que eles próprios me situaram, as conversas que mantive com pessoas que seriam parte do universo social pesquisado estiveram orientadas muito mais aos anseios e projetos de futuro, do que propriamente ao que é percebido como o “tradicional” das sociedades indígenas: entenda-se, o corpo de mitologias e crenças, sistema de parentesco, rituais etc.

Contudo, observei que para além das narrativas que poderiam ser tomadas como discursos políticos, elaborados em contextos de fala nos quais as pessoas tentavam exercer influência e alcançar objetivos conscientes, em outros contextos, um segmento mostrou-se

igualmente interessado e preocupado em refletir e analisar as mudanças que estão acontecendo no que seriam os costumes ou regras básicas para os ticuna, em comparar perspectivas distintas. Assim, por exemplo, muitas conversas espontâneas giraram em torno de aspectos da “cultura” que eles achavam ruins e que deveriam ser mudados ou, ao contrário, sobre os aspectos positivos e que estão se perdendo. Também eram temas preferenciais aqueles referentes ao “mundo dos brancos” e outros, sobre os quais os ticuna têm curiosidade — como assuntos relativos à sexualidade, à relação entre parceiros, à relação entre parentes, sociabilidade e lazer. Eram igualmente freqüentes nas conversas, questões que dizem a respeito às suas percepções do que seria necessário para estarem preparados para lidar com os “tempos modernos”.

Assim, achando interessantes as situações que ia vivenciando a partir do lugar em que me colocaram, motivei-me a conhecer mais detidamente esse segmento de rapazes e moças com os quais tinha contato nas reuniões de estudantes e que se deslocavam durante um período de suas vidas para a cidade, motivados, segundo expressavam em suas falas, pelo projeto de adquirir uma “educação mais avançada”.

Na tentativa de encontrar bibliografia que tratasse da presença de indígenas nas escolas urbanas da rede pública, ou seja, no sistema não-diferenciado de educação, deparei-me com uma lacuna. Desde a década de 1980, vem constituindo-se no Brasil um campo de estudos sobre a escolarização das sociedades indígenas, o que abrange antropólogos, lingüistas e cientistas da educação, principalmente. Contudo, observo nesses estudos duas abordagens predominantes. Por um lado, os que centram seu foco na atuação do Estado e das agências missionárias, nas ideologias que as orientam, nas metodologias e nas pedagogias implementadas com os índios, nos conhecimentos e nas condutas impostas, geralmente abordando-as como empresas monolíticas de dominação e desconsiderando a atuação dos índios, suas representações e contestações. Por outro lado, os estudos etnográficos que se reduzem a um recorte espaço-temporal fechado (uma escola numa área indígena determinada), deixando de lado os múltiplos atores, eventos, espaços e temporalidades envolvidos nas experiências escolares dos índios.

No caso dos Ticuna – grupo que habita na Amazônia a região do Alto Solimões, em terras do Peru, da Colômbia e do Brasil, e que abrange hoje, somente no Brasil, 33 mil indivíduos distribuídos em 129 aldeias, a maioria delas localizada à margem esquerda do rio Solimões e em rios tributários – que vêm atravessando desde os séculos XVII e XVIII distintas situações de contato, tais abordagens mostram-se limitadas.

Esta tese busca explicar o processo atual de escolarização que atravessam os Ticuna, o que envolve entender seus ideais, crenças e representações culturais, a atuação de diversas agências e agentes (Estado, missões, organizações não-governamentais, universidades, antropólogos) e a constituição de um movimento indígena ticuna, entre outros. Pude comprovar que na trajetória de vida de algumas pessoas, sobretudo de lideranças de organizações ticuna, tem sido relevante não só o contato com certas agências que atuaram especificamente na sua aldeia de origem, mas também os diversos deslocamentos e percursos por eles realizados: as viagens e a convivência no espaço urbano foram representadas por esses atores como instâncias de aprendizagem. Também por ser um lugar de fronteira, tem sido freqüente – dependendo das políticas conjunturais dos Estados Nacionais favoráveis ou não às populações indígenas e segundo as ofertas educacionais existentes – o fluxo de estudantes ticuna entre Brasil, Peru e Colômbia, apoiados para isso em redes de parentesco, compadrio, aliança política etc. Esta tese aponta, pois, para o entendimento do processo de formação vivido por um segmento da população Ticuna em um meio não-indígena, para as motivações que o orientam, como esse grupo posiciona-se diante da necessidade de se preparar para “os tempos modernos”, e que lugar ocupa na sociedade ticuna.

Quando me refiro indistintamente à escolarização ou formação escolar entendo estes termos desde a abordagem de autores como Levinson (1993), Skinner e Holland (1996) e Rival (1997), que enfatizam a produção de identidades e a construção cultural das pessoas a partir do que determinados contextos sócio-históricos propiciam ou promovem. Ou seja, não estou tratando tanto dos processos cognitivos de aquisição de conhecimentos, mas sim dos comportamentos, atitudes, uso do corpo e rotinas que o espaço escolar promove.

Portanto, do leque que se abre quanto às possibilidades de uma abordagem ampla e complexa dos processos de escolarização vividos pelos Ticuna, decidi escolher o segmento que se desloca para as cidades brasileiras da região com o fim de dar continuidade à sua formação escolar. Este segmento compartilha a característica de ser considerado *jovem*, já que atravessa um período intermediário, como veremos ao longo da tese, que antecede à aquisição de um *status* de maturidade, reconhecido socialmente pelos Ticuna com o casamento e o nascimento de um ou dois filhos. A maioria desse segmento é constituída pelo sexo masculino, embora as moças cada vez mais transitem por essa experiência. Em sua maioria são filhos ou sobrinhos de indivíduos que ocupam hoje papéis sociais importantes na sociedade Ticuna como capitães, professores,

agentes de saúde, vereadores e pastores, integrando, portanto, famílias que fazem parte de uma liderança local.

Cabe esclarecer que antes do contato, os Ticuna careciam de uma estrutura de poder centralizada. Formavam uma sociedade de tipo segmentar, constituída por clãs reunidos em duas metades exogâmicas (com penas/sem penas). A unidade tribal era o resultado das trocas matrimoniais, do uso da mesma língua e do compartilhamento de uma mesma tradição cultural. A literatura histórica e etnográfica nos fala da inexistência de chefes tribais (Nimuendaju, 1952; Cardoso de Oliveira, 1964; Oliveira Filho, 1988; Goulard, 1994). Apenas a liderança estava centrada nos cabeças de família que eram somente capazes de mobilizar seus parentes consangüíneos e parentes por afinidade para algumas tarefas e em circunstâncias específicas. Também existia como um papel especializado de comando um líder ou chefe para a guerra em cada clã, que desempenhava sua liderança somente nos períodos de conflitos entre clãs (Oliveira Filho, 1988). A partir da atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão do Estado brasileiro responsável por tutelar a população indígena e que iniciou a sua atuação na região em 1917, e da ação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que o substituiu em 1967, impôs-se a necessidade da escolha de lideranças que representassem as aldeias e servissem de canais de comunicação entre o Estado e os índios. Um dos critérios de escolha dessas lideranças, chamadas no Brasil de “capitães”, e que eram recrutadas pelos representantes locais do órgão tutor, era o fato de que dominassem o português, a escrita e outros códigos de comunicação do “mundo dos brancos”.

A chegada de outros agentes (principalmente antropólogos e setores da Igreja Católica comprometidos com a defesa dos direitos indígenas) e no contexto de mobilização política de grande parte da população Ticuna, gerada com o objetivo de conseguir o reconhecimento por parte do Estado de um território definido, no final dos anos 70, começos dos 80, esses capitães, que até então atendiam a questões próprias da sua comunidade ou grupo de parentesco, vão articular-se com outros e iniciam o movimento que redundará na criação da organização do Conselho Geral da Tribo Ticuna, primeira organização indígena no Brasil. Cabe destacar que são fundamentalmente os filhos dessas lideranças, que constituíram as organizações ticuna e participaram do movimento indígena, os que se deslocam para as cidades da região em busca de uma formação escolar mais avançada que a disponível nas áreas indígenas, processo que vem

acontecendo ininterruptamente há aproximadamente 20 anos, mas envolvendo mais pessoas nos últimos oito anos.

A aspiração pelo *estudo* aponta para duas direções. Por um lado, está relacionada ao engajamento nas organizações indígenas e na construção de um projeto que se apresenta segundo a retórica da autonomia. Pessoas vinculadas às organizações indígenas comumente comentam que se eles aprenderam *na prática* certos códigos, condutas e estratégias de ação, seus filhos devem estar preparados, mais do que eles, para os *tempos modernos* e para lidar com novas tecnologias, como informática e internet, adquirindo as habilidades necessárias para administrar *projetos*, modalidade que percebem como levando a uma “melhoria de vida”. Por outro lado, aponta para a adesão a ideologias religiosas, como as vinculadas à religião da Santa Cruz (movimento salvacionista que será tratado no capítulo 1) e às religiões evangélicas, sendo que para estas se apresenta como um valor positivo que possibilita o domínio da Bíblia, altamente significativa, como um sinal diacrítico da sua condição *cristã* e *civilizada*. Ambas as orientações coexistem e, embora sustentadas por ideologias e valores diferentes, não são incompatíveis, como veremos ao longo da tese.

No intuito de ampliar a rede de relações estabelecidas apenas no início da pesquisa com os estudantes vinculados às organizações ticuna, comecei a frequentar o Colégio Imaculada Conceição, única escola de Ensino Médio da cidade de Benjamin Constant e mais três escolas da cidade de São Paulo de Olivença, também de Ensino Médio, frequentadas por muitos alunos ticuna. Aproximando-me dos diretores e dos professores dessas escolas, em um primeiro momento ficou ressaltada a invisibilidade a que estavam submetidos esses alunos. Surpreenderam-se com as minhas perguntas e o meu interesse em conhecer fatos a respeito deles e, em vários casos, sugeriram que seria melhor se eu fosse às escolas das aldeias, já que na cidade não havia alunos ticuna. Insistindo, terminaram reconhecendo a presença deles, embora não houvesse um registro estatístico de quantos eram. Em visitas posteriores a essas escolas, a partir das listas gerais dos alunos, consegui que indicassem para mim quem deles eram Ticuna. Esta identificação foi sustentada tanto no conhecimento pessoal de alguns deles, quanto em base aos “sobrenomes”. Diretores e secretários os qualificaram como “estranhos” ou “diferentes dos sobrenomes da gente”. Surpreenderam-se depois dessa tarefa ao comprovarem a quantidade elevada de Ticuna que constava de suas matrículas escolares (entre 5 e 15% da população escolar total). Em geral, recebi respostas evasivas por parte de alguns diretores e professores quanto a

poder realizar observação de aulas nas classes freqüentadas por alunos ticuna, argumentando que “não ia adiantar nada, já que eles não iam querer se identificar”, “têm vergonha de dizer que são Ticuna” e que “eles não falam em sala de aula”.

Assim, em face de uma realidade que se mostrava bastante hostil e evasiva a respeito dos alunos indígenas, optei por acompanhar o cotidiano de alguns deles fora da escola, nos seus percursos pelas cidades de Benjamin Constant e São Paulo de Olivença. De fato, pude comprovar que o espaço urbano revelava-se para eles como uma instância de aprendizagem que possibilitava experiências e o estabelecimento de novas relações. As conversas mantidas com eles e as que lhes interessavam que fossem tratadas eram as relacionadas às suas atividades fora da escola ou ainda em relação a ela, mas que não estivessem só voltadas à aquisição de conteúdos escolares, e sim aquelas que diziam respeito às suas celebrações, festas e atos escolares, ou seja, aos eventos vinculados à possibilidade de socialização, lazer e diversão.

A permanência na cidade de São Paulo de Olivença permitiu que eu estabelecesse um contraste com a realidade dos estudantes ticuna em Benjamin Constant e relativizasse parcialmente as minhas primeiras impressões sobre o que havia detectado como uma melhoria nas relações interétnicas, em comparação à forma que estas adquiriram durante a situação histórica do seringal, analisada por Roberto Cardoso de Oliveira e João Pacheco de Oliveira. Nesta cidade, observei a submissão de vários rapazes e moças ticuna a relações de patronagem e a condições de trabalho e de exploração que apresentavam continuidade.

Ainda devo destacar, pelo fato de ter permitido desenvolver um olhar mais abrangente sobre a variação sócio-cultural ticuna, a participação num extenso levantamento etnoecológico coordenado por Regina Erthal, financiado pelo PPTAL/FUNAI. Cabe assinalar que de modo diferente à situação de outros povos indígenas estudados pelos etnólogos, cuja reduzida população está circunscrita a uma ou duas aldeias, os Ticuna constituem um grupo indígena muito populoso e com características demográficas variadas e impossíveis de serem abarcadas pela redução a um único padrão. Portanto, tal experiência deu-me um panorama dos variados matizes do processo de territorialização vivenciado pelos Ticuna, das diferentes situações e formas de vida presentes, da organização política, da participação nas organizações indígenas e da relação com os não-indígenas, entre outros.

A tese estrutura-se em seis capítulos. Optei pela escolha de não fazer um capítulo teórico, mas de ir tocando ao longo dos capítulos questões que apareceram relevantes a luz dos dados

etnográficos, como tradição /modernidade, identidade cultural e processos de etnicidade política, migração e outros processos de mudança social que envolvem os Ticuna.

No capítulo 1, tentando entender em que condições surgem as aspirações e as representações atuais da necessidade de formação escolar entre os Ticuna, analiso os processos históricos por eles vivenciados ao longo do século XX, especialmente focalizando os processos de territorialização e os de conversão religiosa que atravessaram. Trato da atuação das agências de contato que a partir desse século começaram a intervir na forma de vida dos Ticuna, ressaltando, contudo, como ela foi vivida pelos indígenas segundo seus próprios valores e interesses, destacando a sua busca ativa, a sua receptividade e o seu interesse em face das agências e das ações que representavam alternativas de vida, de relacionamento e de acesso a bens e a conhecimentos valorizados.

Ao longo de um processo de maior contato com a instituição escolar, alguns Ticuna procuraram aprofundar seus conhecimentos, buscando alternativas de formação para além do que proporcionavam as agências de contato na época. Vários foram os caminhos e as estratégias perseguidas, seja de forma individual, seja de forma coletiva. No capítulo 2, exploro o que os Ticuna, partícipes do movimento indígena, chamam de *luta pela educação*, que se inicia com a chegada de novas agências, na década de 70, entre as quais se destacam pesquisadores vinculados na época ao museu nacional e a membros de organizações não-governamentais vinculadas à Igreja Católica. A partir da perspectiva atual de vários professores ticuna, a “educação mesmo começou com a OGPTB”. Na leitura que eles fazem hoje das agências que anteriormente atuaram com eles, elas não tiveram um real interesse de educar os Ticuna, fora do aspecto religioso. Assim, nesse capítulo, analiso alguns traços marcantes do processo de construção da educação escolar em mãos dos Ticuna. Veremos que aquilo que se destaca no início é a vontade por parte dos índios de receberem assistência do Estado e de adquirirem direitos sociais e civis em bases igualitárias: salário, contratação, escolas bem-construídas e equipadas e ensino em português. Também trato de outras vertentes dessa *luta*, que dizem respeito à construção de comunidade, à afirmação de identidade étnica e à valorização cultural como meios (ferramentas) e, ao mesmo tempo, fins desse processo de mobilização. Neste capítulo serão utilizados como fontes principais os diversos tipos de textos produzidos pelas organizações e pelas lideranças ticuna da época – cartas, jornais, documentos, relatórios – assim como outros textos que foram produzidos por pesquisadores e membros de organizações não-governamentais que os apoiaram.

No capítulo 3, pretendo abordar e analisar as características e os traços fundamentais que adquire o fenômeno de deslocamento praticado por um segmento da população Ticuna para a cidade com fins de estudo. Para isso, em uma primeira parte, analiso aspectos das trajetórias escolares de duas pessoas e que são ilustrativos, a meu ver, de um padrão compartilhado com outros. Evidencio alias a importância da família de orientação para os projetos de futuro dos jovens. Em uma segunda parte, centro o foco nas motivações capazes de orientarem os Ticuna na escolha do estudo na cidade. Veremos que estão em jogo diferentes idéias, determinadas pela posição social e pela configuração ideológico-religiosa de estudantes e de parentes, como a de se *civilizar*, a de *conhecer o mundo dos brancos*, a de ter acesso a uma *melhor educação*, entre outras.

No capítulo 4, analiso outras vinculações, além do estudo, que os Ticuna estabelecem com as cidades, e trato dos papéis, das relações e das situações que os vinculam com as cidades da região do Alto Solimões. Desenvolvo especialmente uma etnografia dos contextos de interação e das relações estabelecidas pela população Ticuna na cidade de Benjamin Constant.

No capítulo 5, a partir da etnografia de um encontro promovido pela Fundação Nacional do Índio, no contexto de um programa implementado em parceria com a UNICEF (United Nations Children Found) – “Jovens Indígenas Ticuna em Situação de Risco Social” – abordo as características associadas aos “jovens” e as mudanças que diversos agentes consideram que eles atravessam no que diz respeito aos gostos, à estética, aos valores, às condutas e aos projetos de futuro, tanto em relação aos adultos e aos idosos, quanto ao que seria um ideal de “padrão de vida tradicional ticuna”.

No capítulo 6, veremos como a formação escolar se completa com a formatura e o sentido que este evento adquire para os estudantes e seus familiares. Aqui a formatura será entendida como um ritual de instituição, no sentido de Bourdieu (1992), que marca a passagem dos estudantes à vida adulta, ao mesmo tempo em que coloca uma distinção entre eles e os que não atravessaram esse processo. Também descrevo quais são os trabalhos assumidos pelos “formados” quando do regresso às suas aldeias.

Capítulo 1 Processos de territorialização e de conversão religiosa – o início da escolarização entre os Ticuna

Neste capítulo, pretendo analisar o sentido que adquire a educação escolar para os índios ticuna à luz dos processos históricos por eles vivenciados e, especialmente, tentar entender sob que condições surgem as aspirações e as representações atuais da necessidade de formação escolar.

Dois processos são fundamentalmente importantes no tratamento deste objeto: os de territorialização aos quais foram submetidos os Ticuna desde o início do contato e os de conversão religiosa que atravessaram principalmente na segunda metade do século XX.

Abordo o conceito de territorialização, segundo a proposta de Oliveira Filho (1998):

a atribuição a uma sociedade de uma base territorial fixa se constitui em um ponto-chave para a apreensão das mudanças por que ela passa, isso afetando profundamente o funcionamento das suas instituições e a significação de suas manifestações culturais. Nesse sentido, a noção de territorialização é definida como um processo de reorganização social que implica: 1. a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2. a constituição de mecanismos políticos especializados; 3. a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4. a reelaboração da cultura e da relação com o passado (p.54-55).

A noção de territorialização tem a mesma função heurística que a de situação colonial trabalhada por Balandier (1951), reelaborada por Cardoso de Oliveira (1964), pelos africanistas franceses e, mais recentemente, por Stocking Jr. (1991), da qual descende e é caudatária em termos teóricos. É uma intervenção da esfera política que associa, de forma prescritiva e insofismável, um conjunto de indivíduos e grupos a limites geográficos bem determinados. É esse ato político constituidor de objetos étnicos através de mecanismos arbitrários e de arbitragem (no sentido de exteriores à população considerada e resultante das relações de força entre os diferentes grupos que integram o Estado) (p.56).

O primeiro processo de territorialização que atingiu os Ticuna foi o empreendido por missionários jesuítas espanhóis no século XVII, vindos do Peru, e que criaram diversos aldeamentos às margens do rio Solimões, nos quais principalmente congregaram os grupos indígenas que, na época, compartilhavam e disputavam território com os Ticuna, como Omagua, Caumares, Mayorunas, Yurimaguas, Pebas, Yaguas e Kaishana.⁵ Nestas reduções promoveram a catequese dos índios e exploraram a sua força de trabalho.⁶

⁵ Goulard descreve que os jesuítas utilizaram duas técnicas para povoar os aldeamentos que fundaram: “por un lado, atraían a los indígenas a través de la entrega de herramientas; por otro, organizaban expediciones para captar nuevos

Contudo, eu privilegio como início da análise, para tentar entender o processo de escolarização atual dos Ticuna, a situação histórica do seringal, tanto pelo fato da literatura antropológica centrar-se nesse regime e as crônicas anteriores (de missionários e viajantes) serem fragmentadas e insuficientes para projetarem o alcance de algumas das iniciativas de catequese e de educação desenvolvidas pelas missões religiosas, quanto pela perspectiva nativa (em base das representações atuais dos Ticuna) ao entender que a busca do grupo pela educação surge e se configura em diálogo com a situação histórica do seringal.⁷

É importante destacar que apesar do contato dos Ticuna com não-indígenas ter iniciado em meados do século XVII, sua aproximação à educação escolar só se produziu na segunda metade do século XX. Por tanto, centrarei minha análise nesse período.

Ao longo do século XX, diversos agentes, como empresários seringalistas, madeireiros e comerciantes, o Estado - representado fundamentalmente pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios), pelo Exército, pelos governos municipais - e missionários de distintas confissões religiosas, desenvolveram diversas representações, propostas e ações voltadas para os índios. Por um lado, impuseram-lhes novas relações com o território que tradicionalmente ocupavam. Por outro lado, também lhes impuseram/incentivaram novas condutas, costumes e aprendizados que serão descritos mais à frente. Neste capítulo, tais aspectos serão analisados e, ao mesmo tempo, tentarei fazer clara a busca ativa dos Ticuna por aquilo que representava para eles uma *melhoria nas suas vidas*. Entre os percursos escolhidos, sobressaem-se a adesão a religiões e a ideologias de integração à sociedade regional, a formação de grandes aldeamentos e a procura pelo acesso e pelo conhecimento do *mundo dos brancos*, em que poderemos situar o interesse pela escolarização.

neófitos. Estas expediciones adoptaron dos formas distintas. En una primera modalidad se enviaba a los indígenas a la selva para que trajeran a sus parientes: los ticuna de la ciudad de Pebas estaban en busca de sus parientes y llevaron 40 almas (Widman, en Golob 1985:275-277). En una segunda modalidad, las expediciones eran organizadas por los mismo misioneros: sacó el padre [Manuel de los Santos] de los montes como 300 Ticuna” (Goulard, 1994, p.320).

⁶ Goulard assinala que “las reagrupaciones trajeron como primera consecuencia un importante desplazamiento espacial de diferentes poblaciones, desde las áreas interfluviales hacia las riberas del Amazonas y, según las circunstancias, a lo largo del río en un movimiento este-oeste” (1994, p.318).

⁷Com a noção de “situação histórica”, Oliveira Filho retoma o conceito de situação social de Gluckman, assim como alguns desenvolvimentos da abordagem de Cardoso de Oliveira, elaborando um modelo analítico que privilegia os padrões de interdependência entre os atores e as fontes e os canais institucionais de conflito (Oliveira Filho, 1988, pp.54-57) Na sua utilização para a análise do contato interétnico no Alto Solimões, esta noção é definida: “pela capacidade que assume temporariamente uma agência de contato de produzir, através de imposição de interesses, valores e padrões organizativos, certo esquema de distribuição do poder e autoridade entre os diferentes atores aí existentes, baseado em um conjunto de interdependências e no estabelecimento de determinados canais para resolução de conflitos” (idem, p.59).

1 A cultura do terror da situação do seringal

Entre finais do século XIX e meados do século XX, a empresa seringalista foi a agência que conseguiu dominar outras existentes na região e submetê-las aos seus projetos e às suas necessidades. Vários estudiosos centraram-se especialmente nesse período e, portanto, não é minha intenção repetir descrições já realizadas (Nimuendaju, 1952; Cardoso de Oliveira, 1964; Oliveira Filho, 1988). Contudo, parece-me importante chamar a atenção para certos aspectos desse sistema que dizem respeito à imposição de certas condutas e de alguns aprendizados sobre os índios e para os padrões de legalidade construídos pelo grupo dominante. Assim, alguns apontamentos realizados por esses autores serão retomados.

Como destaca Oliveira Filho, o estabelecimento de diferentes graus de compromisso entre cada um dos atores presentes na situação de contato e certa dose de consenso construído pelo grupo dominante são necessários para a instauração regular da dominação. Esta se constrói, além do uso da força, respondendo a certos interesses e valores do grupo étnico subordinado (1988, p.59).

No caso que nos ocupa, os interesses dos Ticuna, desde o início do contato, revelam ter sido fundamentalmente a obtenção de bens e mercadorias dos *civilizados*. Existem registros que testemunham que desde o início da conquista da região por comerciantes e religiosos espanhóis e portugueses, no século XVII e XVIII, os Ticuna estabeleceram contatos comerciais com aqueles e com outros grupos indígenas vizinhos. O intercâmbio de produtos, alguns com valor de moeda, eram corriqueiros (Zarate Botía, 1998).⁸ Ainda, o anseio pelo acesso aos bens dos “brancos” está presente nos relatos míticos dos Ticuna, incluído o que se refere à criação da humanidade, no qual um dos heróis civilizadores, Ipi, viaja para o sul, onde conhece, adquire e traz todos os bens dos “brancos”, principalmente os de metal, como o ouro, a espingarda, o terçado etc (Oliveira

⁸ Entre eles, destacava-se o curare, veneno de poderoso efeito, produzido pelos Ticuna e trocado com missionários e comerciantes por panelas, terçados, machados, outros utensílios de metal e até ouro em pó (segundo Zárate Botía (1998) registra nos relatos de Uriarte, 1986; Escobar, 1908, Maroni, 1988; La Condamine 1751). Também Goulard (1994, p.334) refere-se que, na época das Missões, havia uma rede de troca do curare produzido pelos Ticuna e que ia muito além da região: “Este producto circulaba en un amplio sistema de intercambio como medio directo o indirecto – con o sin intermediarios – para la adquisición de algunos bienes de importancia creciente, tales como los utensilios de metal [...] Así, en 1763 se informa de los Omagua del río Amazonas, que en la parte superior del Napo trocaron sal y çurare’ por oro en polvo... La sal provenía de las minas de sal situadas a orillas del río Huallaga... El curare se adquiría de los Ticuna y Pebas para venderlo nuevamente. Tenía tanto valor que los misioneros lo utilizaban para pagar la mano de obra (Oberem 1971:173). A ellos se añade la competencia en los circuitos de intercambio entre curares de diferentes procedencia: el curare preparado por los Motilones en el medio Huallaga sólo tenía rival en el de los Tikuna (Scazzochio, 1978:42)”.

Filho, 1988, p.147).⁹

São escassas as informações sobre o início da empresa seringalista nessa região e sobre os meios concretos utilizados na incorporação dos índios como mão-de-obra. Como desenvolve Oliveira Filho (1977, 1979a, 1988), pelas características geográficas e ambientais da região do Alto Solimões, os proprietários das glebas não conseguiram desenvolver uma exploração da borracha em grande escala como em outras áreas. Assim, não tiveram condições para mobilizar trabalhadores nordestinos para o seu assentamento e expansão, sendo estes disputados pelas principais áreas produtoras. Portanto, incorporaram a população indígena para que se dedicasse à exploração da borracha e, ao mesmo tempo, às atividades de subsistência (produção de farinha, pescado e caça).¹⁰ Deste modo, durante a geração dos primeiros patrões seringalistas, a presença de seringueiros não-indígenas foi muito reduzida. Geralmente eram utilizados como empregados no barracão¹¹ e como encarregados das turmas dos trabalhadores índios.

Assim, a empresa redistribuiu a população indígena, que vivia nos territórios que tinha adquirido, de acordo com seus interesses específicos (Oliveira Filho, 1977, p.40). Decorrente desse processo, mudou o padrão de moradia e de organização social dos Ticuna vigente até então e que consistia da agregação de várias famílias de um mesmo clã morando numa maloca, mantendo o controle de certo território, e estabelecendo com outros clãs relações de troca, casamento, rituais e de guerra (Oliveira Filho, 1988, p.116-117).¹² Quando Nimuendaju, o primeiro a desenvolver um estudo etnográfico sobre os Ticuna, realizou sua primeira viagem, em

⁹ Vide relatos do mito de origem do povo Ticuna em Nimuendaju (1952), Oliveira Filho (1988), Goulard (1994), Faulhaber (2000), Garcés (2000).

¹⁰ Segundo constata Oliveira Filho, a viabilização econômica do modelo “caboclo” do seringal dependeu de três fatores: a) produção da borracha garantida pela atividade das famílias indígenas; b) lucro obtido com a (re)venda, para as famílias assentadas na propriedade de um patrão, de mercadorias procedentes de fora, já amplamente absorvidos pelos índios; c) apropriação de uma parte da produção realizada pela população local e originariamente não destinada ao mercado, transformada compulsivamente em um excedente a ser comercializado pelo patrão (Oliveira Filho, 1988, p.79). É importante destacar também, como aponta o mesmo autor que: “O monopólio comercial exercido pelo patrão é o elemento que associa e unifica essas três modalidades de acumulação primitiva praticadas pela empresa seringalista. Como já observei anteriormente, a sua justificativa legal ou formal é a reivindicação de direitos quanto à propriedade da terra e/ou a existência de débitos para com o patrão” (id, p.82).

¹¹ Assim era chamada a habitação do patrão do seringal, situada em geral na margem de um rio. O barracão era ao mesmo tempo uma casa comercial, onde se faziam as trocas dos produtos dos índios por mercadorias que os patrões traziam da cidade.

¹² Oliveira Filho (1988, p.123) estima que a destruição das malocas deva ter acontecido na década de 1910-1920, já que seus informantes indígenas não registraram conhecimento direto de alguma maloca ticuna.

1929, já os índios estavam amplamente incorporados a esse sistema de dominação, vivendo de forma dispersa, não mais em malocas clânicas.¹³

Após um período inicial de violências em que os patrões teriam destruído as malocas clânicas e imposto sua superioridade militar, a tendência foi incorporar os Ticuna como trabalhadores e como “fregueses”. Os meios de atração e sedução foram para isto o oferecimento/imposição de mercadorias atrativas e de alto custo, entre as quais os informantes destacam a cachaça.¹⁴ O alto valor dos produtos oferecidos no barracão garantiu a produção de uma “dívida” contraída com este e representou um fator de estímulo e coerção para que os índios deixassem as suas atividades de subsistência e se dedicassem, segundo as necessidades específicas dos patrões, ora à extração de borracha em caráter temporário, ora às tarefas de produção e manutenção do barracão (alambique, fábrica de botões etc.), ora às equipes extrativistas que se deslocavam para a área do Javari.¹⁵ Oro (1989, p.34) destaca que todos os índios possuíam um caderno de contas no barracão no qual o patrão marcava sua produção e retirada de mercadorias e os trabalhadores analfabetos eram enganados nas contas feitas pelas pessoas da sua confiança.¹⁶

¹³ Este autor chama a atenção para o fato de que os Ticuna não disputavam território com os regionais não-índios e os poucos ataques que aconteciam eram atos isolados de defesa ou vingança (Nimuendaju, 1952, p.65). “[...] o traço mais notável no caráter destes índios é a sua índole mansa e pacífica, mesmo submissa. Não me consta jamais terem reagido com violências contra os numerosos abusos dos civilizados: a reação delles consiste unicamente em se repetirem fora do contacto com aquelles que não lhes convêm, ‘fugindo’, como dizem os seus patrões, para as cabeceiras dos igarapés e os centros da terra firme onde não há probabilidade de serem mais molestados [...]” (Nimuendaju, 1982, p.193).

¹⁴ Nimuendaju (1952) observou que muitos Ticuna eram adictos à cachaça que compravam ou recebiam como obséquio nos estabelecimentos da região: “One of the axioms against wich no one on the Solimões will argue is ‘Sem cachaça, o índio não trabalha’. The worst influence is naturally exercised by the sugar-care establishments [...] Some owners purposely get the Indians drunk in order to facilitate their exploitation” (p.34). As falas de vários informantes que foram testemunhas daquela época ou mencionam as lembranças e as histórias de pais e avós coincidem com esta descrição de Nimuendaju. Além de associarem esse período à *escravidão*, referem-se sempre ao *engano* sofrido. Nessas interpretações, teria sido através do oferecimento da cachaça que os patrões os dissuadiam para trabalhar sem pagamento em dinheiro.

¹⁵ Oliveira Filho registra o depoimento de um dos maiores patrões seringalistas da região a respeito de como seria a modalidade de trabalho dos Ticuna na época e que aponta que o trabalho de extração da borracha seria feito tendo como base as necessidades mais imediatas de suprir a obtenção de mercadorias, não tendo os Ticuna incorporado a continuidade e o ritmo que deles pretendiam os patrões: “O caboclo (refere-se aqui ao Ticuna) nunca prestou para cortar seringa. Ele sabe! Mas só corta assim quando tem necessidade, quando precisa de mercadoria, um salzinho, uma roupinha, o que for, vem no barracão e compra. Já traz a borracha. Ou então fica devendo, para pagar outra vez. Só assim que ele corta, para atender o seu gasto! Acabou aquilo, larga outra vez, até ficar na precisão novamente” (inf. Quirino Mafra, patrão seringalista, Vendaval, 1974, apud Oliveira Filho, 1988, p.73).

¹⁶ “Todas as despesas dos seringueiros, bem como a borracha que produziam e que enviavam ao barracão, eram registrados pelo ‘guarda-livros’. Dessa forma, eles ficavam sujeitos à honestidade ou não deste último e de seu patrão. Em verdade, o que ocorria era uma exploração impiedosa, ficando os seringueiros quase sempre em débito com o patrão e por isso mesmo a ele presos por mais uma temporada” (Oro, 1978, p.29).

Um sustentáculo fundamental no domínio dos patrões foi o uso (ou ameaça de uso) da força, caso o “freguês” não respeitasse o seu monopólio comercial, vendendo os seus produtos a outros intermediários ou não pagando suas dívidas no barracão (Oliveira Filho, 1988, p.82).

Embora no Alto Solimões a empresa seringalista não tenha chegado a incorporar o índio como mão-de-obra através da escravização direta como na região do Putumayo, onde os Huitoto, como descreve Taussig (1993), foram cercados, acorrentados e obrigados a trabalhar até a completa exaustão física, considero que podemos retomar o que este autor caracteriza como “cultura do terror” em sua análise da situação de exploração indígena na região do Putumayo, a fim de evidenciarmos as ações e os relacionamentos dos seringalistas em face dos Ticuna e das formas através das quais eles as viveram e as representaram. Segundo nos relata a literatura antropológica, o controle por parte dos patrões e de seus capatazes ou outros trabalhadores da sua confiança teria sido bastante exaustivo, exercendo-se uma vigilância sobre os indivíduos e o uso da força dirigido à domesticação dos corpos.

As represálias foram tão severas que, como indica Oliveira Filho (1988, p.131), a mera lembrança delas já era um fator de persuasão e intimidação.¹⁷ Isto foi criando uma tradição de violência que por si só constituiu um notável instrumento de convicção, assim como uma forte crença dos índios no poder supremo do seringalista (Cardoso de Oliveira, 1964, p.54). Os patrões exerceram um maior controle sobre os índios que habitavam próximos ao barracão, na sede dos seringais, e um controle fundamentalmente comercial sobre os que moravam mais afastados. Cardoso de Oliveira diferenciou, já em sua primeira viagem de campo realizada em 1959, a situação dos índios que viviam nos seringais (especialmente dos igarapés Tacana, Belém e São Jerônimo) dos que moravam na beira do rio Solimões, próximos às vilas e aos centros urbanos da região, estimando que estes últimos tinham melhores condições de vida e podiam comercializar livremente, sem temerem represálias dos patrões (2002, p.293 e 301).

Nessa modalidade de dominação, foi fundamental impor imagens e narrativas dos índios como inferiores, o que tornava legítima a empresa tanto em face dos índios, como das instituições político-administrativas e religiosas locais.

¹⁷ Entre elas, os informantes destacam: uso da palmatória, surras com chicote, confisco das mercadorias obtidas de transações comerciais com outras pessoas, acorrentamento, aprisionamento durante dias num porão sem alimentação, expulsão da terra, até mesmo chegarem a ser baleados pelo patrão como ameaça (em alguns casos, provocando a morte), entre outras (Oro, 1978, p.36-37; Oliveira Filho, 1988, p.85). Também, segundo a bibliografia, as medidas punitivas envolveram, em certas ocasiões, a colaboração das autoridades municipais: polícia ou juiz, que aprisionavam os “rebeldes” (Nimuendaju, 1952, p.62-65; Cardoso de Oliveira, 1972, p.115-116).

[...] é fundamental ter em mente que é essa conceituação de freguês, juntamente com os estereótipos e representações que existem nessas áreas sobre os índios, que irá explicar e inclusive legitimar (segundo a ótica dos brancos) todas as práticas de dominação impostas aos Ticuna. É esse código de conduta que funciona como um afiançador moral das ações básicas dos seringalistas, servindo ainda como medida de avaliação do comportamento concreto e cotidiano de cada um. O mito do bom patrão, partilhado pelos regionais e aceito no passado por muitos índios, corresponde à aceitação e ao reconhecimento dessas normas, a crítica sendo canalizada para indivíduos que ocupam o papel de patrão, não para o regime do barracão (Oliveira Filho, 1988, p.69-70).

Preconceitos afiançados na região sobre os Ticuna como primitivos, preguiçosos, indolentes, transformando-os algumas vezes em “bichos” (animais), outras em “crianças inocentes”, legitimou o papel exercido pelos patrões: em certas ocasiões, como “amansador” de animais, em outras, como “pai” que corrige o índio (filho) em nome de uma autoridade tradicional.

[...] a representação do indígena como primitivo, em sua ambigüidade constitutiva, pode vir a fundamentar igualmente discursos discriminatórios, encampar práticas racistas, admitir juízos segregadores e particularistas, bem como legitimar a adoção de procedimentos extremamente violentos (Oliveira Filho, 2000b, p.34).

Estas imagens em relação aos índios refletiram-se em práticas dos patrões, como o não-pagamento em dinheiro do trabalho indígena e a severidade com que respondiam às tentativas de alguns de venderem os seus produtos a marreteiros¹⁸ que oferecessem melhores preços, insulando os índios em um sistema de trocas não-monetarista. Para os Ticuna, naquela época, a obtenção de dinheiro representava um “símbolo de liberdade, que igualava o índio ao branco pobre, enquanto o seu fracasso em consegui-lo o inferiorizava e estigmatizava, levando-o a ser comparado com uma criança ou animal” (Oliveira Filho, 1988, p.84). É importante destacar que o mesmo autor menciona como justificativa dos patrões para não pagarem os Ticuna com dinheiro o fato de estes desconhecerem o valor e o uso da moeda, assim como não saberem fazer contas (Oliveira Filho, 1981).

Também existiu como prática a segregação dos espaços que poderiam ser de convívio interétnico, como a escola e a igreja. Nessas instâncias, os registros revelam que a carga de estereótipos voltada para os Ticuna era compartilhada não apenas entre os empresários

¹⁸ Forma pela qual são chamados os comerciantes ambulantes que percorrem os rios e os igarapés comprando os produtos dos índios – principalmente os que vêm da roça e o artesanato – para posterior revenda.

seringalistas, mas também por outros regionais não-indígenas: os trabalhadores nordestinos ou os funcionários públicos, como os professores. Por exemplo, Santos (1966) observa a existência de uma escola estadual no igarapé de São Jerônimo (Escola Isolada de Vendaval), que funcionava desde os finais dos anos 1950, destinada aos filhos dos seringueiros não-indígenas e para a qual se negava o ingresso de alunos ticuna:

A professora afirma que “os Tukúna não aprendem” e que “não vai perder tempo a ensiná-los”. Escusado é dizer que essa mestra não tem formação profissional adequada e o próprio ensino que ministra aos “civilizados” se justifica apenas em face das condições ali vigentes. Os alunos não vão além da cartilha e das quatro operações fundamentais – e isto após três ou quatro anos de ensino (p.32).

Também o mesmo autor dá conta de uma situação semelhante ocorrida na mesma época, na vila de Santa Rita do Weil, onde as professoras das Escolas Reunidas Gilberto Mestrinho achavam que “os Tukúna são difíceis de serem ensinados” ou “são como animais e só fazem o que a gente manda”, não os admitindo por isso na matrícula (id.). Mais à frente desenvolverei a atuação de uma Missão Protestante de origem americana sediada na mesma vila, cujas tentativas de reunir regionais não-indígenas e Ticuna para o ensino religioso e a alfabetização também foram rejeitadas pelos primeiros. Contudo, a prédica da Missão adquiriu um sentido muito especial para os segundos.

Retomando a análise a respeito das imagens e das concepções elaboradas pelos padrões sobre os índios nessa “cultura do terror”, cabe destacar que, embora impregnadas do completo desconhecimento dos primeiros sobre as características e as instituições dos segundos, foram construídos, depois de um período, certos códigos de comunicação que permitiram o relacionamento e a negociação, assim como um tratamento situacional dos mesmos, ou seja – segundo os interlocutores, os contextos e as situações concretas – os padrões referiam-se (e tratavam) os Ticuna tanto como “bichos” ou “crianças”, ou como “caboclos”.¹⁹ Por sua vez, estes também elaboraram diferentes interpretações daqueles. Oliveira Filho destacou como uma

¹⁹ Essa categoria é utilizada pelos não-indígenas da região para se referirem aos Ticuna, percebidos como “índios integrados”, “índios civilizados”, ou “mansos”, opostos aos “índios selvagens”, “os bravos”, ou “índios puros”, como denominam as tribos da região do Javari. Cardoso de Oliveira assinalava que o “caboclo” “se constitui para o branco numa população indígena pacífica, ‘desmoralizada’, atada às formas de trabalho impostas pela civilização e extremamente dependente do comércio regional” (1964, p.80). Nessa condição, é que aos olhos dos padrões não mereciam estar, primeiro, sob a ação protecionista do SPI, ou da FUNAI, após 1967. Também com base nessa representação, um setor da população regional, na década de 80, durante o período que os Ticuna estavam mobilizando-se politicamente em prol do reconhecimento do Estado do seu território, argumentava que não tinham direito, já que não eram mais índios.

categorização feita pelos próprios índios a de “patrões bons” e a de “patrões bravos”. Era considerado “bom patrão” aquele que conseguia garantir a troca, oferecendo sempre gêneros desejados pelos índios em um relativo equilíbrio, levando-se em conta o sistema de exploração vigente – além de outros critérios, como ter muitos afilhados entre os índios ou dominar um pouco a “gíria”²⁰ (Oliveira Filho, 1988, p.71). Os “bravos” eram os que respondiam com violência e crueldade às condutas dos índios que, na sua perspectiva, eram inadequadas: trabalhar pouco, reclamar o saldo na conta, comercializar com outros etc.

De um modo geral, todos os patrões eram vistos com grande respeito e medo, e também com certa admiração pela superioridade tecnológica e pela posse de objetos e conhecimentos valorizados. Contudo, “os bravos” eram situados em uma posição liminar, não puramente humana, aproximando-se mais dos diferentes tipos de demônios que os Ticuna concebem (*ngo-ó*) e que, transmutados em animais (*bichos*), atormentavam e perseguiam os seres humanos (Oliveira Filho, 2000b, p.23).²¹ Assim, na situação do seringal, a agência dominante e o segmento mais desfavorecido do pólo dominado (os índios) construíram certos padrões de interação acordes aos sentidos que elaboraram do “outro”.²²

As ações dos donos dos seringais estiveram orientadas para transformar costumes e práticas dos índios que minavam ou ameaçavam minar o ganho da empresa, disciplinando-os num ritmo de trabalho julgado adequado para eles e numa modalidade de transação comercial que resultasse proveitosa à empresa. Fundamentalmente, interferiram no padrão de moradia, na organização econômica, nas formas de casamento e na realização de rituais. Por exemplo, o ritual de iniciação feminina, conhecido como “festa da moça nova”, representava uma perda para a empresa, já que durante os dias do evento, os índios - os grupos de parentesco relacionados à moça - se afastavam de suas atividades produtivas. Ainda, para a família anfitriã (grupo doméstico patrocinador), a realização deste ritual demandava meses de trabalho prévio para a

²⁰ Forma depreciativa como uma parte considerável dos não-índios do Alto Solimões – e mesmo alguns Ticuna – até a atualidade referem-se à língua ticuna.

²¹ O termo *ngo'ó* representa para os Ticuna uma série de seres nefastos que habitam a floresta e podem se transmutar em “brancos” (Goulard, 1996, p. 142). Segundo Santilli (2000) “a imagem canibal dos brancos é amplamente difundida entre os povos indígenas na Amazônia: [...] a imagem de canibalismo se articula a diversas modalidades de captura, apresamento e arregimentação de mão-de-obra indígena engendradas em função da economia extrativista”.

²² É importante destacar, como assinala Oliveira Filho, que: “O contato entre grupos étnicos com culturas distintas pode levar a complexificar os esquemas mentais e os padrões de ação de cada um, abolindo as diferenças mais óbvias de contextos (presentes/ausentes) e de fins declarados, criando modalidades de adaptação mútua, interdependência e dominação, sem no entanto suprimir as diferenças nos modos próprios de pensar, sentir e agir, tornadas agora mais sutis e mais difíceis de captar” (1988, p.265).

preparação de plantio de macaxeira, a caça e a pesca, a preparação de bebidas fermentadas que seriam consumidas no evento. De acordo com os registros, a primeira geração de patrões tentou proibir essa celebração, mas como isto revelou-se infrutífero, limitou-se a controlá-la.²³

Também interferiram nas alianças matrimoniais, tentando regular “[...] se devem casar-se ou não e com quem, sempre de acordo com os interesses do estabelecimento para o qual trabalham...” (Nimuendaju, [1929], 1982, p.204). Assim, incentivaram uniões que violavam as regras prescritas pela tradição: o casamento entre membros de distintos clãs pertencentes a metades opostas (exogamia de metades) (Oliveira Filho, 1988, p.124); ou proibiam como “incestuosos” casamentos considerados pelos Ticuna como preferenciais, como o casamento intergeracional tio-sobrinha ou o casamento entre primos cruzados (Nimuendaju, 1952; Cardoso de Oliveira, 1964, 1972; Goulard, 1994).

Os seringalistas apelaram também para o apoio moral dos missionários capuchinhos que atuavam no Alto Solimões desde 1910, facilitando seu acesso pelos igarapés, para que batizassem e casassem seus “fregueses”.²⁴

[...] os pobres “bichos” [como os missionários capuchinhos chamavam os Ticuna naquela época] que **têm pelos religiosos uma profunda veneração se reúnem prontamente à notícia da chegada deles**, para batizar e cazar todos que pelo bestunção do patrão se acham em condições para tal, correndo as despesas por conta dos donos dos barracões que vêm nisto um meio seguro para o seu domínio sobre os índios. **Nenhum Ticuna recebe o mais ligeiro ensino religioso** (Nimuendaju [1929] 1982, p.205,²⁵ grifo meu).

Cardoso de Oliveira observou, 30 anos depois destas apreciações de Nimuendaju, que os serviços religiosos que continuavam ministrando os missionários ligados à Prelazia do Alto Solimões aos índios, ainda reduzidos a batismos e a casamentos, eram cobrados e colocados como dívida nas contas que os Ticuna tinham no barracão (2002, p.304).

²³ “Romualdo Mafra chegou a proibir as festas da puberdade porque desviavam os índios dos seus trabalhos de seringueiros. O atual patrão não vai até tal absurdo, mas exige-lhes que peçam para este fim (como para a celebração de qualquer outra cerimônia) licença prévia, fixando ele a data da festa para uma época que melhor lhe convier e aos seus negócios” (Nimuendaju, [1929] 1982, p.204).

²⁴ A Prelazia do Alto Solimões, dirigida pela ordem Menor dos Frades Capuchinhos da província de Úmbria, é a terceira circunscrição eclesiástica a ser criada no Brasil, em 1910, destinada, em teoria, ao trabalho missionário junto a populações indígenas. Porém, dedicou-se principalmente à conversão da população regional nucleada em torno das pequenas cidades da região, contribuindo, através de paróquias, capelas, escolas e postos de saúde implementados, à urbanização dessa região (Bustos Argañaraz, 2004, p.93). Ver, para uma análise detalhada da atuação desta agência, a dissertação de mestrado de Silvina Bustos Argañaraz (2004).

²⁵ Nimuendaju considerava um fracasso as tentativas de conversão religiosa praticadas pelos missionários capuchinhos: “Todos os índios com exceção de algumas criancinhas são batizadas catholicamente; nisto porém resume-se todo o seu christianismo. No seu intimo, são hoje tão pagãos quanto antes da descoberta [...]” (1982, p.195).

A imposição de um novo padrão de moradia, após a dissolução das malocas clânicas, configurou-se tendo como base as necessidades dos patrões, impedindo que os Ticuna formassem agrupamentos grandes ao longo dos igarapés, para assim controlá-los melhor. Nimuendaju observou que nunca se ultrapassavam quatro casas, geralmente formando-se pequenos núcleos de duas ou três casas relativamente próximas, pertencentes a membros de clãs de metades opostas, estabelecendo-se entre essas famílias trocas matrimoniais. Cardoso de Oliveira encontrou tais unidades nos igarapés Belém e São Jerônimo e chamou-os de “grupos vicinais” (1961, p.20-21).²⁶

Por sua vez, os seringalistas criaram um papel de mediação: “o tuxawa”, cuja introdução produziu importantes mudanças no sistema político dos Ticuna. A ocupação de um “tuxawa” era equivalente a de um capataz e apesar de gozar, em alguns casos, de certa influência sobre alguns grupos familiares, seu cargo e sua legitimidade provinham da escolha do patrão e de certos valores e funções associados a eles. Em geral, foi considerado, pela bibliografia etnológica, como um “instrumento utilizado para estabelecer a sujeição dos índios”, ocupando este papel indivíduos imbuídos de uma ideologia que Cardoso de Oliveira denominou “caboclismo” – forma extrema de alienação: a tendência de alguns índios de se enxergarem pela ótica do “branco” e aferirem, pelo comportamento destes, os seus padrões de excelência.²⁷

Em termos gerais, esse papel era ocupado por pessoas que falavam pelo menos duas línguas (ticuna/português e/ou espanhol). Em muitos casos registrados, eram mestiços (filhos de cônjuges ticuna/não-índigena ou ticuna/cocama) e, portanto, dominavam os códigos de variadas tradições de conhecimento (Barth, 1995). Parece-me importante destacar a função do “tuxawa” como “tradutor” e “mestre”, já que enquanto servia de intermediário na comunicação entre patrões e trabalhadores índios, introduzia também novos conhecimentos e padrões de conduta e é possível estimar que deva ter facilitado ou incentivado nos índios uma compreensão mais aprofundada do *mundo dos brancos*, aspecto que deveria ser melhor aprofundado e que a literatura existente a respeito deste papel não dá suficiente ênfase.

²⁶ Segundo Oliveira Filho, os novos grupos locais eram mais frágeis à ação dos patrões do que as antigas malocas: “não só por sua menor capacidade de resistência e pela menor força de suas lideranças, mas ainda por não controlarem o código de relacionamento imposto pelos brancos. A assimetria militar e os objetivos muito peculiares visados pelos patrões transformavam quaisquer choques em algo muito diverso das guerras tradicionais, portanto, sem uma significação bem clara e de rumos previsíveis” (Oliveira Filho, 1988, p.140).

²⁷ “O conceito de caboclismo opõe-se ao de negritude, como o desenvolve Sartre em seu ensaio ‘Orfeu Negro’. Enquanto a negritude corresponde a uma tomada de consciência do negro como tal (de seus direitos, de sua luta) o caboclismo expressa o escamoteamento dessa consciência, i.e., da sua luta, da busca de sua autodeterminação” (Cardoso de Oliveira, 1964, p.92).

Este tipo de dominação e a “cultura do terror” gerada tiveram efeitos profundos no cotidiano atual dos índios, principalmente na forma de representarem e de se relacionarem com os não-índigenas. Se, por um lado, alguns autores apontam que não se conseguiu transformar os Ticuna em verdadeiros seringueiros, ou seja, em trabalhadores produtivos segundo as expectativas da empresa,²⁸ por outro lado, como demonstra Cardoso de Oliveira, eles incorporaram o instrumento mais poderoso na sua própria modificação que, no seu entender, tratava-se “do valor de troca que, como resultado do engajamento indígena no sistema mercantil, foi somado ao valor de uso – até então a única dimensão da cultura tribal suscetível de fornecer aos seus portadores um critério de avaliação dos bens por eles produzidos [...]” (1964, p.77).²⁹

Ainda se impôs a representação da inferioridade dos Ticuna e a da superioridade dos “brancos” (material e simbolicamente) que produziram efeitos duradouros no imaginário de ambos. Como assinala Oliveira Filho (2000b), ainda hoje os pais reproduzem para seus filhos a imagem dos “patrões” e dos “brancos” em geral como seres malévolos e perigosos, e o fazem através de cantigas e de histórias, o que se reflete por sua vez no verdadeiro pavor que as crianças sentem quando são bruscamente confrontadas com a presença de não-índigenas.³⁰

Neste contexto, a busca pelo acesso à escola relacionou-se aos anseios dos Ticuna que queriam *ser alguém na vida, terem conhecimento, irem pra frente*. *Ter conhecimento* é usado para designar tudo o que é vinculado ao estudo escolar e ao domínio das coisas que procedem da sociedade envolvente, ou como eles chamam, do *mundo dos brancos*. Esta representação refletiu-se em expressões que são ouvidas, como: “Os velhos não sabem nada” (porque não freqüentaram a escola), ou “sem escola as crianças não aprendem nada”.

Várias agências, que se instalaram na região simultaneamente ao domínio da empresa seringalista e que aos poucos, a partir de mudanças político-econômicas em nível local e nacional, conseguiram maior espaço na cena regional e no alcance a segmentos da população ticuna, deram certa resposta àquelas motivações. Sua atuação será comentada a seguir.

²⁸ Segundo Bruno (2002), quanto a este aspecto o que ele caracteriza como “pedagogia dos patrões” revelou-se ineficiente.

²⁹ Cardoso de Oliveira aponta para o fato de que o fascínio que os Ticuna tinham pela obtenção de dinheiro era tanto que fazia com que algumas famílias descessem dos igarapés onde estavam submetidos ao domínio dos patrões e se localizassem na beira do rio, onde tinham mais oportunidades de vender suas mercadorias por dinheiro. Este anseio teria ficado tão patente que a própria direção de uma das empresas que ele visita em 1962, percebendo isto, teria iniciado um novo regime de relações comerciais em seus domínios (1964, p.95).

³⁰ Durante meu trabalho de campo, alguns pais faziam questão de destacar para mim que eles falavam muito a seus filhos para não terem medo dos “brancos”, para não se esconderem, para tentarem se entrosar. Outros, ao contrário, os usavam como referência para amedrontar as crianças, o que sugere que esse temor continua persistindo.

2 A situação de reserva e a pedagogia tutelar

Durante 24 anos a presença do SPI³¹ na região reduziu-se à designação, por parte da 1ª Inspeção Regional de Manaus, de um delegado que realizava viagens pelos lugares ocupados pelos índios, levantando dados populacionais e algumas outras informações que colocava nos relatórios dirigidos ao Chefe da Inspeção (Oliveira Filho, 1988, p.87). Em 1942, criou-se o primeiro Posto para os Ticuna (PIT), na cidade de Tabatinga. Embora sua intervenção tenha ficado restrita por quase 30 anos ao território que constituiu a “primeira reserva indígena” da região, mudando pouco o domínio dos patrões nos seringais, como assinalou Cardoso de Oliveira (1960), sua presença funcionou como “válvula de escape para os índios” e como uma ameaça em potencial à hegemonia dos seringalistas, tratando-se de um órgão do governo federal que podia apelar para o apoio da Guarnição Militar de Fronteira, localizada em Tabatinga, e ainda para os governos municipais da região.

Entre as iniciativas do primeiro encarregado do PIT, Carlos Pinto Correa, consta a criação de uma escola que visava atender tanto a crianças indígenas quanto as que eram filhas dos moradores não-indígenas das vizinhanças. Portanto, ainda em 1942, contratou duas pessoas da área para as funções de auxiliar de ensino e de trabalhador braçal, e mandou construir a escola em um barracão próximo ao PIT (Oliveira Filho, 1988, p.161).³²

O encarregado seguinte foi Manoel Pereira Lima, conhecido pelos Ticuna como “Manuelão”, que teve uma fundamental participação na consolidação da ação indigenista no plano local, já que foi a partir de seu trabalho – entre os anos 1943 e 1946 – que os índios tomaram conhecimento da existência do SPI e apreenderam alguns traços característicos de sua ideologia e padrões de atuação.

“Manuelão” embasou sua atuação a partir do que eram metas fundamentais na linha programática do SPI, enquadrada numa ideologia nacionalista de desbravamento e integração pacífica dos índios: a formação de trabalhadores nacionais e a socialização dos índios na

³¹ Em 1910, o governo brasileiro cria a primeira agência do Estado, que tem como fim a tutela dos índios: o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), entendido na época segundo a ideologia indigenista vigente como integração do índio à sociedade nacional por meio de métodos suaves e paulatinos. Funciona até 1967, quando se transforma na Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Para uma análise mais geral dessa agência oficial, consultar Souza Lima (1995) e para entender sua atuação em nível da região do Alto Solimões, ver Oliveira Filho (1988).

³² Este foi o primeiro estabelecimento escolar destinado a ensinar aos índios e, para muitos deles, seu primeiro contato com esta instituição. Antes, em 1930, o frei capuchinho Fidelis de Alviano tentou estabelecer uma escola na propriedade de Belém do Solimões, onde morava um grande contingente de índios, mas fracassou por causa da pressão do patrão dessa gleba (Marzi, 1978), Romualdo Mafra, importante seringalista cuja família dominou quase todo o território do Alto Solimões.

nacionalidade. Interessava a este órgão a combinação entre educação e produção, visando civilizar o índio pelo trabalho.

Para a primeira meta – civilizar o índio pelo trabalho – “Manuelão” desenvolveu uma série de atividades no posto, entre elas, um sistema muito eficiente de troca de mercadorias pela produção dos índios, já que o fato de ter uma cantina muito sortida e o comércio não se realizar através dos mesmos padrões impostos pelos patrões, outorgando mais valor aos produtos oferecidos pelos índios e retribuindo-os não apenas com mercadorias, mas sim também com dinheiro, incentivou que estes aumentassem a sua produção, visando mais tarde a venda no PIT. Também “Manuelão” promoveu o plantio de roças nos terrenos do Posto, que foram trabalhadas pelos índios de forma remunerada através de diárias e alimentação. Ainda desenvolveu a criação de animais, como galinhas, bovinos, burros e porcos, e a construção de uma engenhoca e de uma olaria.³³ Embora essas atividades produtivas não representassem novidade nem para os índios nem para os regionais, segundo Oliveira Filho descreve, a forma de implementá-las era distinta: o Encarregado do PIT não infringia maus-tratos aos índios, pagava-os com mercadorias, mas também em dinheiro pelos serviços realizados no Posto e envolvia-se diretamente com o trabalho deles, assumindo uma atitude pedagógica e exemplar ao participar das atividades, ao introduzir novas técnicas agrícolas e formas de organização do trabalho. Como assinala Oliveira Filho: “A atuação na esfera de modernização econômica era um importante ponto de legitimação do SPI junto a outros organismos públicos e aos civilizados em geral” (1988, p.232).

Para a meta de socializar os índios nos valores nacionais, “Manuelão” promoveu a celebração de rituais cívicos e de comemorações pátrias, como a festa da independência do Brasil, organizando desfiles em conjunto com a Guarnição de Fronteira, também incentivando no Posto o hasteamento da bandeira e o ensino do Hino Nacional na escola (Garcés, 2000). “Na documentação encontrada há referências à compra de tecidos, calçados e bandeiras para a realização do desfile de 7 de setembro. Além do pavilhão nacional próximo à escola, o retrato de Getúlio Vargas fazia parte do mobiliário do PIT” (Relatório de 1944, arquivos do Centro de Documentação-Museu do Índio, apud Oliveira Filho, 1988, p.177). Dessa forma, introduziu e socializou os índios nos símbolos nacionais, procurando criar neles uma idéia de pertencimento à nação brasileira. A intenção era ainda de “[...] mostrar a todos, brancos e índios, patrões,

³³ Ver Oliveira Filho (1988, p.162-165), para uma descrição mais detalhada das atividades produtivas desenvolvidas durante a gestão do encarregado do PIT, Manoel Pereira Lima.

posseiros ou militares, que os Ticuna agora eram ‘cidadãos brasileiros’ e que, portanto, tinham também direitos que deviam ser respeitados, bem como responsabilidades que podiam ser capacitados a assumir” (Oliveira Filho, 1988, p.187).³⁴

O padrão de atuação da tutela estava orientado para transformar, através de ensinamento e orientação dirigidos – por meio do incentivo às atividades agrícolas, da ocupação do tempo e do território em atividades produtivas – condutas tidas como desviantes (ócio, preguiça, bebedeiras, brigas e desentendimentos decorrentes) e conhecimentos tidos como limitados em relação aos códigos dominantes. Como assinala Correa (2000), “o funcionamento dos postos visava reeducar os grupos ali instalados para uma maneira mais adequada de se viver, propiciando sua elevação moral e tecnológica (civilização e progresso) e combater as práticas consideradas primitivas, atrasadas ou viciadas” (p.12).

Oliveira Filho constata que a ideologia que sustentava a ação tutelar sobre os índios baseava-se na justificativa da sua socialização incompleta, pelo fato de possuírem outros códigos culturais considerados desajustados ou inferiores aos códigos dominantes e suas condutas serem percebidas como potencialmente anti-sociais e perigosas (Oliveira Filho, 1988, p.222-224).

Em geral, o aspecto mais destacado da tutela, aquele que a envolve de uma necessidade e que a pretende justificar, é a dimensão educativa, pedagógica de que se reveste a relação (suposta de aprendizado e proteção) entre tutor e tutelado. Este último é sempre aquele sobre o qual se supõe que disponha de um conhecimento parcial ou deformado dos códigos culturais dominantes

³⁴ Distintos episódios, registrados durante meu trabalho de campo, dariam conta que o alcance dessa ideologia nacionalista foi bastante eficaz, ao menos em alguns segmentos da população ticuna e no tocante à representação de rituais cívicos, aspecto justamente destacado na pedagogia de “Manuelão”. Numa ocasião em que estava na aldeia de Betânia, localizada no município de Santo Antonio de Içá, conversando na escola com o diretor, assisti ao ensaio do desfile que aconteceria no dia 7 de setembro. Um dos professores tocava um tambor enquanto as crianças marchavam numa fileira, primeiro no lugar e depois por várias ruas da aldeia, sob o sol forte do verão amazônico. A atitude séria e rígida do professor e dos alunos lembrava um desfile militar. Ainda faltavam 25 dias e essa atividade ocupou mais da metade da manhã (no horário escolar). Também participei dos festejos do dia 7 de setembro de 2003, na aldeia de Filadélfia, que se iniciaram às 6h da manhã de um dia de domingo, com a música do Hino Nacional, que tocou no equipamento de som da comunidade e foi transmitida pelos alto-falantes que abrangem toda a aldeia. Pouco depois, o diretor da escola começou falar pela “boca de ferro”, instando as pessoas a participarem do culto comemorativo na igreja (batista) às 7h da manhã, e depois das atividades de celebração na sede de uma das organizações de mulheres (AMIT) na aldeia (comida comunitária e brincadeiras a partir do meio-dia). O diretor utilizou tanto a língua ticuna como o português, fechando sua fala nesta última língua e enfatizando que “devemos sentir orgulho de ser brasileiros, porque nós, como índios, fomos os primeiros brasileiros”. A importância outorgada ao festejo do 7 de setembro também se refletiu no entusiasmo de alguns Ticuna que eu encontrei na cidade de Benjamin Constant, nos dias anteriores a essa data, e que estavam comprando ou encomendando, a costureiras da cidade, roupas especiais para seus filhos poderem desfilar nas suas escolas (nas aldeias). Por exemplo, um morador da aldeia de São Luís, que encontrei, estava buscando a vestimenta de seus dois filhos mais novos. Tratava-se para a menina, de uma jaqueta e uma saia curta de cor azul-clara; para o menino, uma jaqueta azul com botões e cadarços dourados, imitando vestimenta de militar.

(Oliveira Filho, 1988, p.224).³⁵

A forma de esta instituição e seus funcionários serem percebidos pelos índios e de reagirem em face de sua atuação foi muito distinta entre os grupos indígenas e ainda internamente aos mesmos. No caso dos Ticuna, sua visão sobre “Manuelão” foi muito positiva, especialmente em função das atividades produtivas que incentivou, suas orientações, seus conselhos e o envolvimento sempre mantido. Assim, seu labor pedagógico encontrou grande recepção, já que num contexto particular de crise da situação histórica do seringal, como demonstra Oliveira Filho (1988, 2000a), os Ticuna, reatualizando suas tradições míticas, associaram esse “representante do governo” que “cuida dos índios” a um enviado de Yoi, seu herói cultural. Segundo a cosmovisão dos Ticuna, Yoi e outros seres presentes na sua mitologia do começo do mundo e fornecedores das suas instituições básicas, englobados na categoria de “imortais” (*üüne*), teriam se separado do cotidiano dos mortais (*yunatü*) há muito tempo. A causa teria sido pelo afastamento dos Ticuna dos costumes básicos por eles ensinados e o desgosto que ocasionou neles. Porém, em períodos particulares de crise e grandes mudanças, entrariam em contato com algumas pessoas levando mensagens de salvação. A crença no fim do mundo está presente na tradição ticuna e se expressa no mito de origem e em outras narrativas, estando associada a intenções disciplinadoras e moralizadoras dos “imortais”.

Para Oliveira Filho, o fato de que “Manuelão” fosse visto como um enviado dos “imortais”, um representante de “nosso governo” foi “uma forte razão não só para que os Ticuna levassem adiante várias iniciativas que procediam dele, mas ainda para que fossem tão receptivos a atividades que ele nitidamente executava na condição de transmissor de um código de condutas, com a intenção de incorporar à nação brasileira o índio enquanto cidadão” (1988, p.186). Assim, “participar das comemorações cívicas em Tabatinga, usar farda, carregar bandeira e aprender português eram sinais de sua identificação com esse governo, de sua satisfação com a atuação de “Manuelão” (id., p.192)³⁶.

³⁵ Para Souza Lima (1987, p.196), o processo de transformação do “índio bravo” em “trabalhador nacional” pode ser pensado como “uma pedagogia, desenvolvida a partir de uma dada visão do índio (altivo, livre etc.), através de práticas (atração, pacificação, vigilância, nacionalização, educação etc.) que implicavam métodos (o namoro, a implantação da criação, a premiação dos bem-sucedidos etc.) aplicados por agentes vinculados à instituição (inspetores, encarregados, professores, médicos, diaristas etc.)”.

³⁶ Nimuendaju mencionava o fato de que os Ticuna, baseados no seu mito de origem, associam o herói cultural Yoi com a direção do oeste e a nação brasileira, e Ipi, seu irmão gêmeo, com a direção do leste e o Peru (1952, p.134). Oro (1978, p.89) também destacava que os Ticuna identificam o “governo” com seu herói civilizador Yoi. Queiroz (1963, p.50) ainda descreveu algumas situações por ele vividas, nas quais apareceu essa identificação.

Para Oliveira Filho, o que pode aparecer como um profundo antagonismo aos olhos do pesquisador – as intenções (paternalistas e homogeneizadoras) do indigenismo oficial e os objetivos concretamente perseguidos pelos Ticuna (a utopia salvacionista) – não chega a ser vivido e concebido pelos índios como uma contradição insuperável (2000a, p.301). Ao contrário, segundo este autor, o intervencionismo do “Manuelão” foi vivido pelos Ticuna como uma comprovação de que como mensageiro dos “imortais” estava efetivamente comprometido em lhes indicar o caminho da salvação.

Neste contexto, devemos entender a importância que teve para os índios a escola do PIT, na qual se encarregava de dar aulas a mulher de “Manuelão”. Esta instituição continuou sendo importante ainda com a saída deste funcionário, acontecida em consequência das pressões exercidas pelo proprietário dos seringais de Belém e Tacana junto às autoridades centrais do órgão, a partir das suas relações pessoais com Cândido Rondón.³⁷

Segundo os registros, a escola teria permanecido fechada desde 1946, coincidindo com um período de estagnação das atividades do SPI em nível regional, até 1952, quando assumiu um novo inspetor na 1ª Inspetoria Regional, Alípio Edmundo Lage. Este nomeou como encarregado do PIT Cristóvão Emmerich Thaumaturgo Lobo, com instruções de retomar as atividades, reabrir a escola e construir nova sede para o Posto (Oliveira Filho, 1988, p.216). Segundo Santos (1966), a escola reabriu só em 1954 (p.31). A incapacidade desse novo funcionário de retomar as funções econômicas (tanto o sistema de roças do Posto, quanto a troca de produtos por mercadorias), levou Lage a avaliar, numa viagem de inspeção, que “os índios apenas procuram o Posto em busca de medicamentos e em função da escola” (relatório de Lage, de 1956, da 1ª I.R., apud Oliveira Filho, 1988, p.217).

Uns anos depois desse relatório, Cardoso de Oliveira também considerou (1972, p.22) que apesar de o Posto não satisfazer todas as expectativas em relação à educação, à saúde e à

³⁷ Esse patrão viu-se especialmente afetado pelo deslocamento massivo dos índios, em 1946, dos seringais que estavam sob sua propriedade para a reserva, como consequência do movimento de cunho salvacionista suscitado a partir do convite de “Manuelão” de se reunir numa fazenda adquirida havia pouco pelo SPI, próxima de Tabatinga. Sobretudo, houve uma migração de famílias procedentes das propriedades desse patrão, no rio Tacana, onde existiam permanentes conflitos entre índios e seringueiros (Oliveira Filho, 1988, p.169). Queiroz (1963, p.47) narra a origem dessa migração a partir da visão de um jovem índio morador do igarapé do Tacana, que teve uma visão de que iria acontecer o fim do mundo por causa de uma enchente de água fervente que mataria todos os seres vivos, só escapando do cataclismo as terras do PIT. Em decorrência dessas previsões, o pânico alastrou-se entre os índios do rio Tacana e arredores, que em pouco tempo teriam reunido seus pertences e se dirigido para a reserva. Ali passou a se estabelecer quase 1/3 da população ticuna (Oliveira Filho, 1988, p.195).

“proteção policial” – permanecendo sua atuação delimitada à reserva ou no máximo a localidades próximas do município de Benjamin Constant, intervindo pouco na vida dos índios que viviam nos seringais – o fato de que estivesse presente já era suficiente, em certa medida, para que um segmento considerável da população buscasse moradia na reserva.

Das referências que existem sobre a escola do PIT se depreendem sua precariedade e insuficiência, assim como a ineficácia dos métodos de ensino. Oliveira Filho observou que:

[...] nos relatórios encontrados sobre o PIT existem freqüentes alusões a que a escola se encontraria sem professores ou sem condições de funcionamento. Em Umariçu a escola sempre atendeu igualmente aos filhos de brancos que moravam dentro da reserva, estes obtendo em geral melhor desempenho pois **o ensino era todo feito em português**. As crianças ticuna conheciam pouco o português, sendo a escola então **não só o instrumento de aprendizado da escrita, mas ainda da própria língua portuguesa**. Uma professora que lá permaneceu por muitos anos, D. Flora Obando, era esposa de um dos invasores da reserva e serviu como madrinha para o batizado de numerosas crianças ticuna [...] **A escola era uma fonte permanente de queixas dos índios** (que culpavam diretamente as professoras e o encarregado pela má qualidade do ensino). **As próprias professoras qualificavam o rendimento dos alunos indígenas como baixíssimo, poucos deles conseguindo passar do 2º ano primário** (Oliveira Filho, 1988, p.233; grifo meu).

Cardoso de Oliveira avaliou, a partir do observado na sua segunda viagem de campo ao Alto Solimões, em 1962, que a escola tinha-se mostrado “até hoje **incapaz de alfabetizar realmente as crianças indígenas da comunidade**. Como os quatro anos primários jamais foram cumpridos por um Tukúna, **não houve, até agora, um diplomado pela Escola do Posto**” (Cardoso de Oliveira, 1964, p.101; grifo meu).

Silvio Coelho dos Santos, integrante do grupo de pesquisa de Cardoso de Oliveira, colocou observações semelhantes, constatando que desde a reabertura da escola, em 1954, e depois de funcionar de maneira contínua por oito anos, nenhum dos alunos ainda tinha sido promovido para a 2ª série, já que não tinham aprendido a ler e a escrever (1966, p.31). O professor que dava aulas na escola era contratado pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, campanha esta que era levada a cabo, na época, no município de Benjamin Constant. Como o Posto não tinha recursos financeiros para contratar um mestre, um dos que participavam da Campanha tinha se oferecido para dar aulas naquela escola (id). A matrícula na época registrava 78 alunos – 56 do sexo masculino e 22 do sexo feminino. A idade deles variava entre 10 e 19 anos e o comparecimento às aulas acusava a média mensal de 65%. Santos relatou

que alguns dos alunos faziam cópias perfeitas sem saberem ler o que escreviam.³⁸ Outros liam textos completos, sem conseguirem interpretar ou mesmo compreendê-los.

A escola naquele tempo não desenvolvia atividades recreativas, nem eram ensinados rudimentos de agricultura e artesanato como propunham os programas educativos do SPI (id, p.32). Santos avaliou que o interesse dos Ticuna por se alfabetizarem era grande na época. Alguns deles estabeleciam “verdadeiras lutas particulares” com as cartilhas do ABC. Outros expressavam desejo de conhecer o que existia além do seu mundo tribal. Portanto, para o autor, se a escola do PIT não tinha conseguido alfabetizá-los era porque os professores ignoravam a cultura do grupo, não procurando adaptar os seus princípios educacionais às exigências específicas do meio. O fato de a maioria das crianças chegar à escola do PIT sem quase falar nem entender o português era totalmente desconsiderado pelos professores que se sucediam no cargo, os quais geralmente consideravam os seus alunos ticuna “calados”, “complexados” e “difíceis de serem ensinados” (p.33, 34).

Das observações realizadas por Cardoso de Oliveira (1964), Santos (1966) e Oliveira Filho (1988) a respeito da escola do PIT, considero importante destacar o fato de esta ter sido veículo para a aprendizagem do português oral mais do que do escrito, já que as crianças ingressavam sem falar nem compreender a língua nacional e, apesar de se passarem vários anos sem conseguirem alfabetizar-se, certamente algumas noções da linguagem falada devem ter sido incorporadas por eles. Também cabe chamar a atenção para o grande desejo que assinalava Santos das pessoas se alfabetizarem e obterem conhecimentos da sociedade nacional. As queixas contínuas, que mencionava Oliveira Filho e que aparecem nos registros do SPI, em relação à ineficácia da atuação dos professores, dariam conta da expectativa que a escola aportasse ferramentas para um relacionamento mais equitativo com os “brancos”.

O interesse dos Ticuna pelas atividades assistenciais do PIT pode ser corroborado ao se considerar o volume populacional existente na reserva desde a sua formação, em 1946, até finais dos anos 1960, coincidindo com a paralisação ou até a saída de famílias durante períodos de desativação dessas atividades, e em um aumento do número de famílias que chegavam em períodos nos quais a atenção educativa e o atendimento à saúde funcionavam (Oliveira Filho,

³⁸ O termo que utilizam hoje os Ticuna na sua língua para se referirem à escrita é *matü*. Esta palavra designa também todo tipo de decoração ou enfeite aplicado na superfície de objetos ou do corpo, bem como as manchas ou desenhos encontrados na pele ou no couro de certos animais. Vários autores (entre outros, Gow, 1991; Weber, 2004; Collet, 2006) têm chamado a atenção sobre a associação entre escrita e desenho em alguns povos indígenas. Assim, faz sentido que a aprendizagem da escrita seja entendida fundamentalmente como “cópia” de grafismos.

1988, p.196). Por exemplo, quando o Comando de Fronteira (CFSOL) assumiu a condução da escola da reserva, para isso celebrando um convênio com as autoridades educacionais estaduais, no final da década de 60, muitas pessoas dirigiram-se para lá a fim de estudar.³⁹ Oliveira Filho referiu-se a isso: “a existência de uma escola recentemente construída, que ocupa cinco professores, talvez seja responsável pela atração de um grande número de famílias que chegaram à reserva” (1977 p.148).

Cabe chamar a atenção que, a pesar de sua precariedade, a escola do PIT e a escola que foi implementada por missionários batistas americanos na vila de Santa Rita do Weil especialmente para os Ticuna, a partir da rejeição dos regionais de compartilharem aulas com eles, eram as únicas que os índios podiam freqüentar no início dos anos 1960. Com respeito à possibilidade de estudarem nos centros urbanos da região, onde as escolas eram conduzidas pela Prelazia do Alto Solimões, vários informantes lembram que, então, os Ticuna não sabiam que podiam estudar na cidade – eles acreditavam que não. Por isso, as opções eram restritas: ou estudar na escola da reserva do SPI, ou deslocar-se para as aldeias ticuna do Peru e da Colômbia, onde a educação para a população indígena estava estruturada havia mais tempo – no primeiro país, sob a direção do SIL (Summer Institute of Linguistics), a partir do convênio realizado por esta instituição com o governo do Peru em 1957; no segundo, nas mãos da Igreja Católica. De fato, esta foi a trajetória perseguida por algumas pessoas, que têm hoje entre 45 e 60 anos, e foram os primeiros Ticuna a assumirem dar aulas na sua comunidade quando do seu regresso. Atualmente, continuam sendo professores, outros são pastores e outros ainda são as lideranças das organizações ticuna.⁴⁰

A respeito da atuação do SPI entre os Ticuna, é importante remarcar que apesar das atividades de “Manuelão” não terem tido continuidade suscitaram nos índios certas expectativas e um conhecimento prático em torno das características deste papel, o que fez com que a maioria

³⁹ No final da década de 1960, a região é transformada em área de segurança nacional. O que era a antiga Guarnição Militar sediada em Tabatinga passa a assumir um papel de dominância, transformada no Comando de Fronteira do Alto Solimões (CFSOL). A região é renovada em termos de transportes, comunicações, infra-estrutura e serviços assistenciais, passando o CFSOL a criar e a conduzir um hospital na cidade de Tabatinga, assim como várias escolas, entre elas a do PIT (Oliveira Filho, 1979b, p.8).

⁴⁰ Entre outros, foi o caso do atual coordenador do CGTT, Nino Fernandes. Segundo ele me relatou, sua mãe, desde que ele era muito pequeno, estava interessada em que ele estudasse. Devido à falta de escola na comunidade onde vivia, e apesar da proximidade desta com a cidade de Benjamim Constant, foi morar com parentes paternos, com oito anos de idade, em uma aldeia ticuna localizada na Colômbia, onde tinha escola, nela alfabetizando-se em espanhol. Quando o exército assumiu a escola em Umariáçu, e que estava desativada há alguns anos, sua mãe chamou-o para estudar lá, voltando ao Brasil e iniciando novamente sua alfabetização, mas desta vez em português.

das atuações seguintes fosse questionada. Para alguns autores (Almeida, 2000; Almeida e Faulhaber, 1999), a pedagogia tutelar que vê o indígena como um filho a quem se tem que dar condições de sobrevivência e conhecimentos, norteadora da ação do SPI e, mais tarde, da FUNAI, criou um assistencialismo paternalista e conformou uma relação que perdura até hoje em índios que vêm na tutela um meio de vida (Almeida, 2000, p.236⁴¹). Simultaneamente, as imagens construídas pelos índios a respeito do órgão tutor e certo conhecimento dos ideais e das normas que deveriam reger sua atuação foram retomados e atualizados nas reivindicações dos índios durante a *luta pela terra e a educação*, na procura de que venha a oferecer-lhes algum tipo de assistência, como desenvolverei no próximo capítulo.

3 Movimentos de cunho religioso e novas territorializações

A partir da segunda metade do século XX, os Ticuna atravessaram distintos processos de conversão religiosa que tiveram sentidos e efeitos fundamentais nas suas vidas, não apenas circunscritos a espaços ou a momentos de seu cotidiano, mas também afetando e modificando profundamente certas instituições e relações que os estruturavam. Apesar de os agentes e as agências que os impulsionaram terem como objetivo principal convertê-los ao cristianismo, sua atuação foi muito além disso, promovendo, sobretudo, na percepção dos índios, uma *melhoria* nas suas vidas.

Oliveira Filho (1977) definiu “duas linhas de urbanização” entre os Ticuna do Alto Solimões decorrentes da conversão religiosa, e que adquiriram para eles – como desenvolve este autor – um caráter salvacionista: uma é ligada à Igreja Batista e a outra é vinculada ao Movimento da Santa Cruz.

3.1 A atuação de pastores batistas e o início do ensino bilíngüe

Missionários da Igreja Batista Regular norte-americana (Association of Baptists for

⁴¹ Almeida, referindo-se aos efeitos da relação tutelar estabelecida desde a época do SPI, comenta que, na atualidade, “principalmente nas aldeias mais próximas das cidades de Tabatinga, onde está localizada a Delegacia regional da FUNAI, e em Benjamin Constant, que fica a cerca de 30 minutos de barco dessa delegacia, há uma quantidade não desprezível de famílias dispostas a considerarem o delegado da FUNAI como responsável pelo menos por parte de sua subsistência e, para tanto, constantemente o pressionam. Uma das possibilidades de ação de alguns Ticuna em relação à melhoria de sua qualidade de vida passou, então, a ser a pressão sobre o delegado regional no sentido de ver realizado algum projeto em suas aldeias [...] na estratégia de sua própria reprodução no cargo de administrador da Delegacia Regional de Tabatinga, o funcionário dispõe de poucos recursos que usa de modo a cooptar alguns descontentes. Assim, os projetos desenvolvidos pela FUNAI/TBT não precisam ser bons, só devem parecer bons aos olhos dos índios, aliviando momentaneamente as pressões sofridas” (Almeida, 2000, p.236-237).

World Evangelism) chegaram à região do Alto Solimões, em inícios dos anos 50 do século XX, com a intenção de fundar missões religiosas para converterem a população local. Escolheram para isso dois lugares que eram vilarejos na época: Santa Rita do Weil, no município de São Paulo de Olivença, e Santo Antonio de Içá, a atual sede do município que tem o mesmo nome, onde instalaram as primeiras igrejas batistas. Em ambos os lugares, a princípio apenas os regionais não-indígenas participavam dos cultos e das aulas dos pastores e, pouco mais tarde, também os índios quando noticiada a sua presença.

Os registros antropológicos testemunham tanto a curiosidade dos índios como a sua satisfação com o bom trato recebido dos pastores, o que representava para eles nesse período – quando ainda era forte o poderio dos patrões e das relações instauradas no sistema do seringal – uma total novidade.

Cardoso de Oliveira (1964) recolheu os seguintes testemunhos, de moradores ticuna das proximidades de Santa Rita do Weil, em relação aos pastores que ali se instalaram:

Ouvimos o sino tocar – relata um Tukuna – e viemos ver o que o americano estava fazendo; aí ele pediu para a gente ficar e chamou todo o mundo de irmão (Cardoso de Oliveira, 1964, p.113).
Civilizados são ruins porque tratam mal a gente, mas não são todos... O americano (o pastor) trata bem e chama todos de Senhor [...] Americano diz que tem gente que não compreende (que todos são iguais perante Deus) e que essa gente é mais besta que Tukuna. Tukuna é besta porque não sabe falar português (id, p.98).

Na região de Santa Rita do Weil, os índios Ticuna viviam espalhados em pequenos grupos de casas nas margens e nos igarapés do rio Solimões e trabalhavam para os proprietários da terra, contudo, num sistema menos rígido do que o que era vigente nas grandes empresas seringalistas, como nas propriedades de Belém, Tacana e Vendaval (Cardoso de Oliveira, 1964). Alguns também eram pequenos agricultores independentes e freqüentavam o povoado para vender os produtos de suas roças. Dois ticuna que dominavam bem o português, curiosos com a presença desses novos moradores, começaram a freqüentar a igreja recém-fundada e a espalhar a notícia da presença dos missionários (Macedo, 2000, p.180). Como consequência, um número cada vez maior de famílias que viviam dispersas ao longo do igarapé da Rita passou a assistir aos cultos e a travar contato com os pastores. Cardoso de Oliveira observou que, a partir de 1957, através de movimentos migratórios dos índios, formou-se um aglomerado ticuna próximo à missão que gozava de melhores condições de vida (1964, p.59).

Os pastores, além da igreja, fundaram também uma escola nesse povoado, ensinando aos

“brancos” e aos índios alguns rudimentos do português escrito e os princípios da religião cristã. Segundo Cardoso de Oliveira (1964), essa convivência foi repudiada pelo segmento da população não-indígena, que pressionou os pastores para que separassem os cultos e as aulas segundo clivagem étnica. Estes teriam aceitado, adquirindo novos terrenos e convidando a população indígena a se deslocar com eles para formar uma nova comunidade e instando a construção de nova escola e nova igreja.

Considero importante chamar a atenção a respeito das diferenças no foco colocado por Cardoso de Oliveira (1964) e Macedo (1996) para se referirem à mesma realidade. Enquanto o primeiro foi testemunha desses fatos, tomando conhecimento deles pouco tempo depois de haverem acontecido e utilizando como principais informantes os próprios pastores e a observação direta, o segundo baseou-se em relatos dos próprios Ticuna, dos que foram partícipes diretos do processo, mas que lembram desses fatos pelo menos 30 anos depois e em outra situação histórica. Quer dizer que, enquanto o primeiro enfatizou os preconceitos e a segregação impostos pelos “brancos” que refletiam as “relações de fricção interétnica” existentes na época, o segundo, baseado na versão de seus informantes ticuna e na leitura que eles fazem desses fatos hoje, destacou a atuação deles. Os relatos de seus informantes não apontavam tanto para a segregação imposta pelos regionais não-indígenas, mas para a sua própria vontade de formarem uma nova comunidade com “escola” e “igrejas” próprias.

Assim conta o missionário: “– Os Tukuna apareciam raramente, mas foram aumentando em número. Tratei de recebê-los todos e eles participavam dos cultos junto com os civilizados”. Acrescenta o pastor que quando esteve nos Estados Unidos, em gozo de férias, o seu substituto separou os cultos, “incentivando os Tukuna a construírem seu próprio templo. E agora eles já têm sua própria casa de Deus. Procuramos verificar as razões desta separação, e nos deparamos com uma forte pressão por parte da comunidade branca no sentido de segregar o índio – adultos e crianças – do convívio interétnico religioso e escolar. [...] Principiaram por tornar impossível a vida das crianças tukuna na escola; eram elas constantemente provocadas, quando não eram agredidas pelos meninos brancos. Os pais e mais “conveniente”: fizeram os índios tirar seus filhos da escola e os induziram a construir uma outra. Com escola e igreja próprias, i.e., “adequadas para índio”, a situação foi contornada habilmente pela missão que, afinal de contas, apenas atendeu a uma reivindicação da população “civilizada” (Cardoso de Oliveira, 1964, p.113-114).

Segundo Santos (1966, p.32), a segregação era de tal ordem na vila que além dos Ticuna terem construído uma escola e um templo somente para eles, possuíam seus próprios times de futebol, não tendo oportunidade de estabelecerem relações mais estreitas com os “civilizados”.

Segundo os informantes ticuna de Macedo (1996), a proposta teria surgido do primeiro capitão da comunidade, um chefe de família extensa que era irmão e cunhado, respectivamente, daqueles dois primeiros Ticuna que freqüentavam o povoado de Santa Rita do Weil e que tiveram contato com os pastores. O capitão virou um intermediário entre os missionários e os índios, e teria pedido aos primeiros ajuda para formar uma nova aldeia, que chamaram de Campo Alegre.

Efetuada a compra de uma fazenda pelos missionários batistas, em 1965, as primeiras famílias ticuna começaram a construir nela as suas casas.

Segundo o relato que me fez o neto do primeiro capitão:

Campo Alegre: primeiro não existia essa comunidade, só existia um pessoal branco, um fazendeiro que morava lá. Aí depois com a chegada dos americanos, que chegaram em Santa Rita, lá fizeram uma escola e igreja e convidaram os Ticunas, fizeram convite para... ir nessa religião, né? Então, assim o pessoal veio do igarapé da Rita, do Vendaval, todos iam a remo no domingo para participar do culto, saindo de madrugada. Aí depois chegou outro americano. Aquele americano abriu a escola para ensinar os alunos, abriu uma escola lá, naquele tempo não existia escola mesmo, né? Aí estudaram com ele os primeiros professores Ticuna, o Miguel, o Quintino, o papai, e mais um bocado de gente estudaram com ele,⁴² até... acho que até a 4ª série primária. Aí depois que se fundou Campo Alegre. Trouxeram a igreja e a escola na comunidade. Aí outras pessoas vieram de outros locais para morar em Campo Alegre (inf. Jaime Costodio, 2004).

O ensino aplicado pelos pastores foi bilíngüe. Segundo Santos (1966, p.35), eles tinham realizado estudos da língua ticuna com a equipe do Summer Institute of Linguistics que trabalhava no Peru, e traduziram alguns textos bíblicos e cantos sacros para essa língua, à guisa de literatura para os futuros alfabetizados.

Aqueles Ticuna que tinham sido os alunos dos missionários em Santa Rita do Weil foram os primeiros professores da aldeia de Campo Alegre, dando aulas numa escola rústica, construída pelos próprios moradores e sendo pagos com alimentos (Macedo, 1996, p.28). Os pastores chegaram a conseguir, durante algum tempo, remuneração para alguns deles por meio da prefeitura, até que saíram da comunidade em 1974. Quando os missionários batistas deixaram

⁴² Jaime, um dos primeiros funcionários ticuna do Centro Magüta e atual coordenador do setor de educação indígena da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Olivença, faz referência ao fato de que os missionários formaram uma série de pessoas de destaque e com grande prestígio, como o seu pai, Adercio, que primeiro assumiu a igreja da aldeia, depois foi capitão e um dos fundadores do CGTT; o professor Miguel Marcolino, um dos professores mais antigos e de maior prestígio; Quintino, também professor, um dos primeiros vereadores ticuna, atual diretor de uma das escolas de Campo Alegre.

nesse ano Campo Alegre, a igreja e a escola estavam organizadas e eram conduzidas por lideranças religiosas e por monitores ticuna formados por eles.

Macedo (1996) salienta que os informantes entrevistados foram unânimes em valorizar a atuação dos pastores e chama a atenção para o fato de que embora a possibilidade de morar em terra “sem patrão” possa ter atraído o grande número de famílias que aos poucos foi se congregando ali, o que aparece nos discursos é o fato de aqueles agentes terem facilitado a “aprendizagem da palavra de Deus” ou ainda “ter virado gente civilizada”. Isto é possível de ser ouvido ainda hoje tanto na aldeia de Campo Alegre, como em Betânia, aldeia fundada por outra equipe de missionários batistas americanos, onde aconteceu um processo muito semelhante ao descrito anteriormente.

Segundo os relatos de vários moradores atuais de Betânia, um casal de missionários americanos comprou em 1961 uma fazenda e convidou os Ticuna que tinham se estabelecido na cidade de Santo Antonio de Içá, atraídos pela sua pregação religiosa, a morarem no local, já que da mesma forma que em Santa Rita do Weil também teriam se produzido atritos com os fiéis “civilizados”. Em 1962, construíram com a ajuda das famílias que foram formando a comunidade uma escola de palha e paxiúba, onde a mulher do pastor alfabetizou as primeiras pessoas: crianças e jovens, enquanto o pastor se dedicava aos cultos e ao incentivo de algumas atividades produtivas na aldeia. Alguns desses primeiros alunos, poucos anos depois, começaram eles próprios a dar aulas e a assumir a condução da escola, transformando-se nos primeiros professores ticuna de Betânia. Em 1978, essa escola foi oficializada pela prefeitura e passou a se chamar Dom Pedro I.

Na perspectiva de uma das primeiras alunas dos missionários batistas que fundaram Betânia, e que depois virou professora:

a gente progressou muito desde que começou morar aqui. Eu era criança quando minha família soube que tinha missionários em Santo Antônio [de Içá] **pregando a palavra de Deus** e foram para lá, para conhecer o evangelho. Depois, o missionário comprou uma terra a Neu Franco e nos levou até aqui. Desde então, **a gente conseguiu muita coisa: luz, as ruas asfaltadas, agora vamos ter água encanada, e os missionários formaram muita gente**, que agora são professores, pastores, agentes de saúde (inf. Maria Flores, aldeia Betânia, 2003; grifo meu).

Segundo Oliveira Filho (2000a), com a formação das aldeias batistas repetiu-se o mesmo esquema que aconteceu com a primeira ocupação da reserva ticuna em Umariçu em 1946. Reapareceu uma mensagem salvacionista (p.299). Este autor identifica uma convergência entre

duas narrativas indígenas: a do pragmatismo político e a da linguagem salvacionista. A formação de uma comunidade étnica em um novo território é possível tanto pela junção de interesses econômicos e políticos, quanto pelas crenças religiosas e o poder de mobilização que têm as mensagens salvacionistas para os Ticuna (p.301). Neste relato de Maria, vemos a convergência dessas narrativas: a ênfase colocada na aprendizagem do evangelho e “a palavra de Deus” facilitada pela atuação dos pastores americanos, ao mesmo tempo, tudo isto trazendo *progresso* para a comunidade, o que é entendido fundamentalmente como urbanização do espaço e formação escolar de seus habitantes.

No começo, ambas as aldeias (Campo Alegre e Betânia) foram formadas por umas poucas famílias, mas apresentaram um contínuo crescimento devido a diversos movimentos migratórios de famílias e grupos de parentesco que chegaram de outros locais.

Também o pastor que ajudou a fundar Campo Alegre, Paul Wrigth, conhecido pelos índios como o “Pastor Paulo”, teve atuação em outras localidades povoadas pelos Ticuna no Alto Solimões. Formou nelas mais monitores bilíngües, os quais começaram a dar aulas. Os índios foram apoiados com livros didáticos ou materiais para a construção de escolas, nas aldeias de Santa Terezinha e São Domingos, no município de São Paulo de Olivença, e em Feijoal, no município de Benjamin Constant. Essa assistência teria contribuído para que mais famílias se nucleassem em torno de tais comunidades, virando “crentes” (Leite, 1994).

Além de pregarem o evangelho, os missionários batistas orientaram sua ação para o que entendiam representar uma “ajuda” para “melhorar a vida dos índios”. Para isso, proibiram não só a ingestão de cachaça, mas também o consumo de bebidas fermentadas, a realização do ritual de iniciação feminina e de nomeação das crianças e de outras festas, por considerá-las fator de desordem e brigas entre os participantes, e também os casamentos tidos como preferenciais para os Ticuna, (como a união entre primos cruzados e tio-sobrinha por linha matrilateral), que não condiziam com a moral cristã.⁴³ As famílias que se agregaram formando essas comunidades mostraram grande receptividade à pregação dos missionários e mudaram certos padrões de vida em prol do que entendiam ser uma situação de *melhoria*, sem *festas*, sem *briga*, sem *cachaça*.

⁴³ Podemos verificar que a proibição ou a tentativa de regulação de instituições fundamentais para os Ticuna por parte desses missionários (como a forma de casamento e a realização de rituais) coincide com algumas das medidas utilizadas pelos patrões seringalistas, que descrevi em páginas anteriores, para disciplinarem os índios. Contudo, existia uma diferença importante na intencionalidade e na ideologia que guiavam essas ações: enquanto os pastores batistas tratavam de corrigir ou extirpar o que aos seus olhos eram “hábitos ruins” ou “práticas pagãs”, os patrões pretendiam fundamentalmente controlar a força de trabalho e torná-la mais produtiva.

Ambas as equipes de missionários, a de Campo Alegre e a de Betânia, desde o início da sua atuação com os Ticuna, tiveram a preocupação de formar monitores bilíngües que os substituíssem nas tarefas de alfabetização nas quais estavam envolvidos e que tinham grande demanda por parte dos índios, já que o objetivo dos missionários era poder dedicar-se exclusivamente à orientação religiosa e ao ensino do catecismo. Para a tarefa de alfabetização dos Ticuna, os missionários utilizaram a metodologia bilíngüe do SIL⁴⁴ (Oliveira Filho, 1977, p.123), valendo-se de cartilhas e do Novo Testamento em língua ticuna produzido por essa instituição no Peru. Assim, estes materiais serviram tanto como meio de pregação do evangelho, quanto de aprendizagem da escrita.⁴⁵ Podemos imaginar a alta valorização que esses textos na sua língua devem ter adquirido aos olhos dos Ticuna, até então só familiarizados com a escrita e o papel através das contas nos barracões ou da Bíblia em português.

Porém, a associação entre a escola e a aprendizagem da língua portuguesa parece ter continuado presente nos Ticuna que se relacionaram com esses missionários e se alfabetizaram de forma bilíngüe. Uma situação descrita por Macedo (2000, p.183), e relatada por seus informantes, de como eram as aulas na aldeia de Campo Alegre na época em que passaram a ser assumidas pelos próprios Ticuna, alunos dos pastores, em meados dos anos 60, reflete a importância que o conhecimento do português tinha adquirido para eles:

Ele [um dos primeiros professores Ticuna, Miguel Avelino] sabia bem o português, né? Falava bem. Aí ele juntava colher, prato, pilha, tudo assim na fila. Aí ele chamava grupo de criança, velho, adulto, assim: “isso aqui é tigela, isso aqui é prato, isso aqui é pilha [aponta os objetos imaginários]”. Assim que o Seu Miguel ensinava (inf. Adercio, 1994, apud Macedo, 2000, p.183).

⁴⁴ O SIL é um instituto protestante com sede nos Estados Unidos, e foi o principal responsável por grande parte das políticas educacionais oficiais voltadas para as populações indígenas não só no Brasil, mas nos demais países latino-americanos. Esse ensino assumia um discurso “intercultural” e tinha como proposta “melhorar a vida social e econômica dos povos nativos”, assim como funcionava, a partir da ideologia integracionista, para levar a estes mesmos povos “os conhecimentos do mundo moderno, a fim de que pudessem melhor interagir com a sociedade nacional”, em um projeto maior de dominação sobre as populações indígenas de toda a região (Collet, 2001, p.14). Cabe chamar a atenção para o fato de que na época que os Ticuna brasileiros começavam a ter contato com os materiais produzidos por essa instituição, o SPI não tinha aprovado ainda a proposta de convênio apresentada pelo SIL. Só em 1968 consegue assinar convênio com a FUNAI, através do qual passou a se responsabilizar pelo setor de educação desse órgão.

⁴⁵ “Servindo-se de livros publicados pelo SIL, o pastor Roberto e o pastor Paulo fizeram com os Tikuna brasileiros uma tentativa de ensino bilíngüe, chegando a preparar alguns professores tikuna que passaram eles próprios a ensinar a seus companheiros. Além da formação desse núcleo de bilíngües (estendendo inclusive a experiência a Paranapara e a São Domingos), tal trabalho resultou em uma situação educacional bastante boa para Campo Alegre, com uma proporção de analfabetos pequena (29%) em relação a outros aldeamentos” (Oliveira Filho, 1977, p.123).

Cardoso de Oliveira (1964) situou no contexto de aparição de novas agências e do declínio do poder dos padrões seringalistas o surgimento para os Ticuna de novos papéis, a saber: os de “crente”, “reservista” e “eleitor”. Estes propiciaram aos seus possuidores meios de penetração na sociedade nacional (envolvente). Assim, a condição de “crente” dos Ticuna que seguiram as prédicas dos pastores batistas permitiu a aquisição de uma identidade valorizada, distanciada da imagem de “índio selvagem” ou “caboclo preguiçoso”. Ao mesmo tempo, ao serem alfabetizados, o fato possibilitou a eles inscreverem-se como “eleitores”. Esse processo não foi homogêneo para todos os Ticuna. Enquanto os congregados em torno da reserva do SPI e das terras adquiridas pelos pastores batistas, entre o final dos anos 50 e o início dos 60, obtinham certa assistência e tinham a possibilidade de comerciar livremente e de ter acesso a novas maneiras de criação de *status*, um segmento significativo continuava submetido à dependência dos antigos padrões ou de seus descendentes. Este último segmento não era alfabetizado nem inscrito como eleitor (Cardoso de Oliveira, 2002, pp.307, 321-322). Lembremos que nesse período os Ticuna apenas prestavam serviços em trabalhos não-qualificados: no barracão, no transporte fluvial, nas roças, nas usinas e nos alambiques, na extração da borracha, na pesca, na preparação de peles e couros, na produção artesanal de utilidades, na retirada de madeiras, em tarefas domésticas ou em serviços urbanos não-especializados. Os serviços urbanos relativamente especializados (alfaiate, padeiro, pedreiro, carpinteiro) e os cargos da administração pública (oficial de justiça, tabelião, delgado etc.) eram funções desempenhadas somente por não-indígenas (Oliveira Filho, 1988, p.83). Portanto, o impulso que os pastores deram ao segmento dos Ticuna formado por eles para que assumissem o ensino educativo e religioso de seu povo possibilitou o acesso a cargos que até então eram reservados aos não-indígenas e que conferiam ao seu portador *status* relativamente elevado.

3.2 A atuação da Igreja Católica

Antes de passar a analisar a segunda linha de urbanização ocorrida entre os Ticuna do Alto Solimões decorrente de sua conversão religiosa, considero importante referir-me à atuação da Igreja Católica com este grupo indígena, já que também ofereceu a ele certa assistência educativa.

Como mencionei brevemente antes, o trabalho da Prelazia com a população indígena limitou-se, fundamentalmente, até o final da década de 60, a “visitas apostólicas” aos locais onde

os índios moravam. Influuiu pouco no regime do seringal e, sobretudo, colaborou com ele, na medida em que compartilhava com os patrões uma visão negativa do índio e contribuía para a tarefa de “civilizá-lo”, mediante o ato de ministrar batismos e casamentos. Naquela época, a atuação da Prelazia esteve orientada para uma missão pedagógica civilizatória, entendida como formação de um povo cristão, patriótico e trabalhador.⁴⁶

Com a chegada de Frei Fidelis Alviano, em 1934, que foi qualificado como “vigário cooperador com especial encargo sobre os índios”, pareceria ter aumentado o interesse da Prelazia na “catequese dos silvícolas”, havendo registros que revelam que este padre fez um percurso minucioso pelas áreas habitadas pelos índios (Bustos Argañaraz, 2004, p.146). Alviano estudou a língua dos Ticuna, chegando a publicar uma gramática-dicionário e um artigo com informações etnográficas na revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro _ IHGB. Também organizou três coleções etnográficas para serem exibidas em exposições missionárias. Numa revista eclesiástica de divulgação foi destacada sua atuação:

a catequese de F. Fidelis entre os Ticuna dos igarapés de Belém prestou e está prestando ótimos serviços em benefício da civilização. As suas instruções religiosas em língua Ticuna puderam extirpar muitos abusos entre eles, como roubo, vinganças, destruições e incêndios de barracas, de roças maduras, suicídios, homicídios, abusos, etc., infelizmente comuns entre os índios (Revista Poliantéia, 1949, p.51).

Contudo, Nimuendaju, que conheceu o missionário e desenvolveu sua pesquisa no mesmo período, discordou da importância da sua atividade, apesar de comentar a respeito da simpatia e da admiração que os índios sentiam por ele, assinalando, por um lado, que não ofereceu nenhum tipo de ensino religioso e, por outro, que não conseguiu aprender nada, nem os índios dele:

The indians will give absolutely no explanation of their religion to the neobrazilians, especially to the priests. To satisfy importunate interrogators they usually affirm belief in “tupana”(l.g. for “god” or “saint”) and fear of the “yurupari” (l.g. for “devil”), but they reveal nothing about yoi or ta-ë’ or about their animistic beliefs. [...] **The capuchin missionary Frei Fidelis has for several years been making praiseworthy efforts to learn something of the native religion. Until 1941, at least, he had learned nothing – nor had the Tukuna learned anything from him.** They treat him well; they like him for his simple and affable ways but are secretly convinced, in spite of everything, that he can be only an enemy of their religious traditions; hence they continue to pull his leg with yarns of tupa’na and the yurupari’ (1952, p.140; grifo meu).

⁴⁶ “A ação civilizatória da Prefeitura Apostólica não se restringe somente ao campo religioso, mas andam de braço dado também as obras de civilização social, que visam à educação cívica e à instrução intelectual, com todas as obras assistenciais para obtermos a verdadeira civilização católica” (Revista Poliantéia, 1949, p.63).

No final da década de 60 e início de 70, durante o bispado de Adalberto Marzi, implementou-se uma “nova pastoral indígena da Igreja, que está centrada no serviço e não no proselitismo...” (Marzi, 1978, p.5), baseada nas reformas estabelecidas no Concílio Vaticano II e na Conferência Episcopal Latino-americana de Medellín (1968). Seguindo essas diretrizes, legitimou-se a atividade missionária a partir do que se entendia por “ouvir” ou “dar voz” aos índios, ou seja, atuar a partir das demandas destes. Neste caso, o que diz respeito à assistência educativa, o bispo Marzi, em carta dirigida à FUNAI, visando estabelecer um convênio para a assistência educacional dos Ticuna do município de São Paulo de Olivença, destacava:

[...] nessa tarefa nossa inspiração tem sido a missão educadora da igreja – tão decisiva para a formação cultural do Ocidente e, em especial, do Brasil. Aqui, porém, encontramos uma motivação particular do interesse que os Ticunas têm pela instrução que os levou a descer dos igarapés e a condensar as famílias, antes dispersas pela beira, em povoados nas proximidades das escolas [...] Nosso objetivo é um só: “dar aos Tikuna a instrução que ele está desejando com insistência, para poder sobreviver “no mundo dos brancos” (Marzi, 1978).

Deste modo, a legitimidade da atuação missionária católica com os Ticuna construiu-se no fato de dar resposta ao seu interesse pela educação escolar e de se colocar a serviço do que eles precisassem.

Na educação dos índios, a Prelazia começou a atuar através de frei Arsênio Sampalmieri, da província de Úmbria, Itália, que fundou e manteve escolas nas aldeias de Belém de Solimões (desde 1968) e Feijoal (desde 1971), e apoiou as escolas de Vendaval (desde 1977), Campo Alegre (desde 1976) e São Domingos (desde 1976). Também elaborou uma “gramática ticuna” baseada na metodologia do SIL. Com o apoio desta gramática, vários informantes relataram-me que aprenderam a escrever em língua ticuna, tendo recebido as primeiras noções de parte deste Missionário. Em Feijoal, Frei Arsênio treinou dois professores com formação religiosa, que foram mantidos pela Prelazia e o MEB (Movimento de Educação de Base) (Oliveira Filho, 1977, p.101). Em Belém de Solimões chegou a reunir, em meados dos anos 70, cinco professoras não-indígenas que ensinavam em turmas de alfabetização e até a 4ª série, mantidas por um convênio entre a Prelazia, a SEDUC e o município (Marzi, 1978). Em 1972, essa escola era “freqüentada pela quase totalidade dos meninos da comunidade” (Guareschi, 1985, p.81).

À diferença dos frades capuchinhos que o antecederam, ele conviveu com os índios, morando na aldeia de Belém de Solimões de 1970 até 1992. Também de forma diferente da orientação “civilizatória” que tinha predominado na Prelazia até então, Frei Arsênio e outros

colaboradores passaram a desenvolver uma tarefa pedagógica que visava “compensar os processos de exploração e aculturação a que os índios se viam sujeitos”: “Nós entendemos por educação o crescimento harmônico e total de um povo ou de um grupo indígena, não é somente alfabetizar, não é somente aprender a ler e a escrever” (Representante da Prelazia do Alto Solimões, II seminário FUNAI/Missões religiosas na Amazônia Legal, 1975). Nesse sentido, simultaneamente às atividades de assistência na educação e na saúde, a partir de 1970 incentivaram a reunião entre as lideranças das aldeias com as quais trabalhavam (adeptos da religião católica), para discussão a respeito das questões que envolviam suas problemáticas e necessidades, sobretudo o referente à questão da terra, informando-os sobre os direitos indígenas.

Contudo, nessa “nova Pastoral Indigenista” também dominava a representação de que os índios estariam sujeitos a um forte processo de aculturação em função de um contexto de corrupção e exploração a que se viam sujeitos, sobretudo com a implantação do “movimento da Santa Cruz”, que será analisado a seguir. Os índios eram representados como “inocentes”, “sujeitos a engano” por causa de sua “bondade natural”, o que legitimaria a ação tutelar da Igreja.

3.3 O movimento messiânico “da Santa Cruz” e a agregação dos Ticuna em grandes aldeamentos

Tanto um segmento significativo da população indígena quanto outro da não-indígena da região do Alto Solimões envolveram-se, no início da década de 1970, em um movimento de cunho salvacionista conhecido como “Irmandade da Santa Cruz”.⁴⁷ Este movimento iniciou-se em 1972 promovido por José Francisco da Cruz, um mineiro, conhecido como “irmão José”, a quem eram adjudicados poderes extraordinários, como o dom de curar doentes, predizer o futuro e outros atos milagrosos, e que vinha peregrinando fazia oito anos por vários lugares e países da América Latina, permanecendo em seus últimos anos no Amazonas. O líder religioso deslocou-se pelo rio Solimões pregando o fim do mundo e a salvação daqueles que o seguissem e formassem comunidades em torno das cruzes que ele colocava na beira do rio durante suas peregrinações. Mais da metade da população ticuna – que já no século XX tinha passado por outros surtos messiânicos – aderiu ao movimento.⁴⁸ Os que não aderiram foram principalmente os habitantes

⁴⁷ Vide Oro (1978, 1989) para uma análise detalhada deste movimento messiânico.

⁴⁸ “Algunos Ticuna identificaron rápidamente al Hermano José con ‘Dios’, considerándolo Yoi e Ipi (según unos u otros), y como consecuencia se adherieron numerosos indígenas” (Goulard, 1994, p.399). Goulard identifica nove movimentos salvacionistas entre os Ticuna no século XX. Os iniciadores e os fundadores dos dois últimos – um movimento evangelista no Peru na década de 50 e o movimento da Cruz no Brasil na década de 70 – são chamados

das comunidades batistas, sobretudo de Campo Alegre e de Betânia e de outro tanto de católicos, certo número deles da aldeia de Belém de Solimões que recebiam a assistência do Frei Arsenio Sampalmieri.

O fenômeno provocou nessa época uma ampla reacomodação geográfica, deslocando e concentrando grande número de famílias em localidades determinadas pelo líder religioso (Oliveira Filho, 1977, p.71), e em decorrência do qual a maioria das aldeias ticunas atuais se formou. Aquelas que reuniam mais de 400 pessoas representavam na época o 78% da população.⁴⁹

A prédica imposta pelo *Irmão José* provocou transformações importantes na organização social e econômica dos Ticuna. No plano econômico, promoveu uma disciplina estrita do trabalho agrícola, através de uma organização do trabalho coletivo de grandes roças comunitárias, visto que a meta era que os fiéis se unissem plantando e pescando para que se aprovisionassem quando o dilúvio final chegasse. Esta modalidade de trabalho comunitário não era praticada pelos Ticuna até então.⁵⁰ Também aconselhava a negociar com atenção e a poupar dinheiro, ou seja, expressava uma ideologia de valorização do trabalho e da cooperação e, ao mesmo tempo, de integração à nação, o que se refletia no alto valor que tinham para este líder os símbolos nacionais: incentivava o uso abundante do verde e do amarelo na decoração das capelas e nos símbolos do movimento, assim como promovia o canto do Hino Nacional (Oliveira Filho, 1977, p.78).

Ainda estabeleceu uma série de preceitos e proibições que apontavam disciplinar o corpo (sobretudo na vestimenta, sendo obrigatório o uso de um uniforme branco, que deveria estar sempre limpo) e impedir práticas altamente significativas para os Ticuna, como o ritual de iniciação feminino, a ingestão de bebidas fermentadas por ocasião de festas, a narração de

pelos Ticuna, segundo registro deste autor, de *ore ma î de-a*, o que na tradução em português significa: “aquele que diz a palavra”, esta entendida como “lei” (2000, p.126).

⁴⁹ Segundo as estimativas de Oro (1989, p.143-44), em 1970 não havia mais de 40 aldeias ou agrupamentos humanos na região do Alto Solimões (incluindo a população indígena e a não-indígena). Em 1978, Oro registrou a existência de 45 comunidades formadas a partir da pregação do *Irmão José* e, em 1983, elas já haviam aumentado para 122, sendo 86 habitadas por “brancos” e 36 por Ticuna. Estas últimas eram muito mais populosas que as primeiras.

⁵⁰ Os Ticuna não trabalhavam anteriormente as roças de forma comunitária. Como menciona Nimuendaju, a roça tem “dono” e é da mulher, que cuidou e plantou o terreno, sendo que o marido e os filhos não-casados a ajudam só em determinadas tarefas. Contudo, todos os membros do grupo doméstico beneficiam-se normalmente dos produtos (Nimuendaju, 1952, p.64).

histórias míticas, a referência aos clãs, a negação das práticas de pajelança, entre outros.⁵¹

A disciplina imposta verifica-se nas instruções que o irmão José elaborava e escrevia em textos chamados por ele de “estatutos” e “formulários”, que eram transcritos (em português) – à mão ou à máquina – e divulgados por todas as comunidades. Nesses textos apareciam as regras de vida elaboradas pelo Irmão José – recomendando certas ações e proibindo outras - e que deviam ser seguidas como único caminho para a salvação. Daí a importância da sua leitura.⁵²

Essa modalidade de comunicação entre o líder carismático e seus acólitos e o alto valor concedido à Bíblia como fonte de verdade e sabedoria suscitaram um aumento do interesse dos Ticuna pela aprendizagem da leitura, interesse que, devemos lembrar, já foi assinalado por Santos (1966) no início da década de 1960.⁵³

A importância do acesso à leitura desses textos para os índios reflete-se em alguns depoimentos registrados por Oro, nos quais transparece uma insatisfação com a atuação da igreja católica que não os ensinou nem os ajudou – na perspectiva deles – a alcançar os ensinamentos contidos na Bíblia. A igreja apenas resumiu-se a casar e a batizar, ou seja, a incorporar os índios na “comunidade cristã”. Lembremos que simultaneamente ao estabelecimento do movimento da Cruz, a pastoral indigenista ligada à Prelazia dava apoio ao fortalecimento e à organização de algumas lideranças.

Os Tikuna se queixam de que os Freis desviaram e esconderam certos conhecimentos existentes na Bíblia, tais como a existência da “religião da cruz” desde sempre, e a necessidade de seguir os dez mandamentos ao invés de somente dois deles. Nos dias atuais, reconhecem que folheando a Bíblia eles

⁵¹ Segundo Oro (1978), no pleno auge do movimento, quase em nenhuma aldeia se praticava o ritual de iniciação feminina, destacando que a exceção era Belém de Solimões, pelo incentivo do Frei Arsenio que procurava revitalizar as práticas “tradicionalistas” dos Ticuna e proibidas pela Igreja da Cruz.

⁵² Por exemplo, num dos seus formulários, estabelece para os dirigentes locais do movimento: “faça reunião com as crianças, contando história da bíblia em seu dialeto campesino ou seu idioma gíria, encinando (sic) como fazer o sinal da Cruz, para os meninos respeitar pai, mãe, pessoas mais velhas, professor, padrinho, madrinha, tomar bênção todas as manhãs e tarde, ser trabalhador, não falar mentira, só verdade e não ser desobediente aos seus pais e professores. Horário para as crianças dormirem, até as nove horas da noite máximo. Horário de despertar: 5 horas da manhã, hora de café: 6 horas; adoração da Cruz todas as manhãs 7.30 horas. Almoço deve ser feito máximo 10 H, meia hora para almoçar, meia hora para descansar. 11 H de pé novamente para o serviço, deve trabalhar como homem de Deus. [...] Quando for almoçar o responsável como seja: Diretor ou qualquer guia da Ordem, diga assim: Senhor, daí a vossa Bênção a nós pobre pecador, abençoeis esta comida; depois que comer diga assim: senhor, damos graças ao benefício recebido, daí a nós todos deste pão, voz que viveis e reinais por todos os séculos dos séculos. Amem. Agora à 1 hora da tarde, para um pouco para descansar, embaixo de uma sombra por prazo de meia hora, sendo que ao meio dia faça a mesma prática que o almoço. A jantar 6 h da tarde e faz a mesma prática do almoço” (Cruz, José Francisco, formulário Projeto 54, 30-8-74).

⁵³ Oro (1989, p.56) destaca que os formulários eram distribuídos em todas as comunidades do Alto Solimões e lidos e relidos, sobretudo pelos dirigentes locais do Movimento.

têm acesso à verdadeira “fonte” da sabedoria e da verdade. Graças ao irmão José, a Bíblia não é mais privilégio do clero católico (Oro, 1989, p.174-175).⁵⁴

Ainda o domínio da leitura e da escrita conferia a possibilidade de ocupar cargos de prestígio na estrutura burocrática criada pelo *irmão José*. Este organizava, em cada comunidade por ele formada, uma igreja com hierarquia própria (diferente da igreja católica), que consistia de um Diretório composto por nove membros: Capitão, Diretor, Presidente, Vice-presidente, Secretário, Vice-Secretário, Tesoureiro, Procurador e Fiscal. Ainda existiam os guardas da Irmandade, em número relativo a cada povoado, cujo papel era o de zelar pela ordem na Igreja e na aldeia (Oro, 1978, p.111). O cargo de maior autoridade (“o Diretor”) era escolhido entre a população alfabetizada, já que sua principal função consistia em ler e comentar fragmentos da Bíblia.

Em um primeiro momento, este e outros cargos existentes no que era o Diretório de cada “Irmandade” foram ocupados pelos antigos patrões seringalistas que, na época, eram quase os únicos alfabetizados, o que permitiu restabelecer seu papel de liderança (Oliveira Filho, 1977, p.71). O poder dos patrões estava em decadência, já que além das transformações ocorridas na economia da região com a queda da borracha, o controle governamental das fronteiras do país começava a ser privilegiado em nível nacional e emergia como relevante a figura dos militares (Oliveira Filho, 1977).

Oro (1989) observa que:

[...] os antigos patrões compreenderam desde o princípio os benefícios político-econômicos que a figura do Ir. José poderia lhes proporcionar e, por isso mesmo, quando da sua peregrinação pela região, se apressaram em colocar à sua disposição os seus barcos, em o receberem em suas casas, em permitirem que a capela fosse erguida em suas terras etc. Estes procedimentos foram decisivos para que o fundador da Irmandade da Santa Cruz os nomeasse diretores locais da irmandade, dando-lhes assim legitimidade religiosa ao seu poder fortemente deteriorado. Como os índios se instalaram em torno das

⁵⁴ Também o depoimento recolhido por Sidney Peres, por ocasião de um *survey* por ele realizado nas aldeias ticuna e cocama, localizadas nas margens do rio Içá, município de Santo Antonio de Içá, em fevereiro de 1988, ilustra a alta valorização outorgada ao acesso e ao domínio dos ensinamentos da Bíblia: “[...] trouxe um conhecimento de união, trabalho, nos tirou duma superstição, de uma idolatria, do paganismo, **nos tirou do cativoiro** [...] Então, a gente acha que foi bom, foi bom, pra mim foi bom que **trouxe o conhecimento**, o grande pastor missioneiro [o “irmão José”] trouxe o conhecimento da verdade, ele colocou em cada pessoa. O bom que achamos é isso, né? A união nos vem, ensina a trabalhá, a viver como cristão, amando uns ao outro, conhecendo que agora pra nós num tem essa diferença, todos somos irmãos na frente de Deus, de um para com outro. Foi isso o bom que nos trouxe, né? [...] **Agora o missioneiro trouxe em presença da verdade de que qualquer uma pessoa pode ter uma bíblia para estudar, pra conhecer qual são, vamo dizê, as coisa de Deus, né?**, que nos fosse atirá dessa superstição que a gente não sabia, **vivia como cego**, trouxe uma luz, a luz raiou entre nós” (Informante da aldeia Novo Padrão, apud Peres, 1989; grifo meu).

capelas e das cruzes, e próximos dos barracões, constituindo um volume de produção e de consumo sob o seu controle direto, e como essa população passou novamente a se abastecer diretamente nos barracões dos bens de que necessitavam, sobretudo de tecidos para confeccionar os seus uniformes e de velas para acender ao pé das cruzes, a situação econômica dos antigos patrões e comerciantes melhorou por certo período (p.53).

Oliveira Filho (1979b, p.9) relata que nos contextos ligados aos ritos do Movimento da Santa Cruz (missas e procissões) os seringalistas adquiriram uma importância moral e religiosa muito grande, estabelecendo assim uma nova forma de legitimidade para o seu domínio. Contudo, segundo José Francisco da Cruz, fundador do movimento, a razão principal que justificava a nomeação dos patrões como diretores residia no fato de que eles eram praticamente os únicos alfabetizados nos seus povoados e, portanto, os únicos em condição de preencherem o cargo cuja atividade principal consistia em ler e em explicar a Bíblia (Oro, 1989).⁵⁵

A curiosidade dos Ticuna para terem acesso ao conteúdo desses textos (Bíblia, estatutos e formulários) que apareciam como tão importantes, o preceito do líder do movimento a respeito da construção de escolas nas comunidades “para melhor educar as crianças” (Oro, 1989, p.102) e o interesse na ocupação dos cargos hierárquicos existentes na organização dos cultos para os quais era necessário ser alfabetizado contribuíram para o aumento do interesse pela educação escolar.⁵⁶ As estratégias utilizadas foram: recorrer às pessoas mais escolarizadas para que estas os ensinassem a ler e a escrever, e pressionar as autoridades regionais para a construção de escolas e a contratação de professores adeptos dessa crença. Oro relatava na época que:

A entreatada também se manifestou no esforço de alfabetização mútua, sobretudo entre os Ticuna, cujo objetivo era aprender a ler para poder ler a bíblia. Em várias oportunidades vi um grupo de quatro ou cinco indivíduos,

⁵⁵ Um episódio narrado pelo pároco de Belém de Solimões, o Frei Arsênio, em 1974, é eloqüente da dupla relação econômico-religiosa desempenhada por alguns dos antigos patrões seringalistas que aderiram ao movimento: “O Sr. Jordão, antigo dono de um barracão em Belém de Solimões, tornou-se diretor da igreja dessa localidade [...] muitos índios estão endividados com o Sr. Jordão a tal ponto que ficaram totalmente dependentes do mesmo, devendo entregar todos os seus produtos ao ‘patrão’. É notório em toda a região o fato sucedido há pouco tempo, quando o Sr. Jordão, para se desfazer sem prejuízos econômicos de um depósito de alpercatas, convenceu os Tikuna que por ordem do ‘Irmão José’, todos os frequentadores da Cruz deveriam comparecer às cerimônias da Cruz, durante a Semana Santa, de alpercatas. Na ocasião um par de alpercatas chegava a custar um paneiro de farinha de mandioca. Isto é 30kg, ou seja, aprox. Cr\$ 50,00” (Sampalmieri, 1974, p.7). Apesar dos exemplos de exploração dos antigos patrões sobre os índios serem abundantes nos registros existentes, destaca Oliveira Filho o fato de que a Igreja da Cruz estabeleceu um vínculo horizontal em nível das identidades entre os seringalistas e os índios, já que os unificava como “irmãos”, o que significava atender aos mandamentos da Irmandade da Santa Cruz, e criava uma obrigação mútua de respeito e boa vontade. Para os Ticuna, as crenças contidas no movimento da Santa Cruz expressavam um projeto de vida e uma ideologia de integração no âmbito da região (Oliveira Filho, 1979b, p.9-10).

⁵⁶ Para os que não aspiravam nem disputavam atingir a hierarquia de condução das igrejas da Irmandade, pelo menos a aprendizagem do português em nível oral era importante, já que nos cultos era proibido o uso da “gíria”.

sentados diante de uma casa ou debaixo de uma árvore tentando ler a Bíblia com a ajuda de alguém já alfabetizado. Muitas pessoas que compõem hoje os Diretórios locais ou que ocupam um cargo na hierarquia aprenderam a ler desta maneira. Eles não hesitam em ver aí a realização de um “milagre”. Em Belém de Solimões, os irmãos construíram uma escola e escolheram um dos seus para ensinar as crianças durante o dia e os adultos à noite. Nas outras comunidades, as crianças são alfabetizadas nas escolas municipais ou confessionais existentes num certo número delas (Oro, 1989, p.153)

Segundo Oro, os adeptos da Santa Cruz exigiam que os professores fossem da Irmandade. Caso não houvesse nenhum deles apto para ensinar, aceitavam alguém não ligado à Ordem desde que respeitasse as normas de conduta traçadas pelo Fundador. Se assim não fosse, os *irmãos* recusavam-se a enviar os seus filhos à escola, ou forçavam a saída do professor da comunidade⁵⁷. Segundo vários registros, o Irmão José proibia as classes mistas, a prática de jogos e esportes na escola e certos conteúdos que eram parte do currículo das escolas rurais na época. Os alunos eram encaminhados para atividades comunitárias durante o horário escolar, e eles mesmos produziam sua merenda escolar, que consistia de bananas e caldo-de-cana (Marzi, 1978; Paula, 1979). Desta forma, podemos constatar que ao mesmo tempo em que aprendiam conteúdos escolares (leitura e escrita do português e noções elementares de matemática), aprendiam a disciplina necessária para serem “bons trabalhadores”, condição valorizada nas regras da Igreja da Santa Cruz.

Numa segunda fase do movimento, sobretudo a partir da sucessão do líder fundador ocorrida com o seu falecimento, e como resultado da intervenção de outras agências (FUNAI, Prelazia do Alto Solimões) no sentido de denunciar a exploração dos antigos patrões decorrente da ocupação de quadros dirigentes na Irmandade, algumas comunidades começaram a substituí-los por Ticuna.⁵⁸

⁵⁷ Em Belém de Solimões, onde a escola era mantida pela Prelazia, a partir da adesão da maioria da população ao Movimento da Santa Cruz, em meados de 1972, numerosas crianças foram retiradas. Nesse ano, tinham-se matriculado 186 alunos e terminaram o ano apenas 50 alunos, sendo que as pessoas identificavam a escola como sendo do “Padre” (Frei Arsenio Sampalmieri) e entendiam que ele não aceitava gente da Cruz (Oro, 1978, p.66-67). Em 1975, o segmento da Cruz construiu uma escola na aldeia e convocou uma pessoa para dar aula nela, que lecionava sem receber remuneração (id. p.68). Segundo Oro, as duas maiores preocupações desse professor eram transmitir aos seus alunos a doutrina do “Irmão José” e ensaiar com eles cânticos religiosos. Com respeito à escola estadual, dirigida pelo Frei Sampalmieri, a ênfase recaía na educação cívica, a qual ia desde os hinos pátrios até a conscientização da necessária obtenção de documentos (id. 70-71).

⁵⁸ Como comenta Oro: “[...] participar da hierarquia dos Diretórios locais significa possuir um prestígio social elevado entre os ‘irmãos’. Mas há alguns deles cujo *status* social é mais elevado do que outros, em razão de certos comportamentos que realizam, e de artifícios de que se valem. Assim, o tamanho da Bíblia que carregam é um desses elementos de distinção. Quanto mais volumosa ela for, maior também será a admiração e o respeito que provoca nos irmãos em razão do valor simbólico atribuído à mesma e da associação que estabelecem entre espessura da Bíblia e domínio de conhecimento” (Oro, 1989, p.122-123). Oliveira Filho também se refere à “fetichização da Bíblia” entre os adeptos da Igreja da Cruz (1977, p.71).

O dilúvio esperado nunca aconteceu e José Francisco da Cruz morreu doente 10 anos após a sua chegada, deixando desconcertadas tanto a população indígena como a não-indígena. Contudo, teve como saldo a agregação dos Ticuna em grandes aldeias e o estabelecimento de escolas na maioria delas, passando a gerar o que Oliveira Filho chama de “processo de urbanização” (1977, p.71).

*

O que vimos neste capítulo foi um esboço geral da atuação das agências de contato que a partir do século XX começaram a intervir na forma de vida dos Ticuna. Apesar de suas diferenças de origem institucional, de projetos, objetivos e padrões de atuação diante dos índios, sobretudo durante a situação do seringal, certa imagem comum foi compartilhada entre elas a respeito da natureza imperfeita e incompleta daqueles, fosse ela de sua “forma tradicional de vida e cultura” (rituais, pajelança, sistema de casamento), fosse das condições às quais estavam sujeitos (“exploração”, “ignorância”, “alienação”). Estas características justificariam a necessidade de intervenção no sentido de “domesticá-los”, “civilizá-los”, “cristianizá-los” ou transformá-los em “cidadãos brasileiros”. Em decorrência dessas diferentes modalidades de contato, os índios atravessaram variados processos de territorialização: o imposto pela empresa seringalista, o incentivado pela atuação de um funcionário do SPI, o decorrente da atuação de missionários batistas e, sobretudo, do movimento da “Santa Cruz”. Estes três últimos provocaram um processo de urbanização entre os Ticuna, imprimindo uma nova fisionomia à organização daquele povo.

Contudo, apropriando-me das considerações de Oliveira Filho (2000a, pp.278-279) a respeito da noção de territorialização, no sentido de que não pode ser pensada apenas como um ato de força externa e estranha, mas também deve ser apreendida como um processo vivido pelos indígenas segundo seus próprios valores e interesses, destaco a busca ativa por parte destes, sua receptividade e interesse em face das agências e das ações que representavam alternativas de vida, de relacionamento e de acesso a bens e conhecimentos valorizados.⁵⁹ Assim, a tutela do SPI (sobretudo durante a atuação de “Manuelão”), a pregação dos missionários batistas voltada para alguns segmentos da população Ticuna e a mensagem salvacionista do *Irmão José* dirigida, na

⁵⁹ Goulard também chama a atenção, referindo-se à época contemporânea, para os deslocamentos da população ticuna em direção centrípeta (das zonas interiores para o rio Solimões), devido às políticas de povoamento e de assistência dos diferentes Estados Nacionais (Brasil, Colômbia e Peru). Estes proporcionaram diversas formas de assistência (médica, escolar, econômica), fato que incentivou o assentamento dos Ticuna ao longo do rio Amazonas (Solimões). Assim, para este autor, a redistribuição espacial atual deste grupo deveu-se a um cruzamento de histórias pessoais, de fenômenos religiosos e de estímulos por parte de organismos regionais e nacionais. Quase todas as aldeias são resultado desses fatores (Goulard, 1994, p.405).

década de 70, a toda a população da região vieram ao encontro de suas expectativas e aspirações.⁶⁰ Retomando o caso de Campo Alegre, uma das aldeias mais populosas no território ticuna atualmente, os moradores não se lembram hoje da segregação imposta pelos regionais descrita por Cardoso de Oliveira (1964), mas mencionam sua iniciativa de formar essa comunidade em busca da *palavra de Deus* e dos *ensinamentos do pastor* e destacam o papel civilizatório destes agentes, colocando fim à *confusão* reinante (bebedeiras, brigas, festas). De forma parecida, para os que aderiram ao movimento da Santa Cruz, ser *Cruzado* representava uma identidade da qual se orgulhavam e que adquiria valores positivos. Ainda hoje, algumas facções explicam ou adjudicam seu progresso e melhoria em face de outras ao fato de praticarem essa religião e ao alto valor que adquiriu para eles a formação de seus filhos, que “agora são professores, agentes de saúde e aspiram entrar na universidade”.

Os Ticuna perceberam, pelo menos desde a situação do seringal, a importância de falar e de escrever em português, um instrumento valioso no contato com os não-indígenas para evitar ou pelo menos para suavizar situações de exploração, preconceito e inferiorização que se viam submetidos no cotidiano, para realizar transações comerciais, para fazer reivindicações diante das autoridades e para a ocupação de cargos que começavam a ser crescentemente valorizados (monitor bilingüe, pastor, Diretor da Cruz etc). Também cabe destacar o alto valor conferido à posse do prédio escolar, como um bem, como a conquista de uma instituição característica dos *brancos*, o espaço privilegiado de aquisição dos seus conhecimentos.⁶¹

Atualmente, nas aldeias – apesar de suas diferenças – a escola e os templos ocupam um lugar destacado.⁶² São símbolos perceptíveis à primeira vista da “comunidade”.⁶³ A escola, como

⁶⁰ Segundo Oliveira Filho aponta: “Nos momentos cruciais da história recente dos Ticuna, todas as vezes em que houve necessidade de mobilização de grande número de pessoas, de deslocamentos de população ou de reforma dos costumes, invariavelmente a mensagem salvacionista foi reativada, ou para responder a iniciativas do órgão indigenista e das missões religiosas, ou até para lutas capitaneadas pelos próprios índios” (2000a, p.299).

⁶¹ Apropriando-me das palavras de Franchetto, podemos dizer que a escola era tida então como via de acesso direto ao “mundo dos brancos” e de seus conhecimentos: “No seu recinto se realiza, com suas fórmulas e formalidades, um rito de passagem visto como acesso ao mundo dos ‘civilizados’” (Franchetto, 1989, p.136).

⁶² É interessante contrastar com o caso xavante. A escola existente na área indígena xavante Pimentel Barbosa está situada a 1km das moradias residenciais. Segundo destaca Russo (2005), foi uma decisão dos índios que os espaços “tradicionais” e as instituições dos “brancos” (escola, posto de saúde) estivessem separados. Isto não ocorre nas aldeias ticuna, acontecendo destes locais se encontrarem nos lugares centrais, ocupando às vezes os pontos mais elevados do terreno, visíveis, portanto, de longe.

⁶³ O uso da escola, observado por Gow, entre os Piro é bastante semelhante à situação que encontrei em algumas aldeias ticuna: “At the level of spatial symbolism, the school house is central to the community itself: it is almost invariably the largest building in the community, the best constructed in terms of ‘civilized’ urban values (concrete floor, aluminium roof), and it is the only public building in the community. It is the site not only of instruction, but of the festivals and meetings” [...] (Gow, 1991, p.230). Porém, atualmente, em algumas aldeias existem prédios ou

veremos no próximo capítulo, cumpre um papel importante tanto em termos sociopolíticos como econômicos. É um símbolo do *progresso* da comunidade, que a legitima e lhe dá prestígio. Exemplo disto é o fato da reivindicação por construção ou reforma do prédio escolar à prefeitura ser um momento político significativo na vida das comunidades e é, às vezes, negociada em troca de apoio político (sobretudo em época de campanha eleitoral).

Ainda me parece importante ressaltar das descrições anteriores o fato de os missionários batistas e a pastoral indígena da Prelazia, na figura do pároco de Belém de Solimões, Frei Arsênio Sampalmieri, terem formado um segmento da população ticuna que teve mais tarde um papel de destaque, sobretudo em termos políticos, na década de 80, durante a *luta pela demarcação de terras, pela educação e a saúde*. Os primeiros que aprenderam a ler e a escrever, seja com os pastores (*os americanos*), seja com o *Padre*, tornaram-se também os primeiros professores ticuna, na época chamados de monitores bilíngües. Lideranças com novas características e habilidades em relação àquelas que as precederam transformaram-se em capitães, funcionários da FUNAI, candidatos políticos, lideranças de organizações. Estes cargos não são excludentes, pelo contrário – como veremos nos capítulos seguintes – representa uma característica dessas lideranças ter transitado por vários, senão por todos esses percursos. Como destaca Macedo (1996, p.90), naquela época formou-se um padrão, vigente até hoje, de aquisição de liderança: quanto maior o conhecimento do português e da formação escolar e religiosa, maiores o prestígio, a consideração do indivíduo e a possibilidade de ele assumir um cargo de destaque.

Ao longo desse processo de maior contato com a instituição escolar, alguns ticuna procuraram aprofundar seus conhecimentos, buscando alternativas de formação para além do que proporcionavam as agências de contato na época. Vários foram os caminhos e as estratégias perseguidas, de forma individual e coletiva. No próximo capítulo, explorarei o que os Ticuna, partícipes no movimento indígena, chamam de a *luta pela educação*, que se inicia com a chegada de novas agências, entre as quais se destacam membros da academia e organizações não-governamentais. A partir da perspectiva atual de vários professores ticuna, a “educação mesmo começou com a OGPTB”. Na leitura que eles fazem hoje das agências que anteriormente atuaram com eles, elas não tiveram um “real interesse” de educar os Ticuna, fora do aspecto religioso.

casas especialmente para se fazerem reuniões comunitárias, visando assim separar o que é a esfera da educação de outras: políticas, econômicas etc.

Capítulo 2 A luta pela educação: organização, construção de comunidade e valorização cultural.

Neste capítulo, pretendo analisar o processo de construção da *escola ticuna* e especialmente focalizar a *luta pela educação*, que se iniciou na década de 70 de forma conjunta à mobilização de um segmento significativo dessa população em prol do reconhecimento por parte do Estado de seu território. Quando falo de construção da *escola ticuna*, circunscrevo-me às concepções nativas (de lideranças e pessoas vinculadas ao movimento indígena) no sentido de que é nesse período – a partir da década de 70 – que os Ticuna começam a se organizar e a assumir o rumo da educação escolar, em função do descaso dos órgãos responsáveis: do órgão tutor (FUNAI) e das prefeituras pelas suas demandas e necessidades. É quando procuram construir uma educação que “valorize a cultura” e, nesse sentido, é pensada como *escola ticuna* (com características diferentes da *escola do branco*).

A *luta* dos Ticuna por educação e a proposta pedagógica desenvolvida primeiramente por uma organização não-governamental (Centro Magüta) e depois por uma organização indígena (OGPTB: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües), que foi assessorada e apoiada pela primeira, é considerada no meio das entidades não-governamentais indigenistas como paradigmática e pioneira das propostas de educação indígena diferenciada, junto com outras duas experiências: o projeto escolar Tapirapé, criado em 1973 e apoiado pelo Conselho Indigenista Missionário, e o Projeto Educacional do Acre, iniciado em 1983 pela Comissão Pró-índio do Acre⁶⁴ (Azevedo & Kahn, 2004, p.69). Essas experiências desenvolveram-se num contexto de mobilização de um segmento da sociedade civil em defesa dos direitos indígenas, sobretudo de antropólogos, lingüistas, pedagogos, missionários, indigenistas, diante das graves ameaças sofridas então pelos povos indígenas por parte do Estado, que exercitava práticas integracionistas, sobretudo através do projeto de emancipação indígena, elaborado pelo Ministro do Interior (Rangel Reis).⁶⁵ No que diz respeito à questão da educação escolar, predominou um discurso compartilhado por estes agentes – “militantes”, “aliados”, “parceiros” dos índios – em que se levava em consideração a escola como uma “ferramenta de conquista” utilizada durante toda a história de contato para submeter os índios, negar e transformar suas “tradições culturais”. Nesse

⁶⁴ Para uma contextualização da história desses projetos, ver Ferreira (1992); Dias de Paula (1997) e Monte (2000).

⁶⁵ “A intervenção antropológica não-governamental passou a ser uma realidade constitutiva do trabalho de campo, se associando aos projetos históricos de sociedades e grupos frente a estruturas estatais” (Albert, B. 1995, p.114-115).

sentido, buscaram construir um modelo em oposição ao anterior, promovendo “o resgate”, “a revitalização cultural”, “o fortalecimento da identidade” e a “conquista dos índios da escola” (Paladino, 2001).

As ações das entidades de apoio ao índio na área de educação escolar ganharam legitimidade constitucional a partir da nova Constituição de 1988, que garante aos índios, no seu artigo 210, o uso de suas línguas maternas e “processos próprios de aprendizagem”. Mas havia de se esperar 1996 para que se regulamentasse uma lei de educação: “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, nº 9394 de 20/12/96, art. 78 e 79, na qual é assegurada aos povos indígenas a oferta de programas de Educação Escolar Bilíngüe e Intercultural. O “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”, documento publicado pelo MEC em 1998, que pretende ser um referencial básico para guiar o trabalho de professores atuantes em áreas indígenas, também se baseia principalmente nas propostas e experiências desenvolvidas pelos projetos da CPI do Acre e dos Ticuna. O Projeto de Educação Ticuna é destacado como o único programa de formação de professores indígenas desenvolvido por uma organização indígena (Grupioni, 2004).⁶⁶

A *luta* dos Ticuna por educação escolar foi possível a partir de uma transformação nos padrões anteriores de dominação, profundamente marcados, como vimos no capítulo anterior, pela hegemonia da empresa seringalista até a quinta década do século XX e pela presença de uma administração regional do órgão tutor, cujo desenvolvimento, projetos e efeitos na vida dos índios dependeram mais das características pessoais dos encarregados do que de um programa coerente e planejado no nível da administração central. Com a chegada e a intervenção de novos agentes e de uma série de mudanças sociais, econômicas e ideológicas ocorridas na região e no país, transformou-se a situação histórica configurada até então.

O Projeto de Educação Ticuna, de forma diferente das iniciativas pedagógicas anteriores que atingiam apenas um setor reduzido da população – ou o nucleado em torno da reserva indígena de Umariáçu, ou aquele outro que recebia certa assistência pelo fato de aderir a uma confissão religiosa, fosse ela católica, batista ou da Irmandade da Santa Cruz – pretendeu representar os “interesses de todos”, para além dos múltiplos faccionalismos religiosos e políticos existentes nesse grupo. Assim, os índios que vinham ministrando aulas, a maioria dos quais

⁶⁶ Recebeu o Prêmio Destaque do Programa Gestão Pública e Cidadania-2000. Conferido pela Fundação Getúlio Vargas e pela Fundação Ford.

iniciou sua formação com missionários, voltaram-se para a participação no movimento indígena, adquirindo novos discursos e estratégias de ação. Entre elas, como veremos ao longo deste capítulo, esteve a de se articular em uma organização e passar a expressar suas demandas em forma conjunta.

De forma decorrente, nessa época ampliou-se a oferta escolar em quase todas as aldeias ticuna e, progressivamente, substituíram os professores “brancos” por índios. Estas lideranças modernas encontraram, então, novas oportunidades de formação e, de fato, fizeram uma variedade de cursos e percursos em prol da aquisição de “conhecimento”. Os seus filhos ainda tiveram uma escolarização mais avançada, e muitos se formaram na cidade, o que é objeto do próximo capítulo desta tese.

Nos próximos itens, eu me deterei na consideração de alguns traços marcantes do processo de construção da educação escolar em mãos dos Ticuna. Em uma primeira parte, tratarei de algumas transformações, em níveis nacional e regional, nas políticas indigenistas ocorridas a partir do final da década de 60 e da intervenção de novos agentes que possibilitaram a organização política dos Ticuna. Em uma segunda parte, analisarei as características da *luta pela educação*. Veremos que aquilo que se destacou no início foi a vontade por parte dos índios de receberem assistência do Estado e da aquisição de direitos sociais e civis em bases igualitárias: salário, contratação, escolas bem-construídas e equipadas e ensino em português. Em uma terceira e quarta partes, tratarei de outras vertentes dessa *luta*, que dizem respeito à construção de comunidade, à afirmação de identidade étnica e à valorização cultural como meios (ferramentas) e, ao mesmo tempo, fins desse processo de mobilização. Finalmente, na quinta parte, tratarei do sentido que adquiriram o ensino da língua ticuna na escola, a confecção de material didático específico e a proposta de um currículo intercultural, tentando mostrar a complexidade da prática de um projeto de educação diferenciada.

Algumas das questões desenvolvidas serão relevantes para se entenderem as expectativas, as imagens e os interesses envolvidos na escolha de alguns Ticuna de sair de suas aldeias durante um período de suas vidas para se formarem na cidade, o que será abordado a partir do próximo capítulo.

1 Novas agências e ações em face dos Ticuna

Como vimos no capítulo anterior, a atuação de certos atores e agências junto aos Ticuna, a partir da segunda metade do século XX, permitiu e facilitou que os índios elaborassem novos

curso de ação e identidades diante do papel de submissão como “caboclo”, seringueiro ou agricultor que tinha predominado até então. Seguindo Barth (1967), podemos afirmar que:

Aquilo que as pessoas querem obter, os fins variados que perseguem, fornecem a orientação para sua conduta. Por outro lado, as restrições técnicas e ecológicas condenam alguns tipos de conduta ao fracasso e recompensam outros, enquanto a presença de outros atores impõe restrições estratégicas e oportunidades que modificam as escolhas favoráveis que as pessoas podem fazer (Barth, 1969, p.663).

A partir da década de 60, produziram-se importantes transformações na política do Estado brasileiro em relação à região Amazônica, com amplas repercussões em nível local. O controle militar da Amazônia, fundamentado na doutrina de segurança nacional, virou prioridade, sobretudo nas regiões de fronteira; tentou-se exercer uma forte fiscalização e priorizou-se um tipo de desenvolvimento para a região baseado na modernização da produção (Almeida, 2000, p.228). O aparelho militar fortaleceu-se na fronteira, fato que na região do Alto Solimões ocasionou uma atuação mais independente do Exército e a sua influência crescente, entrando este território na categoria de “área de segurança nacional”. O que era apenas uma Guarnição de Fronteira em Tabatinga, reduzida a um simples posto de fronteira com um pequeno destacamento, passou a ser a sede de várias guarnições e postos fiscais. Estes passaram a controlar a navegação no rio Solimões. Também foi criada uma rede de recursos e serviços (transporte, comunicação, saúde, escolas, abastecimento etc.) sem paralelo na região (Oliveira Filho, 1977, p.65-67). Junto a essa situação de maior independência do Exército em relação às alianças locais ligadas aos seringueiros, produziu-se o enfraquecimento econômico e político destes, já que não mais conseguiram manter o monopólio comercial sobre os índios e a sua submissão política.⁶⁷

A atuação da FUNAI, no contexto de pressões externas de cumprimento de tratados internacionais que diziam respeito a direitos indígenas e de denúncias sobre corrupção e crimes que existiam a respeito do órgão que a precedeu, o SPI, orientou-se, a partir de 1974, com a assunção da presidência pelo general Ismarth Araújo de Oliveira, no sentido de tentar melhorar a sua imagem. Passou a incentivar programas de ação com o propósito de impulsionar a produção das comunidades indígenas, o que supostamente criaria condições para uma “melhoria na sua qualidade de vida”. Para isso, entrou em contato com instituições acadêmicas no intuito de

⁶⁷ Como assinala Oliveira Filho: “A característica mais saliente da situação histórica vivida, desde a metade da década de 60, é a perda de poder por parte das elites locais e o crescente papel assumido por organismos federais na região” (1981, p.287).

contratar profissionais com formação técnica que dessem sustentáculo científico à política indigenista que o aparelho estatal pretendia implantar (Almeida, 2001, p.55-56). Assim, diversos convênios foram assinados, entre 1974 e 1976, com a Universidade de São Paulo e as Universidades Federais da Bahia, de Brasília, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco e Santa Catarina. Profissionais destas unidades acadêmicas encarregaram-se de fazer estudos que facilitassem a implantação de projetos econômicos: Projetos de Desenvolvimento Comunitário (PDC). Estes efetivaram-se com diferentes grupos indígenas, como Gavião-Surui, Guarani-Kaiowa, Guarani-Nhandeva, Ianomami, Nambikuara, Pataxó, Ticuna, Tucano, Xokleng e outros (id).

No tocante aos Ticuna, com a possibilidade de captação de recursos do Programa de Integração Nacional para atender às populações indígenas que habitavam a área da construção da Transamazônica e da Perimetral Norte, a FUNAI percebeu que poderia conceber uma base econômica que permitisse a expansão de sua atuação no Alto Solimões (Oliveira Filho, 1987, p.216). Assim, tendo como objetivo o planejamento de ações nessa região, foi encomendado a Roberto Cardoso de Oliveira um levantamento socioeconômico e demográfico da população indígena. Ele coordenou uma equipe formada por alguns de seus alunos do Programa de Pós-graduação de Antropologia da Universidade Nacional de Brasília. Este trabalho permitiu o desenho da distribuição dos Ticuna no território e uma avaliação de suas condições socioeconômicas. A equipe percorreu 58 localidades, traçando o perfil socioeconômico de 9 mil indivíduos (Oliveira Filho, 1987). Desse levantamento originou-se um conjunto sistemático de proposições transformadas em programas de ação.⁶⁸

Segundo Oliveira Filho (1987, p.217) – que primeiro participou da equipe de levantamento coordenada por Cardoso de Oliveira, iniciando sua pesquisa destinada à tese de mestrado e no ano seguinte passando a coordenar a implementação de um Projeto de Desenvolvimento Comunitário (PDC) entre os Ticuna – caberia à FUNAI a execução de projetos de desenvolvimento comunitário elaborados e executados em colaboração com estudiosos das populações afetadas, com as missões e com outros organismos federais e estaduais presentes. O que se pretendia era definir diretrizes e finalidades, detalhar ações de um “plano integrado de assistência”, abrangendo áreas de atividades como a da proteção oficial, programas setoriais de

⁶⁸ Como assinala Almeida: “os cientistas sociais se viram diante da possibilidade de participar tanto das decisões e realizações relacionadas às populações indígenas quanto da reordenação de seu órgão tutelar. Como cientistas, poderiam aplicar seus conhecimentos na orientação das ações de governo, intervindo diretamente nos grupos oficiais objeto de sua investigação, que assim se transformariam também em objeto de sua práxis” (2001, p.56).

saúde, educação e promoção econômica.

Para o Alto Solimões, essas diretivas foram ordenadas por aquele que se chamou “Projeto Tukuna”, elaborado entre abril e julho de 1975.⁶⁹ Este plano não chegou a ser realizado devido ao deslocamento de prioridades na política governamental, com a redução dos recursos do Programa de Integração Nacional na Amazônia e a desaceleração na construção de grandes rodovias (Oliveira Filho, 1987, p.217). Foi então delineado um projeto experimental alternativo – Projeto Piloto Vendaval – que incluía iguais perspectivas de mudanças de atuação do órgão indigenista, mas com dotações orçamentárias da própria FUNAI, a ser executado de setembro a dezembro de 1975. A equipe do Projeto era composta basicamente pelo antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho e por dois técnicos indigenistas da FUNAI, Divino Gonçalves Amador e Wellington Gomes Figueiredo, mais tarde encarregados dos Postos de Umariçu e Vendaval, respectivamente.

Como parte do projeto, criou-se um posto indígena na localidade de Vendaval, no município de São Paulo de Olivença, área densamente habitada pelos índios, distante das cidades e sede do barracão pertencente então a um dos mais importantes seringalistas da região (Oliveira Filho, 1987, p.228).⁷⁰ Este não conseguiu impedir a implantação do Posto Indígena, fato que teve uma ampla repercussão na área, mostrando o esgotamento da viabilidade histórica daquela forma de sujeição e integração dos Ticuna (Oliveira Filho, 1979b, p.22-27). Como parte do projeto, ampliou-se a proteção oficial a outros aglomerados ticuna, implantando-se uma nova estrutura administrativa da FUNAI na área. Assim, no período consecutivo entre 1976 e 1981, o órgão tutor estabeleceu cinco postos, além do que já existia em Umariçu e o recentemente criado de Vendaval, nas localidades mais densamente povoadas: Feijoal, Campo Alegre, Nova Itália, Betânia e Belém de Solimões. Cabe destacar que essas aldeias já recebiam certa assistência; no caso de Campo Alegre e Betânia, da Igreja Batista Regular e nas outras, da Igreja Católica, além de estas últimas terem Irmandades da Santa Cruz. Como mencionamos antes, estas localidades começaram a ser densamente povoadas a partir da passagem do líder do movimento, que

⁶⁹ “O projeto visa elevar o nível de vida da população indígena, procurando oferecer-lhe uma assistência jurídica, educacional e médica. Não é, porém, de uma simples ação assistencial que necessitam os Tükuna, muito menos de uma política isolacionista. O que a FUNAI pode fazer por eles é fornecer-lhes mecanismos e recursos que lhes permitam, mais tarde e por si próprios, lidar e enfrentar a pobreza, o analfabetismo e as más condições de saúde. O objetivo final desse Projeto é transferir para a própria população Tükuna o controle de suas condições de integração (ou pelo menos fazê-la dividir esse controle com o órgão protetor)” (Oliveira Filho, 1975, p.3-4).

⁷⁰ A criação do posto mobilizou a cooperação das lideranças para a sua construção e a organização de uma grande roça comunitária de milho e outros produtos, com o objetivo de financiar a aquisição de um barco com motor de popa para transporte de cargas e pessoas, que serviria de apoio para um entreposto de venda dirigido pelos Ticuna, criando uma alternativa comercial ao barracão (Oliveira Filho, 1987, p.230).

provocou uma grande reunião de famílias.

O Projeto Vendaval não teve continuidade e não conseguiu ser estendido a outras áreas. Como analisa Oliveira Filho (1987, p.237), os entraves à continuidade das atividades do Projeto foram tanto de ordem econômica quanto administrativa. No nível econômico, tiveram que trabalhar com escassez de recursos, mudanças relativas ao montante acordado e às datas de liberação de verbas. No nível administrativo, o Projeto foi obstaculizado pela grande e preexistente resistência da burocracia local da FUNAI que entravava a ação do projeto.⁷¹

No entanto, Oliveira Filho avaliou na época que

“a presença dos PIS teve um peso decisivo para evitar que a frente pioneira, que ora ameaçava os grupos indígenas do Javari, se voltasse para a área ticuna, promovendo uma penetração intensa de brancos, permitindo a valorização especulativa das terras e a mobilização de créditos bancários para colocá-las em um uso econômico inteiramente alheio aos interesses dos seus ocupantes desde época imemorial” (Oliveira Filho et al, 1982, p.14-15).

Assim, a instalação desses postos até a demarcação de terras contribuiu em certa medida para inculcar nos índios e nos regionais a idéia que os Ticuna tinham efetivamente determinados direitos sobre suas terras.

De forma simultânea à implementação do Projeto Vendaval, atuava no município de Benjamin Constant o Projeto Rondon,⁷² integrado por uma equipe de professores e alunos da

⁷¹ Almeida assinala que nenhum dos Projetos de Desenvolvimento Comunitário (PDC) implementados pela FUNAI teve vida longa, já que na prática bateram com a ideologia desenvolvimentista que primava neste organismo indigenista: “Os cientistas sociais pretendiam orientar suas ações priorizando as especificidades étnicas e locais, a cultura, a história e a organização política e socioeconômica das populações trabalhadas (Ferraz, 1984; Oliveira Filho, 1986); uma perspectiva claramente oposta às fórmulas criadas pelo governo. Em função disso, não foi possível superar os obstáculos impostos pela estrutura, pela burocracia e pelas normas do organismo governamental” (2001, p.57).

⁷² O Projeto Rondon tratou-se de um “Grupo de Trabalho” vinculado diretamente ao Gabinete do Ministro do Interior, criado em 1967, integrado por representantes das Forças Armadas e por núcleos universitários em torno dos objetivos de *Conhecimento da Realidade Nacional, *Integração Nacional, Desenvolvimento, *Interiorização. O ideal da integração passaria a ser o fundamento básico da organização de todas as operações do Projeto Rondon: deslocar os estudantes universitários brasileiros – a elite que governaria o país no futuro – por todas as regiões, para que tivessem a oportunidade de vivenciar a Amazônia, o Nordeste, o Centro-Oeste, o Sul. Os núcleos universitários que participaram mobilizaram estudantes universitários voluntários. Em 28 de junho de 1968, após os bons resultados de uma primeira fase de implementação e o reconhecimento nacional, o Grupo de Trabalho “Projeto Rondon” é instituído em caráter permanente, vinculado ao Ministério do Interior e, além dos universitários que o compunham, passa a ser integrado por representantes de todos os Ministérios e do Conselho de Reitores, este representando todas as Universidades (Decreto 62.927/68). Em 06 de novembro de 1970, pelo Decreto 67.505/70, o Grupo de Trabalho “Projeto Rondon” é transformado em “Órgão da Administração Direta”, sempre subordinado ao Ministério do Interior, tendo, além de totalmente reformulada e ampliada a sua estrutura, passado a ter autonomia administrativa e financeira. Pouco a pouco, a Universidade, como instituição, assume uma parcela maior de participação nas atividades do Projeto Rondon. E o “Campus Avançado” é a forma como se materializa esse maior envolvimento direto na problemática do desenvolvimento e da integração nacionais (Fonte: Ministério de Defesa, 2006).

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Este Projeto começou a ser implantado na região em 1972, visando a um diagnóstico e à assistência da população “mais carente” e, para isto, estabeleceu um campus avançado dessa universidade num terreno da cidade. Em 1976, foi formalizado um convênio com a Prefeitura para a capacitação de professores leigos rurais e iniciou-se no campus uma série de cursos em etapas durante o período de férias escolares que funcionou até finais dos anos 80, formando várias turmas. Entre os alunos, havia alguns Ticuna que ministravam aulas nas suas comunidades, porém não tinham nenhum tipo de formação docente na época. A partir do convênio n° 80/78 entre o campus avançado do Alto Solimões - PUC/RS e a FUNAI, os Ticuna, atuantes nas diversas escolas do município, passaram a freqüentar todas as etapas dos cursos oferecidos pelo Projeto (Paula e Pinheiro, 1979, p.61).⁷³ Eles eram deslocados de suas aldeias durante o período das férias e reunidos na cidade junto com outros professores não-índios. Segundo Oliveira et al (1982), os métodos e os currículos adaptados eram comuns a outras regiões rurais, não aplicando metodologia nem avaliação diferenciadas para os indígenas.⁷⁴

A FUNAI só começou a oferecer algum tipo de assistência educativa em 1978, através de um programa que se chamou “Plano de Educação Ticuna”. Para isso, duas funcionárias do órgão (uma programadora educacional: Lydia Gomes Dias Pinheiro e uma lingüista: Ruth Wallace de Garcia Paula) fizeram previamente um levantamento da situação apenas nas áreas indígenas do município de Benjamin Constant.⁷⁵ Nos relatórios de viagem e nos projetos dessas funcionárias não se explicita o motivo de terem escolhido apenas esse município para implementar o programa. Contudo, era destacada a presença do Projeto Rondon (Campus Avançado do Alto Solimões) e da parceria com a Prefeitura como condições facilitadoras, além do fato de as aldeias

⁷³ Outorgavam título de primeiro grau. Em 1978, concluíram o curso os cinco primeiros Ticuna, já atuando na área como professores, contratados pela Prefeitura (Pinheiro, 1978).

⁷⁴ Em artigo de Oliveira Filho et al (1982, p.18-19) critica-se o Projeto Rondon por essa característica, considerando que “[...] os professores não desenvolvem quaisquer técnicas peculiares para transmitir os conteúdos de ensino a esses monitores indígenas, além de adotarem como padrão de aferição da turma o rendimento médio dos monitores brancos. O resultado disso não é somente criar dificuldades adicionais para assimilação dos conhecimentos pelo monitor índio, mas criar um contexto de inibição e rejeição da própria identidade étnica por parte dos monitores, que procuram esconder aos professores e aos colegas a sua condição de índios”. Contudo, vários professores ticuna entrevistados e que participaram do curso salientaram essa experiência como muito positiva, chamando a atenção para o “bom” e “puxado” que tinha sido o curso para eles, e quanto tinham aprendido.

⁷⁵ “O Projeto Tükuna”, que tinha sido planejado pela FUNAI em 1975 e finalmente reduzido ao “Projeto Vendaval”, contemplava a assistência educativa, a construção de escolas e a formação de monitores bilíngües por parte do Summer Institute of Linguistics. A meta era que em quatro anos fossem formados alguns Ticuna para substituírem os professores “brancos” nas primeiras séries do primário (Oliveira Filho, 1975, p.5). Contudo, isto não se concretizou, até a elaboração do “Plano de Educação Ticuna” implementado em 1978.

desse município não contarem com a assistência de nenhum PIT. Porém, nos PITs existentes na época, o órgão tutor tampouco oferecia assistência educativa, estando a escola da reserva de Umariáçu sob responsabilidade do Exército (CFSOL), e outras funcionando com o apoio da Prelazia e mais outras construídas pela própria comunidade. Até então nenhuma das escolas existentes tinha sido construída pela FUNAI, nem tampouco ela remunerava os professores.

Eis o seguinte quadro que elaborei, a partir das informações proporcionadas por distintas fontes da época, das escolas que funcionavam nas áreas ocupadas por Ticuna em 1978 e das matrículas escolares registradas nesse ano, antes que a FUNAI implementasse o "Plano de Educação Ticuna".

Quadro Nº 1: Escolas existentes em 1978, antes da implementação do Plano de Educação Ticuna.

Aldeia	Município	Ano de criação da escola	Entidade	Nº de alunos	Nº de profes.	Profes. remunerados por
			Mantenedora			
Belém de Solimões [1]	São Paulo de Olivença	1968	Prelazia	142	5	Convênio Prelazia, SEDUC, mun. São Paulo de Olivença
Betânia	Santo Antonio de Içá	1962	Pref. Mun. Sto. Antonio de Içá	200	4	Igreja Batista/Mun. Sto. Antônio de Içá
Bom Intento	Benjamin Constant	1972	Comunidade	26	1	Prefeitura Benjamin Constant
Campo Alegre	São Paulo de Olivença	1959	Prelazia (desde 1976)	232	6	MOBRAL-MEB
Feijoal	São Paulo de Olivença	1971	Prelazia	130	3	Prelazia, mun. São Paulo de Olivença e MEB
Porto Cordeirinho	Benjamin Constant	1975	Comunidade	30	1	Sem financiamento
Santo Antônio	Benjamin Constant	1977	Comunidade	32	1	Pref. Benjamin Constant
São Domingo	São Paulo de Olivença	1976	Prelazia	44	2	MOBRAL-MEB
São Leopoldo	Benjamin Constant	1972	Comunidade	30	3	Prefeitura Benjamin Constant
Tacana	Benjamin Constant	1977	Comunidade	43	2	Prefeitura Benjamin Constant
Umariáçu	Benjamin	1943	CFSOL		3-1	CFSOL

	Constant				diretora	
Vendaval	São Paulo de Olivença	1977	Prelazia	110	3	MOBRAL-MEB

Fontes: Marzi, 1978; Paula e Pinheiro, 1979; Pinheiro, 1978)

[1] Atualmente Belém de Solimões está localizada no município de Tabatinga, mas naquela época esse município não existia, e a aldeia pertencia ao município de São Paulo de Olivença. O mesmo acontecia com Tacana, hoje também localizada no município de Tabatinga.

O “Plano de Educação Ticuna” tinha como paradigma o modelo de educação bilíngüe de transição, ou seja, o ensino da língua materna como ponte e meio da aprendizagem da língua nacional, sustentada pela maior eficácia desta metodologia.⁷⁶ Porém, o objetivo final era que os índios incorporassem a língua portuguesa. Assim, centrou-se na elaboração e na implementação de material didático bilíngüe baseado no modelo elaborado pelo SIL para os Ticuna peruanos, o mesmo utilizado pelos pastores americanos de Campo Alegre e Betânia que mencionamos no capítulo anterior.

Através de encontros com os professores ticuna que freqüentavam o curso do projeto Rondon, adaptou-se uma cartilha do SIL para alfabetização em língua ticuna, segundo a fonética portuguesa, que foi traduzida também para o português, suas ilustrações tendo sido refeitas. Finalmente, foi publicada com uma guia em anexo para o uso do monitor bilíngüe. Havia toda uma série de cartilhas planejadas, porém, só saiu o primeiro volume: “Cartilha Tutu” (1979).⁷⁷ Esta cartilha, muito afastada da pretensão do “Projeto Tükuna” que visava elaborar uma literatura indígena que valorizasse e preservasse a tradição oral do grupo, apenas continha uma lista de palavras soltas acompanhadas do desenho correspondente.⁷⁸ Os exercícios indicados consistiam

⁷⁶ As funcionárias da FUNAI encarregadas de implementar o Plano diziam na época: “concordamos que poderemos aproximar-nos muito mais rapidamente da aprendizagem de uma segunda língua (no caso, o português para os Tikúna) se tentarmos chegar até ela através da própria língua materna” (Paula e Pinheiro, 1979, p.59).

⁷⁷ Apenas se realizou um curso para treinar os monitores ticuna na aplicação da cartilha – o “Curso de didática especial da 1ª cartilha de leitura Tikúna-Tutu” – entre os dias 19-23 de fevereiro de 1979, na cidade de Benjamin Constant. As que ministraram o curso foram a lingüista e a programadora educacional da FUNAI anteriormente mencionadas; participaram 30 professores ticuna de 14 comunidades diferentes. Além de terem sido convidados aqueles que lecionavam nas escolas atendidas pelo convênio, outros de diferentes municípios foram chamados (das aldeias de Umariçu, Belém de Solimões, Campo Alegre, Feijoa, Vendaval, Nova Itália e Betânia, onde se localizam os PIs da FUNAI), visando a que, no futuro, o Programa também atenderia aos municípios de São Paulo de Olivença e Santo Antônio de Içá, o que não se concretizou. Dos 30 participantes ticuna, 25 já estavam dando aulas na sua aldeia e cinco pretendiam iniciar o trabalho. Desses 25, quatro eram mulheres.

⁷⁸ Das 24 palavras introduzidas na cartilha, observamos: nove que aludem a objetos materiais utilizados pelos Ticuna, alguns deles próprios do contato: terçado, faca, agulha e casa; 12 referem-se a seres vivos, na maioria árvores, peixes e pássaros e apenas há uma palavra que alude à sociabilidade deste grupo: festa (*peta*). Apesar de o nome que intitula a cartilha, “*tutu*”, ser um instrumento utilizado de preferência nas festas desse grupo, sobretudo durante a celebração do ritual de iniciação feminino, a lingüista que ministrou o curso de didática para a aplicação da

fundamentalmente em copiar, decorar e repetir e as orientações para os professores também incentivavam nos alunos a utilização de técnicas de repetição e de memorização e apontavam para que controlassem a “atenção” de cada um deles⁷⁹.

O Programa funcionou apenas durante os anos de 1978 e 1979, estabelecendo-se durante esse tempo um convênio com a Prefeitura de Benjamin Constant: “A fim de, em conjunto, projetar, construir, equipar (mobiliário e merenda escolar) as escolas e dar assistência didático-pedagógica” (Paula, 1979, p.2). As aldeias assistidas pelo convênio foram: Bom Intento, Porto Cordeirinho, Santo Antônio, Tacana e São Leopoldo, abrangendo uma população escolar de 217 alunos, assim dividida: 127 na primeira série, 72 na segunda, 15 na terceira e três na quarta (Paula, R.; Pinheiro, L., 1979, p.62). Os oito monitores que lecionavam nessas escolas participavam do curso oferecido pelo Campus Avançado. Em cumprimento ao convênio, foram construídas e mobiliadas escolas em Santo Antônio, Tacana, Porto Cordeirinho, Bom Intento e São Leopoldo. Contudo, o “Plano de Educação Ticuna” sofreu algumas limitações, como a não-concretização do acompanhamento – que estava planejado – da aplicação da cartilha, nem uma orientação das finalidades do ensino bilíngüe aos monitores e às comunidades-alvo.⁸⁰ A professora que foi contratada pela FUNAI especialmente para supervisionar as escolas onde lecionavam professores ticuna foi proibida pelo prefeito do município de realizar visitas e acabou por ser retirada da região, e as escolas ticuna ficaram sem acompanhamento (Paula e Pinheiro, 1981, p.2).⁸¹

Por outro lado, de 1979 até 1982, uma professora do PIT Vendaval, Marina Kahn, mulher do chefe de posto na época, desenvolveu uma tarefa inovadora ao considerar as especificidades do contexto Ticuna. Formou monitores bilíngües e organizou duas cartilhas: uma na língua materna e outra na língua portuguesa, “elaborada por ela mesma, especialmente visando à

cartilha destaca que, quando ela perguntou a respeito do seu uso, um dos monitores disse que “o *tutu* [tambor] servia para ser tocado nos desfiles da Semana da Pátria” (Paula, 1979, p.10).

⁷⁹ Ver em anexos cópia da cartilha.

⁸⁰ Cabe destacar que, como dão conta os registros etnográficos, apesar de o ensino de português nas escolas freqüentadas por crianças Ticuna, que desconheciam quase completamente esta língua, tivesse se mostrado altamente ineficaz, depois que estas passavam 4 ou 5 anos sem conseguirem se alfabetizar (Oliveira Filho, 1975, p.21), os pais, contudo, expressavam um grande desejo de que os filhos fossem ensinados nessa língua.

⁸¹ Na viagem que fizeram as funcionárias da FUNAI para verificar os problemas que aconteciam no andamento do Programa e visando estender a atuação do mesmo, observaram numerosos conflitos religiosos ocorridos em relação aos seguidores da Irmandade da Santa Cruz: fechamento de uma escola, ocorrência de casamentos entre meninos e meninas de 10 anos promovidos pelo líder religioso desse movimento, interferência na chefia da aldeia Tacana, proibição de classes mistas, castigos aos professores por parte dos “Diretores” das Igrejas – acontecimentos que refletiam negativamente no funcionamento das escolas (Paula e Pinheiro, 1981, p.4-5).

realidade de Vendaval” (Paoliello, 1986, p.1). Esse trabalho não teve apoio nem reconhecimento por parte da FUNAI, que tampouco assumiu a continuidade de tais atividades educacionais.

Quando Oliveira Filho e outros pesquisadores, vinculados naquela época ao Museu Nacional, conseguiram permissão da FUNAI para regressar à área, em 1980, o programa de educação deste órgão encontrava-se quase desativado. Eles avaliaram:

[...] a falta de orientação e acompanhamento dos professores, a ausência de programas e material didático, especificamente voltado para o índio, são fatores que podem ser apontados como responsáveis pela ineficácia da atuação da FUNAI no plano da educação. Atualmente esse esquema de ação se encontra inclusive em grave crise de funcionamento, muitos monitores abandonando suas funções, três escolas estando desativadas e três outras prestes a fechar por falta de motivação e pagamento regular dos monitores (Oliveira Filho, et al. 1982, p.19).

Esses pesquisadores, como parte de um setor acadêmico que se envolveu profundamente nas discussões e nos debates que se forjaram em torno da conjuntura indigenista no final da década de 70, desencadearam um processo de mobilização das diversas facções ticuna em função de seus direitos, considerando uma questão primordial o reconhecimento e a demarcação de terras e a melhoria nas condições de saúde e educação.⁸²

Também cabe situar entre os agentes que coadjuvaram nesse processo a atuação de uma equipe da Operação Anchieta (OPAN),⁸³ que desenvolveu um “projeto de trabalho” com os índios do Alto Solimões entre 1980 e 1990, e do Movimento de Educação de

⁸² Naquela época, o coordenador da equipe propôs um modelo de ação que, partindo da análise da situação de contato e do estudo das características culturais do grupo, pretendia atuar sobre os fatores envolventes que diziam respeito a um relacionamento mais equitativo com a sociedade nacional, sem interferir em assuntos próprios da comunidade. A intervenção deveria ocorrer então “quando, onde e como se demonstre histórica e culturalmente viável” (Oliveira Filho, 1987, p.221). A antropologia aplicada era considerada por ele como um desdobramento legítimo da vida acadêmica, como uma atividade de pesquisa e uma área de formação de conhecimentos (id, p.238). Nesse sentido, criou – junto com outros pesquisadores com diferentes formações acadêmicas – a ONG “Magüta: Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões”, registrada no Cartório de Ofícios e Notas de Benjamin Constant, no dia 13 de maio de 1986, com o objetivo de promover estudos e pesquisas de natureza aplicada ou com repercussões práticas sobre a cultura e a história dos povos indígenas do Alto Solimões, especialmente os Ticuna, atendendo, ao mesmo tempo, à sua demanda por um centro de referência para as suas lutas.

⁸³ Antiga organização de voluntários laicos surgida de setores progressistas da Igreja católica, inspirada por uma tradição revisitada dos primeiros evangelizadores jesuítas e pela teologia da libertação (Albert, 1997, p.186). Desenvolveu desde 1969 um trabalho de apoio às comunidades indígenas, “perspectivando sua autodeterminação nas relações que mantém com a sociedade envolvente. Com este objetivo, a OPAN presta assessoria educacional, sanitária, econômica, organizacional, jurídica, mantendo – para isto – equipes de trabalho em algumas áreas indígenas (a maior parte na Amazônia legal), desenvolvendo o que denomina de Projetos de Trabalho” (Leite, 1994, p.11). A maioria dos projetos de trabalho foi desenvolvida no Amazonas. O projeto de trabalho do Alto Solimões existiu de 1980 até 1990, participando dele Silvio Cavuscens (1980-1987), Claire-Lise J. Cavuscens (1980-1983), Dilson Rapkiewikz (1984-1986), Arlindo G. de Oliveira Leite (1985-1990) e Francisca Clara de Oliveira (1985-1990). Em 1988, os seus membros foram proibidos pelo presidente da FUNAI da época, Juca Filho, de ingressar nas áreas indígenas do Alto Solimões. Atualmente, a organização não está mais ligada diretamente à Igreja e mudou de nome, mantendo a sigla, para “Operação Amazônia Nativa”.

Base (MEB),⁸⁴ ambas as entidades associadas à Prelazia do Alto Solimões. Também o CIMI - órgão importante na criação de condições para a consolidação do movimento indígena no Brasil (Ramos, 1998, p.168-173) - no caso dos Ticuna, acompanhou o seu processo de organização, facilitando e outorgando condições para a realização das primeiras assembléias de líderes indígenas, assim como na divulgação das lutas desse grupo no *Jornal Porantim* e no *Boletim do CIMI*.

A chegada de todas “essas pessoas que vieram de longe” criou novas oportunidades políticas e econômicas para os Ticuna, ao mesmo tempo, incentivando-os a tomarem consciência da sua “cultura” e “identidade”. Vários informantes mencionaram o fato de que raramente, naquela época, alguém utilizava a categoria genérica de “Ticuna” para se autodefinir; ou se diziam “caboclos”, ou se referiam diretamente a seu clã,⁸⁵ com o qual existia e existe um forte elo emocional.

“Antes dos pesquisadores chegar, não existiam os Ticuna, cada qual apenas se identificava com sua nação” – lembra Isabel, uma agente de saúde indígena que era criança quando chegou, entre 1974 e 1975, a equipe de alunos de pós-graduação da Universidade Nacional de Brasília, mencionada anteriormente, para fazer um levantamento na área, passando vários dias na aldeia em que ela morava. Ela destaca, sobretudo, a curiosidade dessas pessoas para com eles, para com sua forma de vida, suas crenças e histórias, fato que tinha provocado uma admiração nela e em sua família porque nunca tinham conhecido *civilizados* que se interessassem por eles daquele jeito.

Na época, alguns desses agentes explicaram que a boa acolhida que tiveram por parte dos Ticuna, sua receptividade e abertura para tudo o que fossem as suas propostas e ações, sustentou-se nas noções de “governo” que eles possuíam em estreita relação à crença nos “imortais” (*üüne*)

⁸⁴ Instituído em março de 1962, sob a responsabilidade da CNBB, foi uma entidade civil, sem fins lucrativos, cuja finalidade era “a promoção integral, humana e cristã de jovens e adultos desenvolvendo programas de educação popular [...] atuando especialmente em áreas onde se revela uma situação de pobreza”. A ação educativa do MEB/Alto Solimões foi realizada através de equipes de educação de base organizadas na Prelazia. Existiu em Benjamin Constant, São Paulo de Olivença e Amaturá e abrangeu três comunidades ticuna: Vendaval, São Domingos e Campo Alegre. Centrou-se tanto na alfabetização como na esfera produtiva e na capacitação de lideranças para gerenciamento de projetos produtivos (inf. Gleissimar, 2003 – membro do MEB de Benjamin Constant). Segundo Bruno: “Com o fim da OPAN no Alto Solimões, no começo dos anos 90 do século passado, a atuação da Igreja junto aos índios passou a se dar através do Movimento de Educação de Base, mas a partir do momento em que houve divergências entre as suas duas educadoras – Gleissimar e Ivonete – que defendiam a alfabetização, de acordo com elas, ‘segundo o método Paulo Freire’, e o Frei Benigno, que defendia a evangelização dos índios e ribeirinhos, o MEB deu a sua sede ao Centro de Catequização e as ações junto aos índios passaram a ser atribuição da Pastoral Indigenista” (2002, p.76).

⁸⁵ Em português, os Ticuna utilizam o termo *nação* e na própria língua *cü-a* para se referirem ao clã.

e às mensagens salvacionistas que, em certas ocasiões e situações, por eles são veiculadas.⁸⁶ Hoje, algumas pessoas, ao serem perguntadas por mim sobre essa questão, riram, achando engraçado e atribuindo esta associação ao fato de que *os antigos, os velhos* não tinham o conhecimento que eles têm agora e não sabiam quem era a FUNAI, o que era a universidade, o governo e onde ficava Brasília, sem contudo desmenti-la.

Atualmente, os índios, sobretudo as lideranças, com um maior conhecimento dos códigos e das instituições da sociedade nacional, dificilmente utilizariam referenciais desse tipo. As pessoas que entrevistei, porém, valorizaram todos esses agentes externos (do Projeto Rondon, da OPAN, do Museu Nacional). Apesar de reconhecerem diferenças entre eles e estimarem de variadas formas o alcance e o impacto que tiveram suas ações em suas vidas, lembram de forma parecida pelo menos das primeiras impressões que tiveram sobre eles: aludindo à estranheza e à simpatia que provocavam neles o seu aspecto físico, a sua roupa e a sua bagagem, às perguntas que lhes faziam e ao interesse que demonstravam ter. “Eles sabiam mais sobre a gente que nós mesmos” – é uma frase bastante frequente de se ouvir. Também destacam tudo o que “descobriram” com eles, e o fato de terem “esclarecido sua consciência”. Apreciações deste tipo foram ditas para mim em contextos informais, a partir de conversas espontâneas, e expressas por indivíduos que não necessariamente se identificam hoje com a atuação daquelas pessoas. Em contextos formais de reuniões é mais frequente ouvir críticas ou elogios em relação a elas, em função de alianças ou disputas faccionais que se refletem atualmente na participação em distintas organizações indígenas.

2 A “luta pela educação”

[...] A luta pela terra só acaba quando também acabarem os Ticuna e a luta dos professores vai acompanhar igual a luta da terra (Jornal Magüta, nº 6, 1983).
 [...] a nossa luta começou no mês de setembro de 1983, na reunião de Santa Inês (depoimento de um dos fundadores da OGPTB ao Jornal Magüta, Alirio Mendes Gabriel, nº 19, 1986).

A data que marca o início da *luta pela educação* – segundo as concepções de lideranças e

⁸⁶ Oro (1978, p.89) avaliou que a boa aceitação dos Ticuna em relação à ação assistencial do Projeto Rondon derivaria da crença de que este representava o *governo*, e o *governo* representava Yoi. “Sem dúvida, a noção de ‘governo’ é peculiar para os Tukuna. Eles identificam o ‘governo’ com o seu herói civilizador Yoi. O governo é a personalização de Yoi”. Oliveira Filho comenta que “em 1982, quando lideranças foram a Brasília pedir ao presidente da FUNAI a demarcação de suas terras, a reação em algumas aldeias (inclusive em Umariaçu) foi de estupor e de total descrédito. “Como é que eles puderam chegá lá...?” perguntavam atônitos os demais, que sabiam que os *üüne* não podem ser vistos por pessoas normais. E muitos achavam que “tudo não passava de uma grande mentira” do capitão de uma das aldeias para poder assim interferir na vida das outras” (1988, p.186-188).

de pessoas vinculadas ao movimento indígena – vem da ocasião de uma assembléia que reuniu pela primeira vez os Ticuna que davam aula em três municípios do Alto Solimões (Benjamin Constant, Tabatinga e São Paulo de Olivença) e que na época eram chamados de “monitores bilíngües”. Esse encontro foi realizado, em setembro de 1983, na aldeia de Santa Inês no município de São Paulo de Olivença, e congregou durante três dias 52 monitores, número muito alto se consideramos que na época havia apenas 75 lecionando nesses municípios⁸⁷.

Os principais tópicos discutidos foram relativos ao pagamento de salários, à contratação e aos convênios com a Prefeitura e a FUNAI, à necessidade de cursos de formação e à obtenção de material didático adequado à “realidade” ticuna.

Os agentes que apoiaram e possibilitaram a realização de tal evento faziam parte do grupo de pesquisadores do Museu Nacional anteriormente mencionado, integrado por João Pacheco de Oliveira, Vera Paoliello, Jussara Gruber, que a partir de 1981 começa a realizar atividades de apoio à organização dos Ticuna com financiamento da OXFAM, e a equipe da OPAN, integrada naquela época por Silvio Cavuscens, Claire-Lise J. Cavuscens e Dilson Rapkiewikz, associada à Prelazia do Alto Solimões.⁸⁸

Era a primeira vez que acontecia um encontro desse tipo, sendo que antes “as pessoas não tinham conhecimento da situação dos colegas” e “[...] quando acontecia algum problema com professores, cada professor foi ele mesmo resolver seu interesse com autoridade no seu município e com a FUNAI” (OGPTB, 14-9-91).

Desta vez, “formaram comissões encarregadas de entrar em contato com as diversas prefeituras locais, junto com o chefe da Ajudância da FUNAI do Alto Solimões, a fim de saber como está o encaminhamento dos salários dos monitores” (A Crítica, 13-10-83), CEDI (1984, p.76).

Como representantes dessas comissões, foram escolhidos monitores que lecionavam na época e que mais tarde seriam membros ou coordenadores de organizações Ticuna, como CGTT,

⁸⁷ Ver em anexos localização de aldeias (mapa 3).

⁸⁸ A presença de assessores não-índios na elaboração, institucionalização, legalização e administração de organizações indígenas tem sido apontada como essencial em trabalhos sobre o tema (Albert, 2001; Ricardo, 1995; Arruda, 1999). O caso Ticuna não é diferente. Silvio Cavuscens, no I Encontro da OPAN, em 1982, relata os motivos para a equipe ter se associado com os pesquisadores do Museu Nacional para a realização de algumas atividades conjuntas: “A equipe tem atuado junto à Prelazia do Alto Solimões, coordenando a Pastoral Indigenista e vem colaborando com o MEB no trabalho específico com os Ticuna. Tendo em vista o espaço de atuação da Prelazia, atualmente restrito a quatro aldeias, e o fato da maior parte do clero estar empenhada em trabalhos de pastoral com a população branca, sente-se a necessidade de conseguir também um apoio fora da Prelazia. Daí a perspectiva de colaboração com uma equipe do Museu Nacional do Rio de Janeiro, que pesquisa na área” (OPAN, 1989, p.101).

OGPTB, OSMPT. Também vários deles ingressariam na política partidária, sendo os primeiros candidatos ticuna.⁸⁹

Segundo os que participaram naquela reunião: “O que nós fizemos nessa reunião, nós fizemos um documento para mandar diretamente para Brasília, para o presidente da FUNAI, para nós ser contratados pelo órgão federal” (inf. Santo Cruz, coordenador do setor de educação do CGTT, 2004). E ainda: “Mas a coisa muito importante que nós conseguimos foi começar a nos organizar e conhecer melhor a nossa situação e também a participar da luta pela terra junto com os capitães e lideranças” (inf. Alírio Mendes, para Jornal Magüta n° 19, 1986).⁹⁰

Apesar de vários informantes colocarem como marco esse encontro, a questão da educação já era discutida nas reuniões de líderes ticuna, que começaram a acontecer frequentemente a partir de 1978, das quais participavam sobretudo os capitães das aldeias.⁹¹ Como lembram alguns dos que participaram nesse período, “as lutas naquela época andavam juntas por demarcação de terra, educação e saúde”.⁹²

Nos registros dessas primeiras reuniões que inauguraram um novo tipo de organização e de estratégia de relacionamento e disputa com os “brancos”, inexistente até então, a demanda por assistência escolar foi uma das questões mais salientadas. Destaquemos como exemplo alguns depoimentos registrados numa reunião de líderes ticuna, realizada no dia 8 de dezembro de 1980, na aldeia de Vendaval. Naquela ocasião, nenhum branco participou dessa reunião e ela foi

⁸⁹ Do município de Benjamin Constant foram: Nino Fernandes (que mais tarde seria presidente da OGPTB em dois mandatos, candidato do PT nas eleições de 1988, diretor do Museu Magüta, coordenador atual do CGTT), Francisco Julião (que seria também presidente da OGPTB e representante do Conselho de Educação Estadual do Amazonas); do município de São Paulo de Olivença: Quintino Emilio Marques (que seria o primeiro vereador ticuna, diretor atual da Escola Municipal de Campo Alegre) e Raimundo Carneiro; de Tabatinga: Osvaldo Mendes (que criaria a organização OMSPT) e Alírio Mendes Moraes (um dos fundadores da OGPTB).

⁹⁰ O Jornal Magüta foi elaborado “visando manter informada a liderança indígena sobre os problemas referentes à demarcação da terra” (Oliveira Filho, 1982, p.20). Os redatores do jornal eram um pequeno número de monitores ticuna e capitães, com apoio da equipe do Museu Nacional e da OPAN. Era escrito em português e mimeografado. Foi elaborado de 1981 até 1988, tendo produzido mais de 30 números.

⁹¹ Quando me refiro indistintamente a “líderes” ou “lideranças”, eu o faço no sentido utilizado hoje pelos Ticuna. Eles empregam este termo em português tanto para designar o capitão ou o *cacique* de uma aldeia, quanto para os coordenadores de organizações ou representantes de comissões que transcendem o nível local. Também é dirigido a vereadores ou a outros políticos ticuna. Os pastores das igrejas batistas ou evangélicas e os diretores das Irmandades da Santa Cruz são também considerados lideranças. O cargo de capitão, que é um papel de mediação criado pelo órgão indigenista oficial (SPI) e não corresponde às formas de liderança existentes anteriormente entre os Ticuna (Nimuendaju, 1952; Cardoso de Oliveira, 1964; Oliveira Filho, 1977, 1988) – em um processo que Almeida & Faulhaber (1999) caracterizam de “reinvenção” da tradição – é considerado atualmente como uma “liderança tradicional”, à diferença de “novas lideranças”, como pastor, professor, agente de saúde, vereador, coordenador de alguma organização etc.

⁹² Cabe notar que naquela época as numerosas reuniões realizadas para discutir sobre a questão da terra, da saúde e da educação contavam com a participação tanto de capitães quanto de professores, o que é possível verificar através das suas atas. Só mais tarde passaram a organizar reuniões separadas.

secretariada pelo único monitor bilíngüe que existia na época nessa aldeia, Reinaldo Otaviano de Carmo, que teria mais tarde um papel destacado no movimento de professores.⁹³ Das três folhas que escreveu, destacam-se os seguintes depoimentos:

“[...] a maior preocupação que nós temos em cada comunidade é fazer as escolas que a FUNAI prometeu há anos e até hoje não apareceu nada...”;

“Outra coisa, os monitores Ticuna devem ter pelo menos alguma ajuda da FUNAI e serem contratados por conta da FUNAI e também terem um curso para eles.”

Nessa ocasião, foi marcada uma outra reunião em Porto Cordeirinho, em 15-3-81, para tratar especificamente do problema da educação, para a qual seriam convidados também os monitores bilíngües.⁹⁴ Esta, em parte, desbaratou-se, já que os chefes de posto receberam ordem da Ajudância do Alto Solimões, que vinha se opondo a essas reuniões, para pressionar os capitães a fim de que estes não comparecessem.

Assim avalia Oliveira Filho (1982) as demandas e as necessidades colocadas pelas lideranças no início do movimento:

O problema mais sentido parecia ser a falta de escolas e a não-contratação de monitores Ticuna. Assim, os professores deviam ser mantidos pela comunidade, com doações em alimentos ou dinheiro, situação que desagradava muito aos monitores e também à comunidade (pois criava da parte desses uma cobrança. [...] Todos concordaram que se tratava de uma obrigação da FUNAI fornecer ensino aos índios. Quanto ao aprendizado na língua ticuna, as várias declarações eram de que era preciso que a escola ensinasse o português, além de ler e escrever.

A questão da terra era mais sentida pelo lado da escassez de peixes, devido à presença de barcos pesqueiros, munidos de frigoríficos, em lagos tidos pelos índios como usuais abastecedores de peixes (Oliveira Filho, 1982, p.3).⁹⁵

⁹³ Na eleição de 1988, foi escolhido vereador pelo município de São Paulo de Olivença e, a partir do ano 2000, coordenador do setor de educação indígena da Administração Regional da FUNAI, localizada em Tabatinga.

⁹⁴ Depois dessa reunião, alguns capitães dirigiram-se à sede da Ajudância localizada na época na cidade de Atalaia do Norte e entrevistaram o administrador, apresentando-lhe suas demandas. Este prometeu-lhes que viria “muito dinheiro” da FUNAI para o ano de 1981: “O tenente Marcos mostrou-lhes os planos de reequipamento dos postos, de abertura de cantina em um dos postos, de apoio para as roças, apontando as grandes cifras que cada posto teria. Com isso, conseguiu desviar a atenção dos índios para os brancos, motores de ralar mandioca, terçados, machados, etc., não se posicionando concretamente sobre a questão da terra e da educação” (Oliveira Filho, dez. 1982, p.3).

⁹⁵ Cabe assinalar a importância que adquire nesse processo o território para os Ticuna e as diferenças com o que Nimuendaju observara na década de 40: “the Tukuna apparently lack the concept of a rigidly delineated territorial zone as the tribal patrimony[...] A Tukuna will not quarrel with a Neobrazilian over land or over fish in the igarapé; even less will he quarrel with his tribesmen. As for land, he desires only that it be productive; it does not enter his mind to pass land on to his descendants, nor does he sell it as his own property” (1952, p.64).

Nino Fernandes – fundador da OGPTB e coordenador atual do CGTT – lembra o início do movimento de professores também a partir da necessidade de receber assistência do Estado, sobretudo no que se refere ao fato de este garantir a contratação dos professores ticuna:

Quando foi 83, foi que começamos nos organizar. Nós discutimos para poder ter apoio para os professores, porque os professores não tinham como hoje em dia. Não eram conhecidos pela prefeitura nem a FUNAI. Tinha professor dando aula, mas era particular. Cada aluno levava a fim de mês um quilo de farinha, um casco de banana, um peixe. Com aquela cooperação do aluno, o professor levava para vender na cidade para poder tirar um dinheiro (Nino Fernandes, inf. 2004).

Como comenta Nino, a maioria dos professores até inícios dos anos 80 lecionava sem receber salário, devendo combinar, pela necessidade de manter a família, a sua função com o trabalho na roça ou a pesca. Algumas dessas pessoas contam que, já sendo casados e com filhos pequenos, os seus pais davam uma “força” trabalhando na roça que era deles, ou que também ganhavam alimentos vindos de parte dos membros da aldeia, geralmente pais dos seus alunos. Esse período é lembrado hoje em dia como tendo sido muito cansativo e de *sacrifício*, já que trabalhavam o tempo todo, fosse dando aulas, fosse preparando-as, fosse na roça ou na pescaria.⁹⁶

Apenas os professores pertencentes ao município de Benjamin Constant recebiam salário, a partir do convênio mencionado antes entre a Prefeitura, o Campus Avançado do Alto Solimões e a FUNAI, em 1978. Este último órgão repassava a verba para a primeira, mas sempre havia atrasos. Na ocasião da realização da primeira reunião de professores, que marca o início da organização em 1983, na aldeia de Santa Inês, fazia seis meses que eles não recebiam. Com respeito à situação de professores dos outros municípios, alguns poucos recebiam alguma remuneração a partir da sua vinculação com a Prelazia, o MEB ou a Igreja Batista, os quais conseguiam para eles contratos com as prefeituras; no entanto, esses contratos eram instáveis e dependiam das relações dos índios com aqueles agentes e destes com os políticos do momento.

⁹⁶ É ilustrativo a este respeito um relato escrito por um professor ticuna para um livro de leitura elaborado pela OGPTB (*Popera i Ugütaeruü Magütagawa*), com apoio da OPAN; chama-se “História da fome do professor”: “Agora, não é mesmo? Eu também sou professor. Logo depois da aula, depois do meio-dia, eu vou para o meu trabalho. E aí eu chego tarde e estão com fome meus filhos. E aí eu pego minha lanterna e vou para pesca. Vou matar o jacaretinga. Aí eu chego de noite, na mesma hora a minha mulher faz comida, e o que sobra de jacaretinga ela moqueia. Depois que já está moqueada a carne de jacaretinga, nós comemos e depois disso vamos dormir” (OGPTB, 1988, texto 50). Leite também comenta que “para amenizar a dificuldade de sobrevivência do professor, que enfrenta dois ou três turnos de trabalho – manhã/escola, tarde/roça, noite/pesca – em algumas comunidades as famílias que tinham filhos nas escolas procuravam ajudar no suprimento alimentar do professor, enviando-lhe algum peixe ou um pouco de farinha” (1994, p.235).

Quando em 1978, com o fim de implementar o “Plano de Educação Ticuna”, as funcionárias da FUNAI reuniram os monitores Ticuna em exercício, estes colocaram como demandas e problemas: falta de escolas construídas pela FUNAI, falta de professores, solicitação de merenda escolar e interesse de saber mais sobre legislação indígena (Paula, 1979, p.5). Anos depois, as demandas continuavam sendo as mesmas, o que reflete a displicência do órgão tutor nessa área de atuação. Vejamos nas palavras dos monitores ticuna como colocavam os seus problemas durante o período de mobilização considerado. Os depoimentos foram formulados no contexto do primeiro curso de formação organizado pelo Centro Magüta, na aldeia de Bom Caminho, quando se reuniram, entre os dias 22 de maio e 11 de junho de 1986, 22 professores do município de Benjamin Constant.⁹⁷

O problema que eu tenho é quando **o dinheiro atrasa**. E **falta mais cursos** para o professor, para adiantar mais e mais a orientação (Sílvio Bastos, da aldeia de Porto Cordeirinho, município de Benjamin Constant).

O problema mais principal é a **falta de preparar mais o professor e estudar**. E **melhorar o nosso pagamento** na FUNAI e na prefeitura. E fazer curso para mais preparação do professor. E **material para os próprios Ticuna** (Reinaldo Otaviano, aldeia Vendaval, município de São Paulo de Olivença).

Problema do dinheiro que não sai no mês certo, demora mais ou menos 5 ou 8 meses, esse é o problema dos professores. Os professores precisam muito de informação para conhecer melhor (David Cecílio, aldeia Feijoal, município de Benjamin Constant).

Agora nosso problema é nunca **ter material na escola**, bem sério. Nunca tem ajuda do prefeito com escola e **falta tudo, livro, caderno, merenda escolar**. E também precisa um curso para professor (Miguel Firmino, aldeia Campo Alegre, município de São Paulo de Olivença).

Principalmente para o professor que **falta material na escola**. Não tem livro e lápis e outros materiais dos alunos e precisamos uma ajuda da prefeitura para ela **construir uma escola melhor**. E também ter **curso para os professores**. E falta **merenda** para aluno. Esses são os problemas dos professores (Lucinda Santiago, da aldeia de Campo Alegre, município de São de Olivença).

Pagamento que ainda não tem. Agora eu tô sofrendo sem poder comprar nada porque eu não tenho dinheiro. Todos os dias. Está **precisando de curso de capacitação, material**, caderno, lápis e bandeira (Elias Tomás, aldeia de Santa Inês, município de São Paulo de Olivença; grifos meus).

Como fica claro nestes depoimentos, os problemas apontavam, no início do movimento, para a falta de pagamento, para a falta de escola, de materiais escolares e didáticos e para a

⁹⁷ Os cursos foram realizados como parte do Projeto Torü Dü`üügü, que funcionou de 1983-86 financiado pelo Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País, da então Secretaria de Cultura do MEC e da Fundação Pró-memória.

necessidade de haver cursos de formação. Este último aspecto era especialmente enfatizado. Na época, os monitores não tinham nenhuma formação em magistério, as condições de falar um pouco o português e de ser alfabetizado bastavam para que fossem escolhidos pela liderança da aldeia para dar aula.⁹⁸ Com relação ao local das aulas, segundo aparece nos relatos de professores ticuna registrados nos jornais Magüta, ele era construído de palha e madeira pelos próprios moradores das aldeias, assim como as lousas, bancos e mesas utilizados. Os professores ticuna reclamavam escolas construídas pela FUNAI ou pela Prefeitura, segundo o modelo regional, com mobiliário e materiais didáticos adequados, utensílios de cozinha e merenda. Também, como mencionei anteriormente, demandavam “receber salário direito”, com carteira assinada e acesso a cursos de formação.

Por outro lado, pesquisadores vinculados à FUNAI, que percorreram na época a região para realizar estudos de identificação das terras ticuna, enfatizaram que, além das carências assinaladas anteriormente, havia falta de adequação dos programas, dos currículos e dos livros escolares à “realidade ticuna”. Por exemplo, a antropóloga que coordenou um Grupo de Trabalho, em 1984, para o reestudo de uma proposta anterior de delimitação das terras reivindicadas pelos índios, avaliou a situação da educação no início dos anos 80 da seguinte maneira:

Na região do Alto Solimões, a educação pode ser vista sob dois aspectos: **de um lado, os Tukuna exigindo serem alfabetizados e ávidos de conhecimento** e, de outro, **os programas de ensino oficial completamente defasados da realidade deste grupo indígena. A escola tem grande valor entre os Tikuna, pois os nivela aos regionais, não estando preocupados/conscientes se estão sendo de fato alfabetizados e se suas necessidades de conhecimento estão sendo supridas.** A visão estereotipada, onde sobressaem aspectos como o prédio escolar, o uniforme, a fila, o material de estudo, o hino, a comemoração de festas cívicas, não os prepara para o contacto, muito menos ao decantado objetivo da FUNAI: a integração à sociedade nacional, que os levará, um dia, à emancipação. **Na verdade, a FUNAI não tem qualquer participação na questão educacional**, uma vez que a contratação de professores está a cargo das prefeituras, do campus avançado, do MOBREAL, do MEB, que contratam Tukuna, através de salário simbólico, sem qualquer preparo, incentivo e reciclagem para ministrarem aulas

⁹⁸ “Os que eram escolhidos eram as pessoas da comunidade que sabiam mais um pouco. Por exemplo, que tinham 3ª, 4ª série. Aí o capitão ia junto com a pessoa escolhida para a prefeitura para apresentar ele na secretaria” (inf. Santo Cruz, 2004). Isto foi possível de ser verificado consultando os registros escolares mais antigos nas SEMEDs de Tabatinga e de São Paulo de Olivença. Observei que em vários casos os alunos que terminavam a 4ª série no ano seguinte estavam ensinando na 1ª e na 2ª séries e até identifiquei dois casos em que uma pessoa que cursava a 4ª série era, ao mesmo tempo, professor da 1ª e da 2ª séries. Isso aconteceu até finais dos anos 80. Nos anos 90, os professores já tinham mais escolarização.

aos seus iguais. [...] **As cartilhas utilizadas reproduzem a realidade das cidades e/ou de populações separadas culturalmente dos Tukuna, tanto pela realidade vivenciada, como pela distância geográfica, como é o caso da cartilha do MEB, aplicada com sucesso no Nordeste.** Assim, a população escolar Tukuna pouco absorve destes programas de ensino: sabem o que está escrito, mas não compreendem seu significado. **Há apenas a cópia, e desenhos das letras e números.** O ensino bilíngüe foi, paulatinamente, sendo abandonado (Tafuri, GT 1984, p.26).

As ações educacionais desenvolvidas junto aos Ticuna se realizam de forma descontínua e desintegrada, fato que se pode constatar pelo grande número de instituições que se ocupam desse trabalho e que não mantêm nenhum vínculo entre si. **Seus projetos são totalmente alheios à realidade deste grupo indígena,** servindo apenas para reproduzir os programas de ensino vigentes nas escolas dos brancos (GT 1984, Relatório final, p.11; grifos meus).

Vemos nestes relatos que as observações apontam para as mesmas constatações que Sílvio Coelho dos Santos havia feito 22 anos antes e que mencionamos no capítulo anterior: o grande interesse dos Ticuna pelo acesso à escola, porém nos moldes aprendidos durante a implementação da escola durante a atuação de “Manuelão”: a ênfase nos rituais cívicos e nos aspectos formais, como o prédio e o mobiliário escolar, os uniformes, a disciplina na sala de aula. Também nos relatos destaca-se a falta de compreensão dos alunos do material de leitura. A cópia, o desenho de letras e de palavras vinham sem o entendimento do seu significado.⁹⁹

Também uma das integrantes do Centro Magüta, coordenadora do Projeto Educacional dessa entidade, avaliou nos primeiros anos da implementação do mesmo que:

[...] cabe fazer algumas observações sobre a educação que vem sendo imposta a esses índios, por instituições que atuam na região, como missões religiosas, FUNAI, projeto Rondon, MOBREAL e outras. **Estas instituições se propõem a reproduzir métodos e programas de ensino vigentes nas escolas dos brancos, empregando livros e materiais didáticos provenientes do sul do país.** Este modelo de escola vem servindo como **fator acelerado de aculturação, até mesmo favorecendo a rotinização do processo de rejeição da identidade étnica** (Gruber, 1984; grifo meu).

Os líderes que levaram a cabo a *luta pela educação* foram a primeira geração¹⁰⁰ de Ticuna

⁹⁹ Outros autores têm apontado para a escola em alguns grupos indígenas como espaço para práticas ritualizadas, que não condizem com o sentido libertador que as entidades de apoio promovem. Viertler, referindo-se aos Bororo, constata que: “a escola é vista (para os Bororo de Meruri) muito mais em função de sua sistemática de recorrência de funcionamento, isto é, em termos de seu funcionamento ritual, do que propriamente em termos de sua eficiência enquanto transmissora de conhecimentos [...] A escola é, pois, um valor em si mesmo, não um meio para alcançar o domínio de conhecimentos do branco, muitas vezes incompreensíveis” (Viertler, 1981; apud Isaac, 1997, p.117). Collet aponta para observações parecidas no caso dos Bakairi (2006).

¹⁰⁰ O sentido do conceito de geração que utilizo aqui se refere a indivíduos nascidos aproximadamente na mesma época, aparentados ou não por laços consanguíneos, que compartilham certas características com base nas situações

a receber ensino escolar. A maioria constituía parte de famílias que gozavam de certa influência e poder dentro da aldeia, alguns sendo filhos ou sobrinhos de capitães ou de líderes de grupos vicinais. Seus pais não freqüentaram a escola; se sabiam falar português, era a partir do contato comercial com os regionais não-indígenas ou pela socialização com eles, compartilhando espaços de trabalho (no seringal, nas excursões madeireiras ao Javari etc.). De forma diferente, esses líderes estudaram na escola do PIT, em Umariáçu, nas escolas dos pastores batistas, em escolas “ribeirinhas” ou em escolas de aldeias ticuna no Peru e na Colômbia. Depois de terminarem a 4ª série, alguns deles também foram estudar na cidade. As humilhações recebidas na época pelos seus colegas “brancos”, os castigos vindos da parte dos professores por não saberem falar e escrever bem o português não são contados como algo traumático, e sim como prova de *coragem*, *esforço* e *vontade* de estudar que demonstraram ter.

A seguir, farei referência às falas de duas importantes lideranças, que colocaram em contexto de entrevista sua vontade pelo *estudo* que remonta, segundo suas lembranças, desde a infância. O primeiro nasceu em Santo Antônio, hoje aldeia de Filadélfia, e freqüentou uma escola numa aldeia ticuna na Colômbia. O segundo nasceu em Lauro Sodré e estudou numa escola “ribeirinha”, que se situava em uma área especialmente conflituosa de relacionamento interétnico, sendo a maioria dos seus colegas não-indígena.

Quando eu tinha 9 anos de idade, minha mãe me mandou na escola. Mas não no Brasil, né? Me mandaram para Colômbia, porque lá na Colômbia tem uma escola, né? Eu estudei em Colômbia, porque no Brasil naquele tempo não existia escola. Mas tinha na cidade, como hoje em dia, em Benjamim Constant tem, mas como nós índios, ninguém tem aquela idéia pra gente chegar lá, porque naquele tempo também tem muita discriminação. Eu, como Ticuna, não posso chegar lá, no meio dos outros. Eu ia ser discriminado lá. Por isso minha mãe me mandou para Colômbia. Eu estudei lá cinco anos. Quando eu voltei para minha mãe, tinha quase 14 anos de idade. Eu aprendi falar em castellano. Naquele tempo, eu escrevia em castellano. [...] Eu estudei com muita dificuldade. Não é como os pais agora que ajudam. [...] Eu apanhei muito, porque eu não sabia responder à professora. Muito difícil. A palavra que ela me mandou escrever: “to”. “Ta, te, ti, to, né?”. “Escreve a palavra To”. Eu pensei: mas a palavra “To” na minha língua é você plantar alguma coisa. Plantar assim semente na terra. Aí eu pensei como posso cavar esse quadro, né? (ri) Aí, ela não achou bom: tem que apanhar, ajoelhar (ri). Naquele tempo usavam muita palmatória. Eu apanhei muito. A professora puxava a orelha. [...] Quando eu saía da aula, ia pescar. Quando não ia pescar, ia atrás da minha mãe, pra roça

históricas que atravessaram. Os que integram a primeira geração que recebeu ensino escolar viveram especialmente importantes mudanças sociais. Desde crianças vivenciaram a situação do seringal e a dominação abusiva dos “patrões”, mas, ao mesmo tempo, conheceram outros atores (missionários, exército, pesquisadores) que foram introduzindo e exercendo outras relações de força.

onde ela trabalhava, ajudar ela (Nino Fernandes, inf. 1999, 51 anos).

Comecei estudar com sete anos de idade. Antigamente não tinha escola. Aí onde a gente morava tinha escola, mas ficava longe, ficava mais lá para cima e mais pra baixo Não era uma escola da comunidade. Era uma escola ribeirinha. Então lá, os Ticuna que moravam lá eles estudavam naquela escola. A gente freqüentou também. Meus pais pensaram de colocar na escola. Eles pensaram que eles não tiveram oportunidade de estudar. Então, depois que a gente cresceu, né, com sete anos, eles tiveram a intenção de me colocar na escola. Só que era escola ribeirinha, de branco. Aí, quando eu freqüentei a escola, o pensamento meu, desde criança [...] meu pai me levava para a cidade a vender produtos [...] eu olhava para os senhores na cidade, de camisa, calça e com lapiseira no bolso, eu olhava para eles. Eu pensava: algum dia eu vou chegar ao ponto onde esse senhor chegou. Eu vou ser alguma coisa. Por isso, vou estudar. Essa foi minha intenção, ser um cidadão, desde minha infância [...] Pelo grande interesse que eu tinha, eu me alfabetizei em um mês. [...] Os colegas brancos me xingavam muito. Eu sofri muito. Me chamavam de Ticuna. Me chamavam de... que eu era inferior a eles. Até jogavam pedrada em me, sabe? Bagunçavam comigo. Eu não dizia nada. O importante era que eu estava aprendendo [...] Naquele tempo era o tempo do bolo, o tempo da palmatória. Aí nós estudávamos matemáticas e a gente ficava de fileira e a professora fazia perguntas. Então, se um aluno não sabia, ela perguntava do outro. Aí aquele que respondia já dava bolo no outro (inf. Santo Cruz Mariano Clemente, inf. 2003, 42 anos).

Eles e outras pessoas de idade e trajetória semelhantes associam *estudo a sofrimento*, porém não como um ato compulsivo e forçado, resultado da atuação de agentes externos, mas como conseqüência de uma busca motivada pela vontade própria (ou dos seus pais) de *ter mais conhecimento*. De forma parecida àquela com que alguns deles narram hoje o esforço feito durante sua infância para poderem estudar – “passando fome”, “se afastando da família”, “correndo perigo no percurso até a escola”, “sofrendo hostilidades (de colegas e de professores “brancos”), “estudando e trabalhando duro, sem poder tirar folga” – também se referem em termos parecidos à *luta* empreendida como adultos *na época do movimento*.

Esta *luta* teve inúmeras modalidades – assembléias e reuniões grupais, elaboração de documentos, entrevistas com *autoridades* (locais e nacionais), ocupação da sede da Administração Regional em Tabatinga, levantamentos e viagens pelas áreas ticuna, viagens a Manaus, a Brasília e a outras grandes cidades para contatos com a imprensa, com outras organizações indígenas, com organizações não-governamentais e agências financiadoras, além de participação em manifestações, entre outros – e apontou principalmente para três metas, que serão desenvolvidas a seguir:

1. A luta pelo reconhecimento do professor Ticuna e a substituição dos professores “brancos”.
2. A luta pela obtenção de escola e materiais escolares.
3. A demanda por cursos de formação.

2.1 A luta pelo reconhecimento do professor ticuna e a substituição dos professores “brancos”

Em textos elaborados pelos agentes que apoiaram e assessoraram o movimento de professores naquela época, tanto os de divulgação quanto alguns dirigidos a um âmbito mais restrito (acadêmico), menciona-se a importância política da substituição de professores não-indígenas por Ticuna. Por exemplo, Oliveira Filho et al (1982, p.11) destacam como um momento muito significativo no processo de mobilização política da aldeia de Vendaval a decisão dos índios de não aceitarem como professora, pouco antes da instalação do PIT, uma pessoa indicada pelo antigo patrão, e com ele aparentada, para dar aulas na escola. Para eles, isto significava um reforço do poder do patrão, e recusaram que ela ocupasse o cargo. Construíram eles próprios uma escola, colocando em seu lugar um monitor ticuna.

Leite (1994) – membro da OPAN naquela época - também se referiu, na sua dissertação de mestrado, ao processo paulatino de substituição de professores que aconteceu na época:

[...] tal procedimento manifestou com muita clareza uma tomada de consciência conjunta acerca da importância de serem os próprios Ticuna a decidir sobre os rumos da educação escolar em suas aldeias. Delegar as tarefas escolares a professores não-Ticuna significava subordinarem-se a interesses alheios – e via de regra antagônicos – a constituição de conhecimentos que, em grande parte, determinariam o futuro do próprio povo. Ou seja, seria trabalhar contra si mesmos. Neste sentido, substituir os professores brancos significou conquistar o poder de decisão numa área especialmente estratégica para o povo ticuna frente à sociedade envolvente (Leite, 1994, p.64-65).

Vários informantes atuais, quando indagados sobre os motivos que levaram a substituir os professores “brancos”, explicaram que esse processo teve como base a falta de adaptação dos mesmos à vida das aldeias, o que ocasionava geralmente ausências e faltas prolongadas:

Os professores que eram da cidade, eles davam aula para nossas comunidades. Só que ele não se acostumava. Ele passava uma semana, mas depois não queria voltar mais. Dava aula dois dias, depois voltava. Então teve essa grande necessidade, aí que a gente pensou substituir e a gente conseguiu um grande avanço, porque conseguiu colocar um professor Ticuna em cada comunidade (inf. Alcides Araújo, professor da aldeia Porto Espiritual, 2003).

Antes quem dava aulas para as nossas crianças eram brancos daqui da cidade, se não fosse eles, eram ribeirinhos. Só que eles não se adaptavam às nossas comunidades. Tinham medo de carapaná, não tinha coisa gelada, não tinha televisão, não tinha muito lazer. Então aí eles faltavam muito. Quando eles vinham aqui para receber dinheiro, ficavam uma semana, duas semanas. Então aí a gente pensou em assumir nós mesmos. Aí entraram mais professores indígenas. Foi também na época que se instalou o projeto Rondon [...] (inf. Santo Cruz Mariano Clemente, CGTT, Benjamin Constant, 2004).

Outras pessoas referiram-se a esse processo como uma decisão externa, ou seja, contam, de forma geral, que “na *época da FUNAI*, chegaram dizendo que tinham que tirar os professores brancos e eles foram embora”. Quando os informantes se referem “à época da FUNAI” entendem o período compreendido entre a instalação do Projeto Vendaval (1975) e a dos novos PIs e a realização de vários GTs de identificação das terras ticuna, em meados da década de 80, período em que a atuação do órgão tutor foi intensa.

Cabe destacar que apesar das diferentes leituras desse processo (seja como decorrente do desejo dos índios de autonomia, ou de assumirem cargos e ocupações prestigiosas, do incentivo das entidades de apoio, ou de normas da FUNAI), o fato compartilhado é que logo que alguns Ticuna assumiram o controle das aulas, buscaram o reconhecimento e a remuneração de seu cargo.

Note-se que enquanto os militantes de algumas das ONGs que apoiavam a causa indígena naquela época sugeriam a possibilidade dos professores índios serem mantidos pela própria comunidade (CPI, 1981),¹⁰¹ visando a que pudessem construir uma independência diante do Estado, os Ticuna estavam solicitando contratação pela FUNAI e os seus respectivos salários. Desde então, firmou-se entre eles a prática de ensino como uma atividade que deveria ser remunerada. O desejo de ser professor estava associado ao saber, ao prestígio e à autoridade conferidos a quem desempenhasse esse papel, além do valor dado à possibilidade de conseguir um salário. Lembremos a importância outorgada à aquisição de dinheiro, segundo descrevem Cardoso de Oliveira (1964) e Oliveira Filho (1988) na situação do seringal, como uma forma de se igualarem aos “brancos”.

Para vários informantes, ter conseguido a contratação pela FUNAI foi “a primeira

¹⁰¹ Esta sugestão aparece como resultado do Primeiro Encontro Nacional sobre Educação Indígena, realizado em dezembro de 1979, em São Paulo, e organizado pela Comissão Pro-Índio de São Paulo. Este encontro, que reuniu diversos integrantes de organizações não-governamentais e pesquisadores envolvidos em projetos que buscavam uma construção intercultural e diferenciada da educação para os índios, é considerado um marco no “indigenismo alternativo”.

conquista”. Embora alguns monitores já tivessem contrato com prefeituras, queriam que o órgão tutor assumisse a assistência educativa nas aldeias, entendendo como tal a construção e a manutenção das escolas, o fornecimento de material didático e merenda escolar e o pagamento de seus salários.¹⁰² Para isso, comissões de professores ticuna, escolhidas nas reuniões que começaram a acontecer desde aquela primeira que marcou o início da *luta pela educação*, em 1983, realizaram três viagens consecutivas a Brasília, levando documentos e abaixo-assinados e tendo feito entrevistas várias vezes com o chefe do Setor de Educação e o presidente da FUNAI de então.

Santo Cruz Mariano Clemente, professor na época do município de Benjamin Constant, refere-se assim ao início do movimento:

[...] No 83, estava trabalhando há quase três anos, começou o movimento, sabe? Houve uma falha no pagamento do dinheiro dos professores. A gente ficava sem receber dois meses, três meses, até quatro meses sem receber. Por culpa da prefeitura, porque o convênio era entre a prefeitura e a FUNAI.¹⁰³ Eles alegavam que a FUNAI não mandava dinheiro para a prefeitura. **Então, por esse motivo que começamos a criar a organização.** Então o Nino, que naquela época já era antigo também, como Francisco Julião, Abel, Raimundo Carneiro, era o Marcolino, era este que está aqui mesmo também. A gente ajudou. Aí fomos falar com o prefeito. Naquele tempo, o prefeito era Celsinho, Celso Castelo Branco, que já morreu, era irmão do Oscar.¹⁰⁴ Aí nós fomos falar com ele porque é que o dinheiro estava atrasado. Naquele tempo, o secretário de educação era Celso Braga, que hoje é de Raices Caboclas.¹⁰⁵ Então, aí nós fomos cobrar ele. Aí saiu o pagamento, sabe? Fomos com 15 pessoas para pressionar ele. Desde aí que começou o movimento, sabe? **Primeiro nós começamos só no município. Só que na época também acontecia esse problema – de falta de pagamento – em outros municípios. Daí que nós chamávamos os outros municípios. Então no 83, daí que nós fizemos a primeira assembléia geral dos professores Ticuna, na comunidade de Santa Inês, no município de São Paulo de Olivença. Então aí a gente**

¹⁰² No relatório da antropóloga Maria Auxiliadora Cruz de Sá Leão, coordenadora de um GT realizado em 1982 que visou definir a área ticuna, fica constatado que a demanda dos professores por contratação da FUNAI aparece em todas as comunidades (Leão, 1982).

¹⁰³ Leite também se refere ao “jogo de empurra” a que estavam continuamente submetidos os professores ticuna do município de Benjamin Constant; quando se dirigiam à FUNAI, esta os remetia à Prefeitura, alegando convênios existentes; quando chegavam à Prefeitura, esta afirmava que deveriam procurar a FUNAI, que era o órgão responsável pelos professores indígenas (1994, p.127).

¹⁰⁴ Oscar Castelo Branco era na época um importante fazendeiro do município de Benjamin Constant e foi o principal envolvido no “massacre do Capacete”. Assim foi conhecido o episódio de enfrentamento, ocorrido no dia 28 de março de 1988 entre um grupo de Ticuna, pertencentes a quatro aldeias da Terra Indígena São Leopoldo, naquela época há pouco tempo regularizada pela FUNAI, e trabalhadores de Castelo Branco que tinham lhes preparado uma emboscada. No episódio, 14 Ticuna morreram e mais de 20 foram feridos (CEDI, 1987/1990).

¹⁰⁵ Grupo musical, conhecido na região e em Manaus, que combina diferentes ritmos amazônicos.

mandou documento a Brasília com uma comissão de professores no 84.¹⁰⁶ Ele não respondia nosso documento, sabe? **Quando foi no 85, fizemos outro documento; em 86 fizemos outro baixo-assinado. Viajou o Nino, viajou Francisco Julião, viajou Reinaldo. Foram deixar o documento em Brasília com o presidente.** Não me lembro mais como era o nome do presidente naquela época. Aí ele disse assim: Olha, meu filho, o documento de vocês já foi encaminhado para uma comissão. Daqui a 45 dias a carta de vocês vai ser respondida. Agora podem voltar tranquilamente”. Ele recebeu muito bem a carta. Na época, nós éramos 76 professores desde São Paulo de Olivença para cá. Ainda não tínhamos contato nem com Amaturá, nem com Santo Antônio de Iça. Depois de 45 dias, aí veio uma portaria de 75 professores para contratar no órgão federal.¹⁰⁷ Aí eles pediram nossa documentação. Quem não tinha, tinha que fazer logo. Todo o mundo ia para Tabatinga, ninguém tinha identidade, nem CPF. Aí eles falaram que tínhamos também que trabalhar três meses de experiência, três meses sem receber. “Vocês vão ter experiência de 90 dias. Aí depois de 90 dias, vai vir o pagamento de vocês”. **Aí nós trabalhamos três meses sem receber. Nossos pais nos ajudavam. A gente trabalhava na roça, deixava um pouco a aula e ia para a roça, ia para pescaria. Assim, foi passando. Quando chegou os 90 dias, aí veio normal, já com pagamento integral. Isso foi a primeira conquista que nós tivemos no movimento dos professores** (inf. Santo Cruz, 2003; grifo meu).

O relato reflete a importância outorgada ao salário e ao reconhecimento oficial do trabalho de monitor indígena. A busca pela conquista destes direitos sociais e civis foi o que impulsionou em um primeiro momento o processo de nucleamento e organização dos professores ticuna. Só mais tarde eles passariam a incluir entre as suas reivindicações direitos específicos, como a garantia de poder ensinar e aprender na língua ticuna e de construir um currículo diferenciado e intercultural.

2.2 A luta pela obtenção de escola e materiais escolares

Vimos no capítulo anterior que a escola representou um fator de atração para alguns grupos familiares que se deslocaram dos lugares em que moravam dispersos para localidades ou aldeias onde tinham acesso a essa instituição. Segundo pude recolher de alguns documentos elaborados na época que estamos considerando, a escola apareceu como objeto de manipulação utilizado pela elite política-econômica local e pela FUNAI para desanimar ou desviar as

¹⁰⁶ Santo refere-se ao fato de que três professores das aldeias de Campo Alegre e Vendaval participaram de entrevista com o presidente da FUNAI, ocasião em que lhe entregaram um documento abrangente sobre a situação da educação na área, contendo ainda algumas informações sobre saúde (Grupo de Estudo, 1984: Relatório final, p.11).

¹⁰⁷ Portaria nº 435/86: “O presidente da FUNAI resolve admitir sob o regime de legislação trabalhista os servidores abaixo relacionados, no emprego do monitor bilíngüe”. Cabe destacar o fato de que desses primeiros 76 monitores nomeados e contratados pela FUNAI mais de 20 deles, poucos anos depois, candidataram-se nas eleições municipais ou ocuparam cargos como funcionários nas prefeituras ou nas organizações indígenas.

reivindicações dos Ticuna, o que sugere também a importância que tinha esta instituição para eles. Assim, em alguns casos, impediu-se e, em outros, prometeu-se a sua construção, sempre tentando com isso controlar as ações dos índios. Por exemplo, no *Jornal Porantim* (nº 28, 1981) aparece o caso da negativa por parte da FUNAI de construir uma escola em uma área onde existia litígio entre um poderoso proprietário de terra e os índios que ali moravam; este proprietário constantemente os ameaçava de expulsão. A liderança Ticuna da área em questão (o capitão Leonílio Clemente) denunciou, para o jornal anteriormente mencionado, o conflito estabelecido com o sr. Magalhães, um dos maiores comerciantes de Benjamim Constant e ligado ao poder político local, que dizia ser dele essa terra e que tinha impedido a construção de uma escola reivindicada há anos pelos índios à FUNAI. O capitão reclamava do fato de que fazia três anos que os materiais para a construção da escola “estavam na Ajudância estragando” e o administrador, o Tenente Marcos Benn, falava que “faltava chegar a ordem de Brasília”. No depoimento, o capitão Leonílio Clemente denunciava que:

Essa ordem nunca chegou, até agora. Ele disse que a escola não pode ser levantada aí, porque diz que a terra é dos Magalhães. O Magalhães pagou o tenente Marcos para não levantar a escola. Porque o Magalhães disse que a terra era dele. E quando o pobre ticuna vai falar com o tenente Marcos, ele briga com ele [...] (para o *Jornal Porantim* 28, abril 81, p.10).

Neste caso, vemos o fazendeiro, e a cumplicidade neste sentido da administração regional da FUNAI, negando aos índios a possibilidade de construir uma escola nas terras em disputa, como forma de desanimá-los a continuar a habitá-las.

Um exemplo do caso contrário, ou seja, a promessa de construção de escolas como forma de atenuar as disputas em torno do controle e do usufruto de terras e recursos, encontra-se no depoimento de um líder ticuna para a Comissão do Índio da Câmara de Deputados, que se fez presente na região em dezembro de 1985 para investigar enfrentamentos violentos entre índios e “brancos” acontecidos poucos meses antes.¹⁰⁸ Os índios, relatando sua versão dos acontecimentos, rebateram as acusações feitas pelo prefeito de Tabatinga e falaram da necessidade da demarcação de suas terras como forma de resolver os conflitos (Rocha, 1986, p.3-

¹⁰⁸ Segundo um assessor da FUNAI, que acompanhou a Comissão do Índio da Câmara de Deputados, “o que deu origem à viagem, foi uma denúncia formulada pela Prefeitura Municipal de Tabatinga, endereçada ao deputado José Fernandes-Am, falando de agressões sofridas por brancos, decorrentes de conflitos entre estes e os índios com respeito à posse de terras. Em virtude desta carta, o Deputado José Fernandes PDS/Am formulou pedido à Comissão do Índio da Câmara para que esta examinasse ‘in loco’ os conflitos existentes entre a comunidade Tikuna e a população regional do Alto Solimões” (Rocha, 1986, p.3).

4). Entre os depoimentos de oito lideranças Ticuna que participaram da reunião com o presidente da Comissão, o deputado Arildo Teles, um deles referiu-se à hostilidade sofrida e à manipulação de alguns políticos locais prometendo construção de escola, enquanto não faziam nada para proibir a pesca predatória e a exploração madeireira nas áreas ticuna: “Nossa área é muito pequena. Branco quer comprar a gente prometendo escola, derrubando tora, madeira [...] antes os Ticuna eram besta, não prestavam. Eram dominados pelos patrões” (Rocha, 1986, p.9).

Nestes dois exemplos, aparece uma estreita relação entre reivindicação por escola e por território. Isto se reflete também no rápido crescimento no número de escolas nas áreas ocupadas pelos índios, o que se produziu entre finais da década de 70 e início dos anos 80, praticamente ainda sem apoio do Estado. Lembremos que quando Roberto Cardoso de Oliveira realizou seu trabalho de campo no Alto Solimões, em 1962, encontrou funcionando apenas duas escolas destinadas aos Ticuna: a que fazia parte da estrutura do Posto Indígena na única reserva que existia na época (Umariáçu, próxima à cidade de Tabatinga), na qual lecionava geralmente a mulher do chefe de posto; e uma outra dirigida por pastores batistas americanos, na localidade de Santa Rita do Weil, no município de São Paulo de Olivença.

Em 1975, quando Oliveira Filho e colegas do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Nacional de Brasília realizaram o levantamento socioeconômico da população Ticuna, encontraram nove escolas funcionando.¹⁰⁹ Em 1978, uma funcionária da FUNAI, ao percorrer as aldeias para conhecer a sua situação educacional, com o fim de implementar o “plano de educação ticuna”, registrou várias escolas funcionando, mesmo que em estado precário e intermitente, e já conduzidas por professores Ticuna.¹¹⁰ Em 1985, a partir de um levantamento feito por três membros da coordenação de professores (Nino Fernandes, Alírio Mendes Morais e Reinaldo Otaviano do Carmo), nos cinco municípios da região do Alto Solimões, foram registrados 107 professores lecionando em 52 escolas, a maioria delas construída pelas próprias comunidades, com aproximadamente 3.534 alunos.

Isto mostra que entre finais dos anos 70 e a primeira metade dos anos 80 produziu-se um crescimento acelerado na implementação de escolas nas aldeias e que teve ampla relação tanto com o majoritário envolvimento dos índios no movimento messiânico da Santa Cruz, no qual a

¹⁰⁹ Três escolas eram mantidas pelo município de Benjamin Constant: uma pela Secretaria de Educação, duas parcialmente pela missão Batista e parcialmente pelo município de Santo Antônio do Içá e duas pelos próprios índios (Oliveira Filho, 1975, p.20).

¹¹⁰ Ver quadro I, página 62.

escola e o domínio da leitura e da escrita em português eram muito valorizados, quanto com a *luta pela terra*, já que conseguir apoio das *autoridades* para a construção de escola e a nomeação de um professor para lecionar nela significava, em parte, o reconhecimento da legitimidade da ocupação desse território pelos índios.

A escola reivindicada à FUNAI e à Prefeitura era do mesmo tipo das escolas regionais freqüentadas por brancos: de tábua serrada e cobertura de zinco, pintada, e com mobiliário escolar: cadeiras, mesas, carteiras, quadro-negro e estantes. O desejo era, ainda, ter escolas de “alvenaria” (tidas como sinônimo de “escola bonita”). Em carta dirigida ao prefeito do município de Benjamin Constant, em 1991, a diretoria da OGPTB solicita: “Construir escolas de alvenaria em todas as aldeias ticuna do município” (OGPTB, 1991). Porém, nos casos em que esta demanda foi satisfeita, os próprios professores queixaram-se de calor e falta de ar (Oliveira, M.; Gallo, S., 1994). Atualmente, duas aldeias do município de Benjamin Constant, que contam com luz elétrica, conseguiram da Prefeitura que as escolas de alvenaria fossem equipadas com ar-condicionado, o que é motivo de orgulho, sobretudo para as lideranças que negociaram essa reivindicação.¹¹¹

Obter do Estado para os alunos livros e outros materiais didáticos também era elemento muito importante na representação dos índios do que devia possuir uma escola. Em face das dificuldades no domínio da língua portuguesa, os livros didáticos recebidos da Prefeitura representavam a única fonte segura para ensiná-la (Leite, 1994, p.114; Oliveira, Gallo, 1994, p.7). O material didático elaborado pelos professores ticuna será tratado mais adiante.

2.3 A demanda por cursos de formação

A demanda por cursos de formação aparece nos relatórios, nas atas de reuniões e assembleias de lideranças e no Jornal Magüta como uma necessidade dos monitores bilíngües de melhorar e aprofundar seus conhecimentos e de conseguir o reconhecimento do Estado, já que a alegação mais freqüente que ouviam por parte da Prefeitura, quando um capitão solicitava à Secretaria de Educação a contratação de uma pessoa da comunidade para lecionar na escola, era de que os Ticuna “eram atrasados e incompetentes” para desempenhar esse papel.

¹¹¹ Atualmente, a principal demanda das comunidades em relação às prefeituras em matéria educativa ainda aponta para a construção ou a reforma do prédio escolar. Nas SEMEDs dos municípios de São Paulo de Olivença, Tabatinga e Santo Antônio de Içá, mostraram-me a lista com os pedidos que foram enviados pelos capitães das aldeias, e me chamou a atenção que todos eles se referiam a esta questão e não a outras reivindicações que, desde um senso comum, se entenderiam como mais voltadas à qualidade de ensino, como as questões referentes ao currículo escolar, aos materiais didáticos recebidos da Prefeitura, ao sistema de avaliação que esta impõe, entre outros.

Nós queremos ter um curso próprio para Ticuna dado nas férias. Era bom que fosse feito em etapas. Mas queremos que esse curso seja reconhecido pela Secretaria de Educação e que no fim a gente receba um certificado para poder conseguir contratação. Sempre a FUNAI fala que não pode contratar porque não tem nenhum professor formado, então a gente quer um curso reconhecido (Professores ticuna, 1984).

Os cursos realizados, até então, pelos índios que ministravam aulas na época, reduziam-se à Capacitação para Professores Leigos Rurais oferecido pelo Projeto Rondon desde 1976; à curta capacitação já referida ministrada por uma pedagoga e lingüista da FUNAI, em 1978, para a elaboração da cartilha bilíngüe “Tutu”; e um brevíssimo curso ministrado pelo MEB aos que seriam alfabetizadores de adultos.¹¹² Alguns professores participaram dessas experiências, porém a maioria – sobretudo os professores que não eram do município de Benjamin Constant – não tinha nenhum tipo de formação pedagógica.

Nesse contexto, situa-se a ação dos pesquisadores do Museu Nacional, que a partir de 1986 iriam criar o Centro Magüta,¹¹³ através do qual seria oferecida uma série de cursos, “[...] em função das lacunas deixadas pela FUNAI [...] que não apresentava soluções aos insistentes apelos

¹¹² Oliveira Filho et al (1982, p.20) mencionavam o fato de que os monitores que ministrariam um curso de alfabetização para adultos, estipulado em cinco meses, recebiam por parte das equipes do MEB um treinamento que durava apenas três dias, utilizando uma cartilha em português e afastada da realidade local, além do pagamento ser muito insatisfatório na época.

¹¹³ Segundo quem foi o 1º secretário do Centro Magüta, esta organização foi fundada por iniciativa de pesquisadores do Museu Nacional, que tinham à frente o antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho, em atendimento à demanda dos Ticuna por um centro de referência para as suas tradições e as suas lutas. “Nos seus primeiros anos de existência – até 1992 – o Centro Magüta tinha a sua diretoria composta apenas por não-índios. A partir das eleições daquele ano, passou a ter uma diretoria mista, composta por Ticuna e não-índios e, finalmente, em 1996, passou a ter como presidente o ticuna Pedro Inácio Pinheiro e incorporou à sua estrutura político-administrativa um conselho com caráter consultivo e deliberativo – ‘Comitê Indígena’ – composto por lideranças de diversas aldeias. Após passar por sérias crises financeiras a partir de 1996, o Centro Magüta foi extinto em 1997, após decisão nesse sentido, tomada pelos capitães ticuna que estiveram reunidos em assembléia geral na aldeia Vendaval (município de São Paulo de Olivença). Na assembléia foi aprovada a doação de todo o patrimônio constituído pela entidade para o CGTT. Essa decisão está na raiz da divergência entre o CGTT e a OGPTB, já que interessava à organização dos professores e à sua assessora a manutenção do controle sobre o Museu Magüta” (Bruno, 2002, p.12).

Segundo quem foi o presidente desde a sua criação até 1992, quando passou a vice-presidente: “O Magüta, sobretudo, teve um papel essencial de *locus* de articulação e resistência dos Ticuna frente à pressão governamental para redução de suas terras. Neste processo foi constituído um patrimônio (alojamento para índios, museu, biblioteca, barcos, uma rede de rádios etc.) invejável para uma pequena ONG situada no interior da Amazônia. Mas também criou um quadro fixo e profissional de colaboradores (agora transformados em funcionários), com interesses corporativos e práticas clientelísticas, envolvendo inclusive assessores. A partir de 1994 tal rede de funcionários, eficiente na caça de recursos financeiros e na tentativa de monopolizar a função política de mediação externa, pretendia tornar-se inteiramente imune à autoridade dos capitães (que são os únicos que possuem legitimidade para os Ticuna e podem, portanto, atuar como seus representantes políticos). As assembléias de capitães recomendaram a dissolução da entidade e sua entrega à organização indígena CGTT [...], a qual reabriu o museu, instituiu um sistema de trabalho não-remunerado (voluntário e rotativo) e preparou projetos sobre desenvolvimento sustentável para execução direta nas aldeias” (Oliveira filho, 1999b, p.251). Segundo me informaram, o Centro Magüta chegou a contar com 22 funcionários contratados com financiamento do ICCO. Alguns deles foram escolhidos pelos assessores e outros pelas organizações ticuna.

das comunidades Ticuna quanto à formação de seus professores” (Gruber, 1994, p.15).

Desde 1986, tanto o Centro Magüta quanto a OPAN começaram a oferecer capacitação para os professores ticuna. Esses cursos não foram no início reconhecidos pelo Estado. Em novembro de 1991, na reunião geral realizada pela OGPTB, na aldeia de Feijoal, apresentou-se a necessidade urgente de terem acesso a uma formação em nível de magistério com reconhecimento oficial, que lhes proporcionasse respaldo legal e segurança no desenvolvimento de suas atividades, solicitando, para isso, apoio ao Centro Magüta para a implantação de um programa específico (Gruber, 1992, p.15). Na época, dos 170 professores ticuna, apenas dois possuíam formação em nível de 2º grau (atual Ensino Médio). Esta demanda levaria anos de negociação com as secretarias municipais de educação, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas, com o MEC e com a FUNAI, até se concretizar em 1993.¹¹⁴

3 Os Cursos do Centro Magüta e da OPAN

O projeto educativo empreendido por pesquisadores vinculados naquele momento ao Museu Nacional visou primeiramente, a partir de 1981, atender à aldeia de Vendaval e a uma população que geralmente ficava fora dos cursos de formação existentes: adultos, falantes de língua portuguesa com algumas noções da escrita, chegando às lideranças que estavam se mobilizando pela demarcação das terras:

O objetivo do projeto foi fazer com que esta parte da população tivesse acesso a um curso de alfabetização em português, o qual deveria conter discussões que abrangessem também uma parte de geografia, história e matemática. **Toda a temática do curso foi pensada em função da própria realidade do grupo.** Através de alfabetização em português e noções da matemática, a intenção foi de que os índios pudessem **manipular melhor os códigos da sociedade com a qual eles estão em contato** e dessa forma conseguissem maximizar as suas oportunidades econômicas e sociais [...] Assim, este curso cumpre a finalidade – aliado a uma experiência de alfabetização fundamentalmente comprometida com a **realidade do grupo** – de tentar fornecer elementos que contribuam para a **aquisição de sua cidadania** (Oliveira Filho et al, 1982, p.21).

A intenção básica do projeto é **criar uma alternativa** ao processo de educação ora existente na área, processo esse que tem se mostrado ineficaz, servindo

¹¹⁴ O curso começou em 1993, e desde então funciona na modalidade presencial no período de férias escolares, nos meses de janeiro e julho, congregando atualmente cerca de 300 professores ou candidatos a sê-lo. Em 1997, formou-se a primeira turma, composta de 234 alunos, no Ensino Fundamental. No ano de 2001, formaram-se 201 professores no Ensino Médio (OGPTB, 2003). “Dos que ingressaram no curso em 1993, cerca de 80% desses professores tinham participado dos cursos oferecidos pelo Magüta (1986 a 1991); cerca de 60% participaram dos três cursos realizados pela OPAN; outra parcela frequentou dois a três cursos intensivos (de 2 a 5 dias) oferecidos pelas prefeituras municipais e/ou SEDUC/Am. Nenhum desses cursos previa a continuidade ou a conclusão de algum nível de formação” (Gruber, 2000).

como uma forma de promover no grupo a **negação de sua própria identidade étnica**. Consideramos que o importante é fazer com que a educação sirva como um meio de **acabar com o desnivelamento entre os Ticuna e os brancos, em termos de conhecimentos básicos**, necessários para evitar a manipulação e a exploração do índio pelo não-índio (idem, p.26; grifos meus).

O curso de alfabetização em Vendaval estava inserido em um projeto mais amplo, encaminhado e financiado pela agência filantrópica inglesa OXFAM,¹¹⁵ a partir de julho de 1981, que tinha como finalidade original a preparação de um livro intitulado “Os Ticuna hoje”, destinado à população regional.

Como o projeto inicial do livro traz em si o objetivo de **fortalecer as lideranças ticuna e aumentar sua preocupação política em relação à definição do seu território tribal**, o projeto de educação surgiu como uma necessidade de mediação para a efetivação desses objetivos. Assim, esse curso teria uma finalidade que seria, junto com uma alfabetização mais ligada à realidade do grupo, tentar fornecer elementos que contribuíssem para o **surgimento de novas lideranças e o fortalecimento das já existentes**, reforçando a **necessidade de uma organização entre elas em torno dos problemas comuns** a todos os grupos Ticuna e, especificamente, o problema da demarcação de suas terras (Paoliello, 1986, p.3).

O objetivo do Centro Magüta era levar os professores a **repensarem seus métodos de ensino e a função da educação formal** (até então aspectos fortemente influenciados pela ideologia colonizadora difundida pelas agências de contato que atuavam na área) e a retomar as questões relacionadas ao **resgate e à preservação da memória cultural** (Gruber, 1985b; grifos meus).

A ação do Centro Magüta no campo educativo não era a única, porém atravessava as outras questões, como terra e saúde, já que existia a necessidade de formar lideranças para impulsionar o seu processo de união e organização e para capacitá-las no seu papel de intermediários entre os indígenas e os órgãos de governo e outras agências.

No ano seguinte, 1982, decidem estendê-lo a dois centros: Campo Alegre e Porto Cordeirinho, visando também às aldeias próximas, perfazendo um total de 11 comunidades a

¹¹⁵ “A OXFAM foi criada na Inglaterra em 1942 com o objetivo de angariar fundos para as populações atingidas pela fome durante a Segunda Guerra Mundial. Com o fim da guerra, ampliou gradativamente o escopo de suas atividades, tornando-se, a partir do início dos anos 1990, uma confederação de organizações não-governamentais autônomas sob o nome de Oxfam International (OI). [...] A entidade atua sob a bandeira genérica do combate à pobreza e às injustiças sociais, organizando atividades no campo dos direitos humanos básicos, como direito à terra e à voz, e privilegiando o “empowerment” das minorias e as preocupações de gênero, meio ambiente, sustentabilidade e principalmente advocacia internacional, sempre com a perspectiva de estabelecer parcerias com as organizações autônomas locais nos países em que atua. Iniciou suas atividades no Brasil no fim da década de 1960, em projetos de desenvolvimento urbano e rural no Nordeste, passando a atuar diretamente na questão indígena a partir de 1972” (Athias, 2002, p.49-50). O Centro Magüta foi uma das primeiras organizações indigenistas a receberem apoio para trabalhos específicos (id., p.68).

serem atingidas, incorporando os monitores já existentes e algumas outras pessoas para formar novos monitores.

Segundo aparece nos projetos e nos relatórios, a metodologia utilizada baseou-se na proposta de Paulo Freire, alfabetizando a partir de palavras-chave significativas quanto à realidade do grupo, ao mesmo tempo em que eram introduzidas diversas dificuldades fonéticas e gramaticais que serviam para a discussão dos problemas mais concretos no seu contato cotidiano com a sociedade nacional. Procurava-se “ligar o aprendizado das palavras com a absorção, pelo grupo, de uma consciência dos problemas mais concretos que aparecem para eles em função do contato com a sociedade nacional” (Paoliello, 1986, p.5). Dessa forma, os quatro grandes temas escolhidos para o primeiro curso de formação ministrado para os adultos e para as lideranças de Vendaval foram: *terra, patrão, índio e branco*.

A OPAN, com uma proposta parecida e atendendo à demanda dos professores ticuna, dedicou-se à elaboração de material didático bilíngüe, promovendo para isso reuniões em distintas aldeias com aqueles professores que foram os autores dos textos e, mais tarde, foram organizados cursos de capacitação para o seu uso. Em um primeiro período, atuaram Silvio Cavuscens e Dílson Rapkiewikz e, depois, Arlindo e Francisca Clara de Oliveira deram continuidade ao trabalho, dedicando-se especificamente à questão educativa, enquanto os primeiros se voltaram mais ao trabalho com os povos indígenas do Vale do Javari. Por sua vez, Arlindo e Francisca dedicaram-se à preparação de professores para o uso da *Primeira Cartilha Ticuna* (1985), elaborada pela primeira equipe com o auxílio de um grupo de professores ticuna, destinada à alfabetização na língua materna. Seguiu-se a produção de um novo material que deu continuidade ao primeiro, realizado de abril a dezembro de 1987: a cartilha *Popera i Ugütaerüi Magütagawa*.¹¹⁶

Tanto o Centro Magüta como a OPAN compartilhavam na época uma proposta pedagógica comum a outras entidades de apoio ao índio: a busca pela construção de uma “educação para os indígenas” (versus “educação dos índios”), entendida como ferramenta para as suas lutas e a construção de autonomia (Meliá, 1979, p.50-51). Era fundamental para estas agências diferenciar esta proposta das experiências anteriores desenvolvidas pelo Estado ou pelas agências missionárias e, para isso, apelaram não apenas para a construção de um discurso e de

¹¹⁶ Mais adiante descreverei a forma e o conteúdo deste material didático. Ver também em anexos.

uma retórica de oposição, mas também de uma prática distinta.¹¹⁷

4 Construindo Comunidade

4.1 As reuniões

Nimuendaju comentava que:

The Tukuna know that, whether in Peru, Colombia, or Brazil, they form a homogeneous and distinct people compared with the other Indian tribes or the Neo-american nations. However, they have never had the slightest political cohesion. A certain feeling of solidarity unites clansmen, even extending to all the clans of the same moiety. At least I noticed that, if no other considerations were involved, in any problem the Indian would automatically place himself and his sympathies on the side of the members of his clan or moiety without, however, being morally obligated to aid them (1952, p.56).

No período analisado neste capítulo, iniciou-se uma crescente organização política que não existia entre os Ticuna.¹¹⁸ As entidades de apoio incentivavam a reunião de lideranças pertencentes a distintas aldeias, tentando garantir e equilibrar a presença de todas as facções religiosas existentes na época. Este aspecto representou uma novidade, já que antes, como vimos no capítulo anterior, cada agência reunia apenas seus seguidores ou adeptos. Assim, começou a construir-se paulatinamente a idéia de “representação política”. Nos diversos números do *Jornal Magüta* sempre aparece destacada a menção da quantidade e da origem dos capitães e dos professores participantes de encontros, assembléias e cursos. Até hoje este é um critério que definirá a legitimidade de qualquer projeto (incorporar ao máximo possível uma diversidade de

¹¹⁷ Contudo, alguns autores nos advertem sobre a necessidade das agências de apoio ao índio revisar continuamente suas práticas concretas a fim de poder romper com esquemas pedagógicos anteriores. Por exemplo, Franchetto (1999, p.1) chama a atenção para o esquecimento de algumas ONGs, que desenvolviam propostas de educação diferenciada na época, dos marcos geradores que possibilitaram essas mesmas propostas, e que foram os marcos missionários. Seguindo esse raciocínio, podemos situar que tanto o Centro Magüta como a OPAN apoiaram-se em certa medida nos recursos humanos formados pela Igreja Batista. Por exemplo, foi na aldeia de Campo Alegre, cuja origem associada à atuação de pastores batistas americanos tratei no capítulo anterior, onde se desenvolveu grande parte dos cursos de formação e das reuniões de professores empreendidas pelas duas agências e onde se elaboraram as primeiras cartilhas bilíngües e os primeiros números do *Jornal Magüta*. A participação dos monitores dessa aldeia na construção desses textos foi fundamental, já que na época eram dos poucos que sabiam escrever na língua ticuna. Só mais tarde, com os cursos ministrados por Frei Arsenio e a lingüista Marília Facó Soares, o domínio escrito da língua foi ampliado para outras pessoas. Assim, a implementação dos projetos de educação promovidos por estas agências viu-se facilitada pela socialização missionária recebida pelos monitores bilíngües. Porém, este aspecto não é mencionado nos relatórios e nos artigos que tratam do tema.

¹¹⁸ Como sugere Brown (1993, p. 316) se referindo a um processo que envolveu de forma mais abrangente aos povos indígenas amazônicos: “With the advance of missionary work, bilingual education, and land tenure struggles, however, tribal boundaries and affiliations emerged as powerful political categories. ‘Tribe’ became a way that native peoples could frame their identities and demands without being assimilated into existing advocacy institutions (national political parties, labor unions, peasant organizations, etc.) that historically have treated Indians in a paternalistic manner, if they noticed them at all”.

peessoas pertencentes a várias facções e organizações).

Também os locais de encontro foram sendo alternados entre as maiores aldeias dos distintos municípios, o que garantiu não apenas a participação de capitães e professores, mas também de diversos membros da comunidade. Os informantes destacavam a nova sociabilidade criada a partir dessas reuniões, o fato de terem descoberto parentes que não conheciam e a amizade construída com pessoas de lugares distantes.

Até então, as redes sociais entre os Ticuna, para além da associação entre grupos domésticos próximos por consanguinidade e aliança que formavam grupos vicinais, eram construídas através de visitas e de participação em conjunto em cerimônias (como o ritual de iniciação feminina e de nomeação das crianças, entre outros), e também por meio de festividades religiosas, introduzidas pela Igreja Católica, pela Igreja Batista e pela Irmandade da Santa Cruz, e nos campeonatos esportivos – ocasiões em que eram reatualizados os laços de parentesco ou eram construídos laços de amizade, compadrio e afinidade com desconhecidos. A “reunião” como evento que congregava diferentes facções e grupos de parentesco e na qual se discutiam os “problemas comuns” representou um novo espaço de sociabilidade e de construção de comunidade.

Um dos membros da OPAN considerava que:

[...] este momento de conhecimento e reconhecimento mútuo foi muito importante, pois vários dos professores presentes nunca tinham se encontrado ou se conheciam muito pouco. Foi dado, assim, um primeiro passo rumo a uma experiência solidária no contexto do curso, que muito favoreceu o trabalho dos dias seguintes (Leite, 1994, p.163). Para além dos novos conhecimentos, pelos quais manifestavam apreço, os professores destacaram a relevância da própria experiência do coletivo que permeou aqueles dias de trabalho, vivida e construída no cotidiano do curso, no decorrer dos estudos realizados, nos momentos de lazer partilhado, nas horas de refeição comum, na convivência com as outras pessoas. [...] Reorganizando-se em face de uma sociedade envolvente, dominadora e integracionista, por isso mesmo tendente a anular os que lhe são estranhos, os professores tiveram de enfrentar e reelaborar suas próprias diferenças internas, sem supri-las, empenhando-se na construção de um “nós, Ticuna” que se afirmasse contrastivamente em relação aos “civilizados”, de modo especial, mas também em relação aos outros povos indígenas. O próprio gesto de sair de suas aldeias, dos seus municípios, para encontrar-se com os Ticuna de outras aldeias, às vezes desconhecidos e mesmo internamente “estranhos”, demonstra a dinâmica de superação das suas diferenças, pelo exercício do respeito mutuo, e afirmação de uma solidariedade grupal marcada pela identidade Ticuna, de que todos se sentiam partícipes (idem, 201-204).

Foi no contexto de uma reunião realizada em 1986 que se criou a organização indígena OGPTB, como entidade de representação dos professores ticuna bilíngües. A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal e do seu artigo 231, passou a poder exercer em direito essa representação política.

4.2 Os levantamentos

Outro mecanismo de construção de comunidade que começou ser utilizado desde então foi a realização de “levantamentos” para o conhecimento da “situação geral” que envolvia os Ticuna em distintas questões, neste caso, a educação. Lideranças da organização de professores assinalaram como um marco o primeiro levantamento feito nos seis municípios do Alto Solimões em dezembro de 1985 para conhecer a situação de seus colegas. Descobriram realidades que não conheciam e problemas compartilhados.

Nós fizemos esse levantamento para saber quantos alunos estão estudando nas escolas e quantos professores estão trabalhando como escravos, sem direito a nada. O problema mais sério que nós encontramos na área entre professores e alunos é que estão **completamente abandonados** pelas prefeituras e pela FUNAI [...] (Alírio Mendes Moraes, para o Jornal Magüta nº 19, 1986).

Quando foi 85, nós fizemos um levantamento com apoio do Centro Magüta. **Eu fui em seis municípios, fui perguntando, assim na comunidade, quem está dando aula lá, se é ticuna, se é não.** Nós gastamos vinte dias encostando em cada comunidade, desde Tabatinga até Santo Antônio de Içá. **Tem comunidades onde nos encostamos que tinha professor branco dando aula lá. Mas ele faltava muito, a costume, né? Faltava muito, todo fim de mês, ele cobrava os pais dos alunos também. Naquele tempo, os ticuna não é como hoje em dia, se está sabendo se ele recebe, quem paga. Mas ele era contratado. Recebia, mas também ele cobrava do pai dos alunos, aí ele vendia aquele material que pediu dos pais dos alunos: um paneiro de farinha, pirarucu, peixe, barrote, que é aquele para fazer casa, e assim. Aí ele falou para os pais dos alunos que ele vai vender e vai comprar, comprar a alimentação dele com esse dinheiro. Tem lugar que o branco que dá aula ele vá uma vez por mês e depois fica na casa, não dá aula. Aí nós pensamos que tínhamos pouco professor. Depois desse levantamento, nós pensamos criar a OGPTB.** [...] (inf. Nino Fernandes, 2004,¹¹⁹ grifo meu).

¹¹⁹ Cabe notar que nos depoimentos destes dois professores que estavam na coordenação do movimento e que realizaram o levantamento – um formulado na época e outro relatado para mim em situação de entrevista no ano de 2004 – existem referências à situação do seringal que tratamos no capítulo anterior: “o trabalho escravo”, “o engano” (do professor “branco” em relação aos pais dos alunos), “a troca desigual”. Isso reflete, a meu ver, a forte impressão que deixou nos Ticuna esse sistema de exploração na forma de representar as relações interétnicas e de entender que, embora pudessem estar em outras situações ou em relação a diferentes agentes, a percepção de desigualdade e exploração era e continua sendo muito forte.

Depois desse primeiro levantamento, outros muitos se sucederam. Para além das estatísticas oficiais, a OGPTB, com o apoio do Centro Magüta e da OPAN, construiu sua própria informação, o que se tornou fundamental para as suas reivindicações e gestões com entidades financiadoras e o próprio Estado.

Simultaneamente a esses levantamentos da situação educacional, os capitães mobilizados para a demarcação de terras elaboravam mapas delimitando o seu território. São interessantes as apreciações de Anderson (1993) a respeito de como os Estados coloniais do século XIX – através de três instituições de poder, como o “censo”, o “mapa” e os museus” – engendraram a gramática dos nacionalismos que mais tarde iriam tentar combater. No processo de mobilização dos Ticuna pelo seu reconhecimento por parte do Estado como povo com direitos específicos, eles utilizaram os mesmos instrumentos, porém ajustando-os às suas necessidades e outorgando-lhes outros sentidos. Cabe destacar nesse patamar, a relevância que teve a inauguração do Museu Magüta, em 1991, com ampla repercussão na região e na imprensa nacional, o que divulgou ainda mais as lutas deste grupo.

A escolha de representantes e a formação de comissões para viajar a Manaus e a Brasília para apresentarem as demandas “gerais” do povo Ticuna a distintas entidades, o conhecimento nessas cidades das experiências e das trajetórias de outras organizações indígenas, a aproximação com diversas entidades de apoio e as apresentações a distintos meios de comunicação foram instâncias e espaços importantes de socialização para as lideranças partícipes do movimento de professores e de criação e recriação de comunidade.¹²⁰ Ao mesmo tempo, pelo fato dessas reivindicações receberem censura do órgão tutor e este ter tomado medidas disciplinares contra algumas lideranças, isto provocou ainda mais a união e a identidade entre elas.¹²¹

4.3 Os cursos

Cabe me deter no conteúdo dos cursos empreendidos pelo Centro Magüta e pela OPAN

¹²⁰ Muitas pessoas falaram para mim da experiência marcante que representou em suas vidas a participação em algumas assembléias e eventos, como, por exemplo, os encontros realizados com professores indígenas do estado do Amazonas e de Roraima, em Manaus. Como salienta Oliveira Filho (1998): “[...] as peregrinações podem ser importantes meios para a construção de uma unidade sociocultural entre pessoas com interesses e padrões comportamentais variados. Não são poucos nem inexpressivos os autores que consideram as viagens como fator importante na própria constituição das sociedades (Fabian 1983; Anderson 1983; Pratt 1992 e, mais recentemente, Clifford 1997)”.

¹²¹ Por exemplo, os três professores que realizaram o levantamento anteriormente mencionado e outro mais foram demitidos de seus cargos como monitores bilíngües pela FUNAI (Portaria 324 a 327 de 23-3-88), por motivo disciplinar, alegando que eles se afastaram de suas funções para viajar a Brasília, a fim de participar das manifestações previstas contra a FUNAI e tentar aprovação do regimento interno da OGPTB (FUNAI, 10-8-91, p.2-4).

orientados também para a consolidação de uma união entre os Ticuna. Ambas as entidades, ao mesmo tempo em que apoiavam a construção de material didático específico – que tinha aparecido como uma demanda por parte dos professores, já que sem livros não estavam seguros de como dar aula e sentiam falta de um material mais adequado à sua realidade do que aqueles advindos das secretarias municipais de educação – incentivavam a discussão sobre a importância da aprendizagem e do ensino na língua materna como forma de afirmação de sua identidade étnica e da valorização de sua cultura. Também nesses cursos falava-se da importância de participar na organização de professores como meio de “luta” política (OPAN, 1989, p.105).

Leite descreve assim o conteúdo do curso oferecido pela OPAN para 56 professores, provenientes de 29 comunidades, e realizado na aldeia de Campo Alegre, entre os dias 12 e 26 de fevereiro de 1986: “A parte inicial do curso foi dedicada a uma avaliação e à correção coletiva da Cartilha e a uma ampla discussão sobre o significado e a importância do aprendizado da escrita e da leitura da língua ticuna para os professores, alunos e seus demais falantes” (Leite, 1994, p.73). Mais adiante, entre os objetivos do curso menciona: “ajudar os professores na discussão de sua situação profissional e de sua organização como categoria; colaborar no entendimento da conjuntura sociopolítica em que eles desenvolviam seu trabalho” (id., p.74).

Num outro curso, realizado no ano seguinte pela mesma agência, na aldeia de Canimaru, com duração de 20 dias, aparece como conteúdo do programa:

“Informação e discussão sobre a organização interna OGPTB, CGTT; articulação com professores de outros povos indígenas (UNI, CISA); relação com a FUNAI e prefeituras locais; informação sobre conjuntura política e partidos políticos; eleições municipais de 1988; constituinte e direitos indígenas” (id., 95-96).

Para esse curso, foram convidados vários assessores externos: Ailton Krenak, Orlando Baré, Ivo Schroeder (coordenador da OPAN).

Com respeito aos cursos realizados pelo Centro Magüta no contexto do Projeto *Torü Dü`üügü*, financiado pela Secretaria de Cultura do MEC e pela Fundação Pró-memória e a OXFAM, entre 1983 e 1986, eles trataram de conteúdos da língua portuguesa, noções de matemáticas, geografia regional e história dos Ticuna. As aulas de história eram ministradas por João Pacheco de Oliveira, incorporando-se a ela também alguns “bons saberes” de histórias e mitos que foram ensinados aos participantes. As avaliações destes destacam o impacto que lhes ocasionou o conhecimento da “sua história”, o que redundou em um maior interesse pelos

“conhecimentos culturais”. Eis alguns depoimentos registrados no Jornal Magüta, produzidos em diferentes etapas do curso:

Eu gostei que eles explicaram que antes no nosso país não morava nenhum branco; só existiam os índios [...]. (Avaliação feita no primeiro curso ministrado na aldeia Bom Caminho entre os dias 22-5 a 11-6-86.¹²² Jornal Magüta n° 19).

Aprendi a história de nossos antepassados e da gramática portuguesa, o verbo, o tempo dos verbos, e o modo de conjugar, pronomes, substantivos, advérbios, pontuação e frases. Tudo isso eu aprendi neste curso. Também as histórias que as velhinhas contaram; isso é importante para nós e para os nossos netos, porque **nós não podemos perder nossa origem** (Carlos Albino, de Belém de Solimões. Avaliação da parte III do curso, em Belém de Solimões, junho de 1988. Jornal Magüta n° 28).

O que eu achei muito importante foi que pela primeira vez aprendi o quanto é importante a nossa língua e a nossa cultura. Eu acharia muito bom que os professores ensinassem mais sobre o costume, a cultura e a história dos antigos (Alice Elizardo Anselmo, de Santa Rosa, Tacana, participante da parte III do curso, em Belém de Solimões, junho de 1988. Jornal Magüta n° 28).

Os velhos deram aula, eu gostei muito. Com eles eu aprendi os passados do que está presente, como mãe-do-mato e mãe d'água. Tudo isso eu aprendi (Hilda Pedro Tomás, da aldeia Campo Alegre, participante da parte IV do curso, em Campo Alegre, 8 a 22/2/90. Jornal Magüta n° 40).

Antes eu não sabia, estou sabendo agora sobre **história antiga ticuna que não conhecia** (Carlindo Firmino, do Bairro Independente, participante da parte IV do curso. Jornal Magüta n° 40; grifos meus).

5 Valorização cultural e domínio do mundo dos brancos

Os cursos de formação dos professores bilíngües são realizados por uma equipe de professores-consultores de distintas áreas disciplinares e especialistas em educação indígena e apontam para uma educação que fortaleça a identidade étnica Ticuna, valorizando a língua materna e os saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que proporciona ferramentas para se relacionar com a sociedade nacional, como o aperfeiçoamento na língua portuguesa (OGPTB, 1996, p.23-24).

Segundo aparece nos relatos de professores – na época, monitores bilíngües – registrados nos primeiros encontros e cursos de formação, nos anos 80, o interesse pela escola e pela educação recebida nesse âmbito devia-se à necessidade da aprendizagem da língua portuguesa, da

¹²² Cabe destacar que no mito de origem dos Ticuna, os grupos humanos surgem simultaneamente na região do Alto Solimões. Um dos heróis civilizadores, Yoi, pescou o povo Magüta, do qual descendem os Ticuna, e do resto da borra do jenipapo pescou os negros. O seu irmão gêmeo Ipi pescou os “brancos” ou peruanos. Daí podemos supor que para alguns foi uma surpresa saber que a população não-indígena chegou num período posterior à ocupação Ticuna desse território.

escrita, de noções de matemáticas e outras informações úteis no contato com os “brancos” ou os “civilizados”.

No primeiro curso realizado pelo Centro Magüta (na aldeia de Bom Caminho, no município de Benjamin Constant, entre 22-05 e 11-06 de 1986, para 22 professores provenientes desse município), os participantes avaliaram a importância da escola da seguinte maneira:

A escola serve para cada pessoa conhecer alguma coisa durante a sua vida. Sem escola, os Tikuna antigamente eram governados pelos patrões. Como hoje em dia existe escola, a vida dos Tikuna melhorou muito mais (Francisco Julião, Bom Caminho).

Na escola é onde o professor dá a instrução para o aluno. É onde o aluno vai ser alfabetizado pelo professor para continuar uma vida nova, para ser educado, para ser alguma coisa mais pra frente (Constantino Ramos Lopes, São Leopoldo).

Na escola é que nós ensinamos as crianças ser educadas. Nós como professores temos que aprender a falar bem. Se nós não sabemos bem falar em português, as crianças vão falar errado. Na escola é que nós conseguimos aprender tudo (Débora Mariano Clemente, São Leopoldo).

A escola serve para se educar as pessoas e as crianças que não tem educação, ou pode ser um velho. Então, por isso, a escola é muito importante, porque o professor de cada escola explica para os alunos como é que a gente deve respeitar um ao outro, como os alunos devem respeitar o professor dentro da classe. Isso é a educação (Julio Mariano Luz, São João de Veneza).¹²³

Vemos nestes depoimentos, assim como em outros registros, que a escola era vista como o local onde se aprende e se educa na perspectiva da sociedade envolvente e era como uma ponte ou janela para o que entendiam representar uma melhoria na sua vida: uma via para o *progresso*, para *ser alguém na vida*. O “não saber nada”, como mencionei anteriormente, referia-se ao não-domínio dos códigos e dos conhecimentos dos “brancos”.

São ilustrativos a esse respeito alguns textos elaborados pelos monitores bilíngües ticuna, que aparecem no livro bilíngüe *Popera i Ugütaeruü Magütagawa* (1988). Eis alguns deles:

- **A ESCOLA:** AS CRIANÇAS VÃO ESTUDAR COM O PROFESSOR. AS CRIANÇAS VAO À ESCOLA PARA APRENDER E EDUCAR-SE. QUANDO A CRIANÇA NÃO SABE NADA, É BOM ESTUDAR.
- **HISTÓRIA DO MEU ESTUDO:** ERA UM DIA, EU NÃO SABIA NADA MESMO. E AÍ EU PROCUREI UMA ESCOLA.
- **O PROFESSOR SILVIO:** O PROFESSOR SILVIO ESTÁ DANDO AULA PARA OS MENINOS. ELE DISSE PARA OS MENINOS: O MENINO QUE ESTUDA, APRENDE A RESPEITAR E É EDUCADO, RESPEITA TODO O MUNDO (OGPTB, 1988).

¹²³ Estas produções aparecem como anexo no relatório final produzido por Paoliello, em dezembro de 1986, para a Secretaria de Cultura do MEC, entidade que financiou o curso.

Os membros e os assessores das entidades de apoio chamavam a atenção então para a “visão estereotipada” que tinham os monitores ticuna da escola (Gruber, 1985b; Paoliello, 1986; Leite, 1994) e explicitavam como finalidade dos programas empreendidos incentivar a reflexão e a discussão sobre esta problemática. A percepção dos Ticuna sobre a superioridade do conhecimento dos “brancos”, como vimos no capítulo anterior, foi decorrente de uma ideologia imposta na situação do seringal, que Cardoso de Oliveira chamou de “caboclisto”.

Simultaneamente a estas perspectivas coexistiam outras que apontavam o *estudo* como forma de ser *esclarecido*, estar *conscientizado* (politicamente), para não se deixarem dominar.

Os depoimentos realizados no decorrer de um dos cursos do Centro Magüta pelo coordenador geral do CGTT na época e por um professor que mais tarde seria presidente da OGPTB, e registrados no Jornal Magüta, iam nessa direção:

[...] Por isso a escola não deve servir apenas para aprender a ler e escrever, mas para aprender outras coisas dos Ticuna que são usadas em cada comunidade, remédio do mato, quantas qualidades de árvores que servem para febre, dor de cabeça, desinteria e mais outras coisas, como quantas qualidades de formigas, quantas qualidades de besouros, quantas qualidades de caba que tem na nossa região. Por isso que é bom o estudo para o nosso povo Ticuna. **Estudar em Ticuna e também em português para um dia poder discutir com as autoridades de fora sobre o problema da terra, para saber bater papo com o branco. O branco não respeita o Ticuna só porque o Ticuna fala pouquinho o português. Porque usa sapato, usa roupa, usa relógio, só por isso dizem que não somos mais índios. Nós somos índios porque nós sabemos de onde viemos**, qual é o nosso deus que fez os homens, a terra, a água, o mato, os animais, os peixes. Os brancos não sabem o nome do nosso deus que é Yoi rü, Ngutapa rü, Ipi rü, Mowatcha rü Aicüna. É isso que os brancos não entendem. Eles pensam que nós viemos de outra terra e depois querem ser donos da terra dos Ticuna. **A escola, então, serve para as crianças entenderem isso, para nossos filhos, nossos netos não esquecerem no futuro, quando morrer aqueles que sabem contar as histórias da nossa cultura** (Pedro Inácio Pinheiro/Ngematücü, Capitão geral. Jornal Magüta n° 19, 1986).

[...] porque nós professores não queremos só ensinar a ler e escrever, mas também aprender a ensinar a se defender da mão dos brancos que muitas vezes querem acabar com o nosso povo. **Porque eles dizem que nosso povo não tem nenhum valor, nem direito, é como se fosse um animal**. Mas não, eles estão muito enganados, nós somos brasileiros verdadeiros porque nós não viemos do sul e nem de outro lugar. Somos daqui mesmo da terra (Santo Cruz/Pucüracü rü Nagaicüracü, 21-06-86. Jornal Magüta n° 19, 1986); grifos meus).

Vários autores, referindo-se a outros grupos indígenas chamam a atenção para uma transformação nas representações e nos discursos dos professores índios, ao longo do processo de mobilização política por eles atravessado, sobre a educação escolar, apontando a passagem da

representação da escola como instituição “civilizadora” para a escola como ferramenta de luta política e de valorização cultural (Collet, 2006; Leitão, 1999; Luykx, 1996; Tinoco, 2000; Weber, 2004; Weigel, 2000).

Jackson, tratando o caso dos Tukano do Uaupés Colombiano, dá algumas pistas interessantes para entender a mudança dos discursos dos índios sobre o papel da escola:

[...] Tukanoans are learning that if they are to have any power at all, not only must they understand non-Indian Colombian society, they also must maintain a version of their traditional culture that is understandable and acceptable to outsiders, both Indian and non-Indian. Thus, winning the battle for self-determination increasingly involves acting and speaking with an authority derived from an “Indian way” that demonstrably draws on traditional Indian culture, but in settings that persistently attest to the far greater authority of institutions outside Tukanoan society [...] As I have suggested, Tukanoans are beginning to want to retain their Indian identity not only because they continue to value their traditions and autonomy but also because they increasingly need to demonstrate Indianness to obtain benefits from both government and NGOs (Jackson, 1995, p.12).

Para Jackson, não só o aprendizado dos conhecimentos dos “brancos” é uma questão de sobrevivência política e econômica para os grupos indígenas, como também o fortalecimento da cultura é fundamental para que eles construam um lugar de autoridade na sociedade nacional.

Nesse mesmo sentido, os professores ticuna viram-se envolvidos na busca por uma educação bilíngüe, materiais didáticos específicos, calendário diferenciado e currículo intercultural.

5.1 O ensino da língua portuguesa e a língua ticuna

Para a maioria dos agentes envolvidos nas entidades de apoio ao índio, aparece como um suposto compartilhado a necessidade de alfabetização na língua materna, como sendo a melhor metodologia de ensino e aprendizagem.¹²⁴ Contudo, há autores que contestam esta posição (Barros, 1993; Ladeira, 2005). Para os Ticuna este foi de fato um tema de debate e disputa, como aparece nos comentários de vários informantes.

Os primeiros registros que tratam da questão dão conta de expectativas diferentes de professores, por um lado, e de capitães e pais de alunos, por outro: Paula e Pinheiro (1979), as

¹²⁴ Barros assinala que “considerar como princípio geral o fato de que a educação bilíngüe é uma forma de salvação das línguas indígenas e de que há uma transposição neutra da escrita científica para um público ágrafo são idéias sustentadas na tradição intelectual ocidental de conferir hegemonia à escrita sobre a oralidade (“scriptism”) Essa tradição define a escrita como uma forma superior de expressão de conhecimento em relação à oralidade por ter eliminado as barreiras de tempo e memória [...]” (Barros, 1993, apud Bruno, 2002, p.82).

funcionárias da FUNAI responsáveis por implementar o “Plano de Educação Ticuna”, em 1979, no município de Benjamin Constant, escreveram que os professores indígenas, quase unanimemente, manifestaram a vontade de alfabetizarem seus alunos em língua materna e contar com materiais escritos bilíngües (p.60-61). Citavam como exemplo desse interesse o fato de terem encontrado, durante o levantamento feito, dois professores – das aldeias de São Leopoldo e Santo Antônio – que tinham elaborado uma cartilha em língua ticuna a partir da sua própria iniciativa. “Embora necessitando de reformulação, essa cartilha mostra o grande desejo de iniciar-se a alfabetização na língua nativa” (Paula e Pinheiro, p.60). Por outro lado, os professores tinham colocado para elas como problema a negativa de alguns pais de que seus filhos se alfabetizassem na língua ticuna: “Além do mais, há problemas com alguns pais dos alunos; muitos têm dúvida se seus filhos devem ou não aprender o Tikuna, precisam ainda de ser conscientizados sobre o aprendizado bilíngüe” (Paula, 1979, p.5-6).

Oliveira Filho também comenta que, no início do movimento, a demanda dos capitães era para que o ensino na escola fosse em português (1982, p.3).

Durante o acompanhamento realizado pela equipe da OPAN, em 1986, a algumas escolas ticuna para avaliar e apoiar a aplicação da cartilha bilíngüe, “I Cartilha Ticuna”, vários professores colocaram como dificuldade o desinteresse dos membros da comunidade pelo ensino da leitura e da escrita em ticuna (OPAN, 1989, p.106).

Anos depois, dois professores da Universidade do Amazonas – Solange Leda Gallo e Mateus de Oliveira – a partir do convênio estabelecido entre esta universidade, o Centro Magüta e a OGPTB para, de forma conjunta, desenvolverem um curso com habilitação em magistério em nível de segundo grau, realizaram uma viagem, em novembro de 1994, para conhecer a situação das escolas ticuna e também constataram a grande resistência em algumas aldeias ao ensino da língua materna. Nessas aldeias, os professores alfabetizavam em português, alegando estarem atuando de acordo com a vontade dos pais dos alunos (Oliveira, M.; Gallo, S., 1994, p.8).

A opinião do capitão e dos pais com respeito a esta questão, como indicam este e outros registros, foi fundamental. Nas aldeias que não aceitavam o ensino em língua materna, considerando-o “um atraso”, a proposta e as cartilhas elaboradas com o apoio do Centro Magüta

e da OPAN não foram adotadas por mais que os professores o quisessem (Leite, 1994, p.98; Oliveira e Gallo, 1994, p.8).¹²⁵

Os assessores envolvidos destacavam como “impasses e dificuldades” colocados na construção de uma educação diferenciada “aqueles Ticuna que priorizaram o aprendizado do português, julgando desnecessário a leitura e a escrita na língua ticuna” (Leite, 1994, p.140). A assessora pedagógica da OGPTB comentava a respeito:

É importante destacar que os Ticuna não vivem a situação ameaçadora de perda da língua, como ocorre em outros povos numericamente menores e com outras formas de contato com o branco. Pelo contrário, a língua é um dos elementos mais fortes e presentes na vida dos Ticuna. **O sentimento de perda está muito mais ligado à mitologia e a outros conhecimentos que os velhos detêm.** Nesse sentido, a escola ainda é para a comunidade um local para aprender a língua portuguesa. **Nas aldeias mais afastadas, os pais dos alunos estão pedindo para as prefeituras professores não-índios para que seus filhos aprendam o português mais rapidamente.** Geralmente nesses locais os professores ticuna também possuem menor domínio do português (Gruber, 2000, p.17).(Grifos meus).

Cabe lembrar o que foi descrito no capítulo anterior a respeito de que, em um primeiro momento de contato com a escola, a sua valoração positiva e importância deveram-se à expectativa de que ela ao menos oferecesse a oportunidade de serem aprendidos alguns rudimentos do português oral (Oliveira Filho, 1988, p.233; Macedo, 2000, p.183). Ainda hoje, o domínio da língua portuguesa é altamente valorizado e representa uma das principais motivações na escolha de alguns pais de mandarem os filhos estudar na cidade, como veremos no próximo capítulo.¹²⁶

Por outro lado, o desejo dos professores de ensinar em língua ticuna parecia surgir, em

¹²⁵ Segundo aparece no relatório de Oliveira e Gallo, em algumas das aldeias que os professores receberam para eles e para seus alunos exemplares dos livros editados com apoio da OPAN e do Centro Magüta, os teriam abandonado. Em um caso relatado, transformaram a pilha de livros em banco (1994, p.17).

¹²⁶ Os pais de família elaboram julgamentos a respeito da escola dirigida pelos próprios Ticuna: alguns avaliam que “na cidade o ensino é melhor”. Provavelmente nesta apreciação estão contidos preconceitos interiorizados, disputas faccionais, porém também como me disse uma diretora de uma escola da cidade de São Paulo de Olivença, que recebe muitos alunos ticuna, “os pais ticuna são muito criteriosos; quando vêem que o filho passa quatro, cinco anos na escola da aldeia e não aprende a ler, decidem tirá-lo e trazê-lo para a cidade”. Nos depoimentos registrados dos pais de família que entrevistei aparece que o principal objetivo para mandar os filhos à escola – além da obtenção de títulos que simbolizam a possibilidade de obter emprego assalariado – é a aprendizagem do português – sobretudo, na forma oral e não tanto na escrita. Nesse sentido, muitos preferem que o professor “seja da cidade” para que “ensine bem” o português, sendo que em geral as pessoas avaliam que os professores ticuna “têm dificuldade de falar correto” até mais que os próprios alunos. Segundo as percepções de alguns pais de família, seus filhos aprendem mais facilmente e dominam em alguns casos o português melhor que o próprio professor, pelo fato de serem mais jovens e terem mais abertura para as interações com agentes e situações interculturais. Voltarei a estas questões no próximo capítulo.

grande medida, por considerá-la um meio mais fácil para eles alfabetizarem e os alunos aprenderem.

O professor Florentino P. Gaspar constatou que ‘as crianças aprendiam a ler e escrever com mais facilidade em ticuna do que em português, porque entendiam o que estavam lendo e escrevendo [...] Os próprios professores estavam se sentindo mais seguros com a cartilha ticuna, pois dominavam bem o significado de todas as palavras nela contidas, ao passo que desconheciam muitas das palavras da cartilha em português e não sabiam pronunciar grande parte delas, conforme explicitou um professor (Leite, 1994, p. 96-97).

Esta consideração levantada pelo integrante da OPAN coincide com os comentários de um dos membros do Centro Magüta a respeito de maior segurança e confiança que suscitavam os livros bilíngües nos monitores que os utilizavam (Paoliello, 1986, p.10).

Tinha coisas que as crianças não conheciam, coisas da cidade. Vamos supor assim, leão é de outro continente. Tinha um livro que chegava que aparecia o Pão de Açúcar, não é que a gente recuse de aprender, mas tem que ser mais na frente. Então o livro que chegava era para as crianças de lá, de São Paulo, de Rio de Janeiro. Ai nossas crianças não aprendiam, por exemplo, a pronúncia da criança. Ai nós decidimos que a criança tem que aprender primeiro nossa cultura, os nomes dos animais, das frutas, das árvores, as histórias, para que nossas crianças se alfabetizassem mais rápido [...] À medida que a gente aprendesse conforme a alfabetização na língua ticuna, o português também ia estar puxando mais. Esse que era o objetivo (inf. Nino Fernandes, 2004).

No decorrer do processo de organização vivenciado pelos professores e em relação às disputas mantidas com agentes da sociedade regional pela legitimidade da posse e da exploração do território, a língua – que até então era objeto de prática e não de reflexão política – tornou-se um elemento diacrítico importante no reconhecimento étnico.

Leite destacou que tinha observado uma maior “conscientização” dos professores e “afinidade com a proposta das entidades de apoio” na assembléia geral da OGPTB de 1990 – um ano depois que a OPAN tinha deixado de trabalhar na área de educação. Encontrou nas falas e nas discussões dos participantes uma maior reivindicação por materiais didáticos específicos e por ensino bilíngüe (1994, p.224).

Santo Cruz Mariano Clemente comenta como foi se dando paulatinamente esse processo de “esclarecimento” dos pais e dos capitães que se recusavam a que a escola se destinasse à alfabetização na língua materna:

Não todos os professores que fazem, mas já começaram a pensar e fazer, de como dar aula na língua materna, porque muitos caciques em cada comunidade também não aceitavam. Mas como agora isso é lei, que as crianças têm que se alfabetizar, então já estão reconhecendo. Os

professores também já estão reconhecendo. **Antes, embora que tinham que alfabetizar na língua materna, alfabetizavam na portuguesa. Agora parece que não, já tomaram a decisão de alfabetizar na língua materna. Eles se recusavam porque... por exemplo, se a criança ticuna já fala na língua ticuna, por que é que vai estudar a língua dela, que ela já sabe? Essa era uma reclamação dos caciques e dos pais.** Agora, tudo bem. Qual era nossa proposta? Qualquer ser humano... a gente dá exemplo de outro país, por exemplo, Japão, Estados Unidos. Será que eles vão se alfabetizar na língua indígena? Por exemplo os brasileiros, será que eles vão se alfabetizar em outra língua? **Então, quem fala português, se alfabetiza em língua portuguesa, quem fala língua materna, tem que se alfabetizar em língua materna. Então essa foi nossa arma, que a gente utilizou para os caciques, os pais tivessem essa consciência.** Então isso foi acatado até o dia de hoje (inf. Santo Cruz, 2004; grifos meus).¹²⁷

Esta disparidade entre o desejo de alguns de alfabetizar na língua indígena e de outros na língua portuguesa e o argumento de alguns pais de família de qual seria o sentido de se ensinar na escola uma língua que já sabem falar é assinalado também em outras etnografias referidas a outros grupos indígenas (Benites, 2003; Russo, 2005; Weber, 2004).

Atualmente a língua Ticuna ocupa um espaço importante na grade curricular do Curso de Formação de Professores Ticuna. Também consta como disciplina escolar obrigatória presente em todas as escolas localizadas nas terras indígenas ticuna, de 1ª a 8ª série, sendo ainda ministrada aos alunos “ribeirinhos” ou de outros grupos indígenas (Cocama, Cambeva) que, por estarem localizados próximos, freqüentam essas escolas.

Simultaneamente, a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita e oral foi valorizada cada vez mais como ferramenta de reivindicação e luta política. Já em 1985 foram

¹²⁷ As seguintes observações da assessora da OGPTB também apontam para a importância que teve para alguns Ticuna incorporarem as propostas da “educação diferenciada” a partir do fato de elas terem sido reconhecidas pelo Estado em forma de leis, resoluções e normativas: “Uma questão que vale ser considerada aqui, por ter representado um desafio em termos pedagógicos, diz respeito à forte influência dos modelos tradicionais de ensino que permeavam a prática dos professores tikunas, não apenas com referência aos conteúdos, mas também quanto à metodologia e aos sistemas de avaliação. A escolarização inicial dos professores realizou-se nesses moldes, seja na aldeia ou na cidade [...] Além do perseverante trabalho dos consultores e da coordenação pedagógica no sentido de tentarem transformar esse modelo criando espaços que favoreçam a crítica e a análise da questão, **uma providência que colaborou substancialmente no processo de mudança de postura dos professores foi o estudo da legislação referente à educação escolar indígena, terra, saúde, meio ambiente e educação em geral.** Para apoiar esses estudos, foi preparada uma apostila intitulada ‘Direitos indígenas e cidadania’, contendo diversos documentos (leis, resoluções, decretos) das esferas federal, estadual e regional. **Não há dúvidas de que o ‘Referencial curricular nacional para as escolas indígenas’ também teve um importante papel nesses processos,** tanto por suas orientações – onde os professores podiam identificar os temas e procedimentos já vistos nos cursos – quanto por se tratar igualmente de um documento oficial. Portanto, o estudo desses documentos, além dos aspectos políticos, trouxe mudanças também na prática pedagógica dos professores, conferindo **maior legitimidade ao curso e às propostas metodológicas aí desenvolvidas**” (Gruber, 2003, p.134-135; grifo meu).

formulados os seguintes depoimentos pelos professores que participaram de uma reunião, no mês de outubro, na aldeia de Campo Alegre, a respeito do valor que tinha para eles a aprendizagem do português:

O português serve para conversar com as autoridades, governador e com prefeito, com o presidente da FUNAI e com a Programadora Educacional. Serve também para se comunicar com as autoridades pela escrita (Reinaldo de Carmo, Vendaval).

É bom aprender ler e escrever em português porque quando manda carta para a prefeitura ele sabe ler. Por isso que eu quero aprender o português (Lucinda Santiago, Campo Alegre).

Serve para nós falar em português. Quando nós não entendemos o português os brancos exploram muito a gente. Por isso, para nós, o português é muito importante (Quintino Marques, Campo Alegre).

Para melhor se dialogar com as autoridades e conversar e saber receber e responder algumas perguntas que os brancos fazem para os índios (Alirio Mendes, Ourique. Depoimentos registrados numa reunião de professores em outubro de 1985, na aldeia de Campo Alegre).

Existe ainda hoje na escrita do português um anseio de que venha a facilitar a comunicação com as *autoridades*: agentes e agências que podem ler suas demandas e, assim, atender às suas necessidades.¹²⁸

¹²⁸ A comunicação com as *autoridades* via escrita aparece como muito importante ainda hoje para os Ticuna, embora seja possível pedir uma audiência ou entrevista e se comunicar oralmente. Em dezembro de 2003, observei várias pessoas no Museu Magüta solicitando aos estagiários que ali trabalham que redigissem em computador as cartas que tinham escrito ao prefeito de Benjamim Constant, fazendo pedidos de alimentação para o jantar de Natal que estavam organizando com suas famílias ou comunitariamente. Soube depois que alguns conseguiram entrevistar-se diretamente com o prefeito e entregaram a carta em mãos. Ladeira (2005) aponta alguns usos da escrita dos Timbira que são semelhantes ao que observei entre os Ticuna: “empregam a escrita para redigir em português pequenas cartas e bilhetes. Apesar da extrema pressão e incentivo para uma produção de textos descritivos ou narrativos, na língua portuguesa ou na língua indígena, que viessem a provocar internamente uma demanda pela leitura, esse fato não se concretiza. Não há uma produção literária que poderia vir a ser a função da escrita na língua indígena. Parece-nos que o conservantismo lingüístico Timbira, que mantém suas formas artísticas orais (artísticas no sentido de diferir da fala diária empregada para o relacionamento com o mundo e o outro e que exige uma habilidade e uma autoconsciência da parte de quem produz), preenche um possível vazio por onde poderia surgir uma literatura escrita (p.6) [...] Contrariamente à nossa expectativa de que as cartas estabelecem uma relação entre pessoas distantes espacialmente, para os Timbira elas são utilizadas para se dirigirem aos “brancos”, que estão próximos, ao alcance mesmo dos olhos e das mãos, permitindo introduzir um elemento de distância onde ela é de fato inexistente. Quando essa distância física é real, as solicitações aos “brancos” são resolvidas, sempre que possível oralmente, pelo telefone [...] Pela voz estabelece-se a proximidade física e o conseqüente reconhecimento do compromisso/vínculo social assumido anteriormente e, simultaneamente, a ausência real permite uma privacidade na elaboração da resposta (postura correta no campo das regras e etiquetas Timbira). Esse mesmo mecanismo é acionado quando os Timbira querem fazer solicitações ou pedidos a alguém próximo fisicamente. Nesse caso, o pedido é feito por meio da escrita (cartas ou bilhetes) permitindo distanciamento, ausência da voz, e o constrangimento da resposta, caso negativa, deixando para o destinatário o poder de determinar o momento da resposta e dando margem a que o pedido possa ser refeito em outra ocasião. A palavra escrita é utilizada assim no lugar da fala, quando a comunicação se dá entre os interlocutores próximos, mas onde a distância social deve ser garantida pela distância espacial introduzida

5.2 Os livros didáticos produzidos

Como mencionei anteriormente, dentro das atividades que faziam parte dos projetos de educação desenvolvidos pelo Centro Magüta e pela OPAN, a elaboração de cartilhas e livros foi muito importante. Ambas as agências enfatizavam a necessidade de os Ticuna terem “materiais didáticos adequados à sua realidade”, os quais facilitariam não apenas o aprendizado dos alunos, mas também dos próprios professores (Leite, 1994, p.78).¹²⁹ No início, de forma conjunta, promoveram reuniões e encontros de professores para discussão e preparação desses materiais, mas pouco tempo depois continuaram a fazê-lo de forma separada, a OPAN até 1989 e o Centro Magüta até a sua extinção, em 1996.

Nos anos 80, apareceram editados vários livros didáticos organizados por estas agências: pela OPAN, uma cartilha de alfabetização em língua ticuna: a *Primeira Cartilha Ticuna* (1985) e o livro de leitura para dar continuidade ao aprendizado da leitura e da escrita na própria língua: *Popera i Ugütaerui Magütagawa* (1988); pelo Centro Magüta: *Torü Dü`üügü* (relatos míticos, 1985) e *Ngi`ã Tanaiüchicünaaqü* – Um manual da escrita (cartilha de pré-alfabetização, 1991). Todos eles textos bilíngües.¹³⁰

Os livros publicados com o apoio da OPAN basearam-se em textos produzidos pelos mesmos professores no contexto de reuniões e encontros promovidos por esta agência.¹³¹

pela escrita (bilhetes e cartas). Quando esses bilhetes não contemplam todo o pedido, eles servem como introdutórios à solicitação verbal dependendo da reação do destinatário/interlocutor” (p.7). As observações que fiz a respeito do uso do português escrito entre os Ticuna também remetem a um uso formal: no contexto das organizações, têm um alto valor os crachás, os convites escritos, as cartas, as atas de reuniões, e todo tipo de documentação recebida ou produzida é guardada com grande cuidado. Fora disso e do uso no âmbito escolar, percebi que há pouca utilização da escrita, servindo apenas para escrever alguns bilhetes dirigidos aos amigos, parentes ou namorados, em geral com mensagens curtas e precisas.

¹²⁹ Naquela época, os professores ticuna utilizavam livros didáticos fornecidos pela SEMED, comuns aos utilizados para crianças da cidade.

¹³⁰ Ver em anexos.

¹³¹ “Para a elaboração da “Primeira Cartilha Ticuna”, reuniram-se cinco professores Ticuna na comunidade de São Domingos II, em maio de 1984, contando com a colaboração de Silvio e Dilson. Como ponto de partida para este trabalho, foram estudados materiais já existentes, como a cartilha ‘Tutu’ em ticuna, elaborada pelo SIL no Peru e adaptada pela FUNAI, e a cartilha elaborada pela professora Marina Villas Boas para uso na comunidade Ticuna de Vendaval. Depois disto, foram feitas algumas consultas a outros professores ticuna, com o objetivo de corrigir da melhor forma possível a grafia e ampliar a participação dos mesmos neste trabalho. Finalmente, em junho de 1984, reuniram-se alguns professores ticuna na cidade de São Paulo de Olivença, para a correção final da cartilha [...] A professora Marília Facó Soares, do Museu Nacional do Rio de Janeiro, prestou importante assessoria lingüística na concretização desta cartilha” (Cavuscens, Rapkiewiks, Oliveira Leite em OPAN, 1989, p.103-104). Nos dias 10 a 28 de fevereiro de 1986, realizou-se um curso de iniciação ao uso da cartilha na aldeia de Campo Alegre, que foi ministrado pela equipe da OPAN e pelos cinco monitores que elaboraram a primeira versão da cartilha; no segundo semestre desse ano, realizou-se o acompanhamento aos professores que estavam usando a cartilha (id., p.105). O livro de leitura *Popera i Ugütaerui Magütagawa* foi produzido ao longo de encontros realizados em sete aldeias ticuna, com a participação de 77 professores de 30 aldeias. Como foram muitos os textos elaborados, ficou decidido

Tratava-se de relatos espontâneos, de temáticas variadas, sendo que não recebiam sugestão de tratamento em função de alguma questão específica. Referiam-se em geral ao cotidiano dos autores e eram produzidos prioritariamente em forma individual e escritos em língua ticuna.¹³² Depois, porém, o trabalho de correção ortográfica e gramatical e a tradução para o português foram realizados de forma coletiva. Finalmente, os textos eram organizados por ordem de complexidade e, assim, editados. As duas cartilhas foram editadas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas.

O livro *Torü Dü`üügü*¹³³ continha mitos do “tempo dos antigos”, “do início do mundo”, relatados por velhos contadores de histórias. Aos professores ticuna coube o registro sonoro, a transcrição e a tradução para o português (as histórias foram contadas na língua indígena).

Tal experiência teve por base o registro do acervo mitológico do referido grupo, com a finalidade de preparar um livro. O trabalho foi realizado fundamentalmente pelos próprios índios, cabendo a nós o papel de articuladores das propostas e decisões fornecidas por eles. [...] O objetivo era reavivar a memória tribal e simultaneamente estimular a retomada das narrativas orais (Gruber, 1984).

Além de ser veículo de transmissão de um conhecimento que só poucos detêm em uma forma mais completa e elaborada, o livro *Torü Dü`üügü* contribui para a revalorização pelos Ticuna de sua própria tradição cultural [...] Não só como memória, mas como instrumento de ação prática no momento histórico presente. A narração dos feitos de Yoi e Ipi termina por indicar os fundamentos dos costumes básicos dos Ticuna, mostrando uma história da humanidade que compete em interesse e sofisticação com as descrições bíblicas e, por fim, funciona como verdadeiro documento comprobatório da persistência de sua identidade étnica e da justeza de sua reivindicação territorial (Oliveira Filho, 1983, introdução ao livro *Torü Dü`üügü*, p.XV).

A elaboração desse livro, a coleta de relatos e outros materiais didáticos (como a cartilha de alfabetização *Ngi`ã Tanaiitchicünaaqü*) foram realizados em Campo Alegre – entre 1983 e 1985 – que na época era a aldeia que tinha a maior população escolar. Já em 1985 contava com três escolas, 343 alunos e oito professores (sem contabilizar os alunos e os professores do MOBREAL e do MEB). (Gruber, 1985b).

que seriam produzidos dois livros. Porém, só se concretizou o primeiro volume, contendo 35 textos, que tinham sido selecionados por serem os mais simples (OPAN, 1989, p.106).

¹³² As temáticas eram sobre plantas silvestres e domésticas, peixes, animais selvagens e domésticos, alimentos e bebidas relevantes na dieta dos Ticuna, e também para ações cotidianas, como roçar, pescar, fazer remo, vender. Mais da metade dos relatos faz referência a personagens em situações de comércio com o mercado regional, ou a instituições pós-contato, como a escola.

¹³³ Significa em português *Nosso Povo*.

Na introdução e na contracapa do livro *Torü Dü`üügü*, duas importantes lideranças e fundadores do CGTT assinalam que:

É bom saber o que está escrito aqui para ninguém deixar de ser índio e de falar sua língua. Mesmo que aprendam a escrever, os Ticuna não podem esquecer sua língua, que é o mais importante [...] O livro saiu porque nós estamos renascendo (Adércio Custódio).

Hoje os bisnetos, os novos vão ver que os Ticuna têm razão de existir, porque neste livro aparece onde está a terra imemorial, o local sagrado, o local de nossa origem. Onde ticuna nasceu aí ele tem de ficar. O livro vai ser bom para a gente lembrar, pra gente lutar pra ser dono de novo da terra [...] (Pedro Inácio Pinheiro) (Professores ticuna, 1984).

A fala de Pedro Inácio a respeito do valor do livro como memória do grupo me lembra das considerações de Said sobre as múltiplas formas que adquire a luta pelo território:

Assim como nenhum de nós está fora ou além da geografia, da mesma forma nenhum de nós está totalmente ausente da luta pela geografia. Essa luta é complexa e interessante, porque não se restringe a soldados e canhões, abrangendo também idéias, formas, imagens e representações (Said, 1993).

Fica claro o sentido político destes textos bilíngües e a importância da apropriação de uma tecnologia moderna, como o papel e o livro, até então exclusivas dos “civilizados”.

Também na introdução ao livro de leitura *Popera i Ugütaerüü Magütagawa*, aparecia uma percepção parecida a respeito do valor de se elaborar um livro bilíngüe:

Se nós não falarmos e escrevermos a própria língua, não seremos considerados uma nação indígena. Agora está melhorando a situação do povo Magüta, porque muitos já estão sabendo ler e escrever na própria língua. Também é importante para o povo Magüta ter seu livro feito na sua própria língua, que não é emprestada de nenhum outro povo, **para que o governo e todos os civilizados nos respeitem mais, e saibam que os índios também sabem fazer livros na sua própria língua** (Adelmo, Alirio, David e Arsênio) (OGPTB, 1988, p.13). (Grifo é meu).

A eleição do desenho para a capa deste livro ainda atestava a importância de mostrar uma distintividade cultural. Num dos encontros realizados, os professores criaram várias propostas e depois as submeteram à votação, ganhando o desenho de uma “moça nova” (*worecü*) ao lado do curral de reclusão, já enfeitada para o início da cerimônia. Este trabalho foi o mais votado (70 dos 108 votos). À exceção de um que recebeu 10 votos – um homem plantando arroz – os outros conquistaram muito pouco. Embora na época na maioria das aldeias não se praticasse o ritual de iniciação feminina pela proibição da Igreja da Santa Cruz (Relatório GT, 1984, p.15; Leite, 1994, p.188), o desenho foi escolhido como sinal diacrítico dos Ticuna, escolha esta que reflete o alto

valor ideológico e emocional que teve (e continua tendo) esta festa. Também nesse livro de leitura há um texto referente a ela – “A Pelação”¹³⁴:

Pelação é uma festa da nossa tradição, por isso não podemos esquecer nossa tradição. Essa tradição que vai nos defender. Por isso, nós temos que relembrar nesse livro a nossa cultura. A gente vê tudo nessa festa, tem algumas aldeias que não praticam mais a nossa tradição, não é bom esquecer. Os costumes que a pessoa vê são verdadeiros dos Ticuna. Todos os indígenas têm sua cultura, sua tradição, porque nós vamos deixar nosso costume? **Não é bom a gente esquecer a nossa cultura. Por causa dela, os civilizados reconhecem que somos verdadeiros Ticuna. Todos os indígenas têm sua própria cultura** (OGPTB, 1988, texto 58, produzido por Nino Fernandes).¹³⁵ (Grifo é meu).

Estes textos testemunham a importância de mostrar uma alteridade como povo em face dos outros (com “cultura”, “língua”, “história” e “territórios” próprios), exigindo respeito e reconhecimento da sua diferença. A cultura é postulada como diferenciador social, que leva os “brancos” a aceitarem a singularidade do povo Ticuna. Legitima sua condição de “índios” perante aqueles, que os consideravam “caboclos”. Porém, a forma de mostrar a sua cultura foi através de um formato e de uma tecnologia ocidental. Outros autores têm apontado para o prestígio e o valor simbólico que representa para alguns grupos indígenas ter sua língua fixada num papel (Arnold, 2000; D’Angelis, 2005; Ladeira, 2005).¹³⁶

Outro aspecto a destacar é que a maioria dos professores na época não escrevia nem lia na língua ticuna – à exceção dos monitores formados pelos pastores batistas e ainda um pequeno grupo formado no Peru e na Colômbia – portanto, aprenderam esta habilidade ao mesmo tempo em que elaboravam o material didático, ocasião que serviu para que construíssem boa parte do seu conhecimento lingüístico.

Observações feitas no campo dão conta de que o domínio escrito dos professores ticuna dessa língua é escasso. Só os professores mais antigos, que vêm acompanhando o curso de

¹³⁴ É outra das formas de ser chamado o ritual de iniciação feminino aludindo ao fato de que no final os cabelos da moça são arrancados. É uma tradução ao português do termo “pelazón” utilizado pelos Ticuna colombianos e peruanos para se referir a este ritual.

¹³⁵ As considerações de Hugh-Jones sobre mudanças identitárias dos indígenas na região colombiana do Pira-Parana são muito pertinentes para refletir sobre o caso ticuna: “Et c’est grace aux militants anthropologues, à ceux de l’Église et aux mouvements indigènes que la population a acquis une rhétorique de la ‘culture’. Comme l’observe Jackson (1994, p.399), de la même façon que les Indiens se sont autrefois consideres comme une peuple distinct et différent de ses voisins, ils sont maintenant conscients de leur culture” (1997, p.106).

¹³⁶ Contudo, isso não significa que os índios façam uma apropriação da escrita e da leitura nos moldes ocidentais. De fato, é assinalado por estes e outros autores que não existem etnografias que tratem e analisem quais são os usos concretos dados à grande quantidade de livros didáticos que vêm sendo produzidos pelas organizações indígenas, entidades de apoio e o MEC.

formação há tempos, sabem ler e escrever bem em ticuna. Em geral, os professores se comunicam com seus alunos e explicam de forma oral questões na língua ticuna e utilizam para escrever (exercícios e tarefas no quadro) o português.¹³⁷

5.3 O Currículo intercultural

É no espaço do curso de formação de professores organizado pela OGPTB durante o período de férias escolares, onde se elabora a proposta de um currículo intercultural visando à sua aplicação em todas as escolas que atendem aos alunos ticuna. Em cada disciplina que integra o curso constroi-se certo consenso em relação a certos conteúdos que, como me foi dito por vários informantes, os professores tentam aplicá-los na sala de aula, negociando para isso com os diretores das escolas onde lecionam e com a SEMED do município de pertença, que às vezes tentam impor outros conteúdos.¹³⁸

Uma reclamação freqüente que várias pessoas fizeram para mim sobre o curso é o fato de os professores que são responsáveis pelas disciplinas (quase todos eles provindos do sul e centro-sul do país) partirem sempre dos conhecimentos dos próprios Ticuna ou indagarem deles sobre tudo e não chegarem nunca ao que eles querem: “receber os conhecimentos dos brancos”.

Cada vez que a gente tem curso, eles perguntam como era que os Ticuna se casavam, como se pintavam, que tintura usavam, as músicas. Tudo bem, mas temos que aprender as coisas ocidental.

Eles que tem que dar idéias. Eles perguntam de nós, como era a tradição, a festa da moça nova. Os alunos estão esperando outra coisa. A formação deles também. Já que nós estamos no mundo moderno, nós temos que ter

¹³⁷ Nos casos que observei, os professores ticuna para ensinar os seus alunos atualmente não utilizam mais as cartilhas bilíngües produzidas pelo Centro Magüta e a OPAN. Porém, observei outros usos delas. Por exemplo, em uma aldeia, observei que o Manual de Escrita Ngi'ã Tanaütchicünaaqü, editado em 1991, era utilizado por um jovem – sobrinho de um dos professores mais antigos e que, por isso, ainda tinha o livro – para cópia. Entre as numerosas fotos que aparecem dos mascarados que participam da Festa da Moça Nova, ele escolheu uma como modelo para fabricar a máscara que utilizaria na festa para a qual tinha sido convidado e que iria acontecer em breve.

¹³⁸ Se bem o currículo intercultural não estava finalizado durante os anos que realizei meu trabalho de campo, a OGPTB tinha conseguido a aprovação por parte da SEDUC e das SEMEDs do Alto Solimões a aprovação de algumas questões importantes, como calendário diferenciado, obrigatoriedade da língua e arte ticuna nas escolas localizadas em terras indígenas, obrigatoriedade de que o ensino de 1ª a 4ª série fosse ministrado por professores ticuna e que os professores não-índios que atuavam nas classes de 5ª a 8ª série destinassem uma carga horária a trabalhos com a língua materna e com aspectos da cultura, das artes e da história dos Ticuna. Também em alguns municípios conseguiram a realização de concurso público específico para professores ticuna e as SEMEDs se comprometeram a alterar o nome das escolas ticuna e a proceder ao seu recadastramento, conforme a relação encaminhada pela OGPTB, através de Decreto municipal aprovado pela Câmara de Vereadores. Os novos nomes que substituíram os antigos em português eram em língua ticuna e vários faziam referência a personagens da sua mitologia (I Encontro Regional de Educação Indígena: a escola ticuna, 6-3-1997).

conhecimento.

O curso deveria ensinar novas coisas, não só da cultura ticuna que nós já sabemos.

Estas são algumas falas que registrei a esse respeito durante meu trabalho de campo, compartilhadas por um segmento que não está inteiramente satisfeito com a proposta e a metodologia do curso.

Apesar de este segmento estar vinculado ao CGTT, que não está satisfeito com a coordenação atual da OGPTB, os próprios assessores do curso apontam o interesse dos cursistas em conhecer tudo o que esteja relacionado com a sociedade envolvente (Deheinzelin, 1994; Soares, 2001), o que vem confirmar que os depoimentos anteriores teriam consenso em um grupo maior:

Até agora a expectativa dos professores é que os conteúdos do programa contemplem muito mais os conhecimentos de “fora”. Isso é compreensível na medida em que o curso é para eles uma fonte para obter os conhecimentos que ainda não possuem sobre as culturas ocidentais ou outras [...] É ainda uma questão delicada, especialmente na área de ciências ou de história, as relações entre certos conhecimentos ocidentais e os tradicionais. Procura-se não confrontar os conhecimentos, mas não se pode deixar de trabalhá-los (Gruber, 2000, p.15-16).

Bruno (2002) chama a atenção para o fato de que os professores ticuna atribuem à educação escolar a possibilidade de fornecer conhecimentos do *mundo dos brancos* que os levarão para um patamar superior – ou mais avançado – que aquele em que se encontram, e aponta o domínio de uma ideologia que, embora vivida plenamente por eles, é contraditória em face dos argumentos expressos por eles próprios, por suas assessorias e ainda pelos técnicos responsáveis pela educação escolar indígena do MEC, que ressaltam a importância dos “saberes tradicionais”. Para o autor, existe uma expectativa de que os conhecimentos escolares de base cartesiana funcionem como “reservas de possibilidades” para a superação de um suposto “atraso” indígena em relação a eles (p.100).

Creio ser interessante narrar uma aula desenvolvida, em janeiro de 1994, pela professora que desde 1993 ensina português no Curso de Formação de Professores Ticuna, publicada em uma revista especializada em educação, para ilustrar o confronto entre diversos saberes e conhecimentos que se colocam em jogo nesses espaços. Ela utilizou a poesia “A arca de Noé”, de Vinicius de Moraes, como meio de trabalho gramatical e ortográfico, aproveitando que a história era conhecida por todos (Deheinzelin, 1994). Além de desenvolver a aula nesse sentido, ela chama a atenção para o fato do interesse entre os participantes suscitados pelo texto e pelas

perguntas colocadas: se o dilúvio teria sido um “fato histórico” ou uma “estória”; se aconteceria o final do mundo como prometido pelo *pastor* e o *irmão José* no ano 2000. Ela também destaca que, quando propôs aos presentes escreverem textos espontâneos tendo como base a poesia, ficou surpresa ao ver que a grande maioria dos professores cursistas referiu-se à “desobediência do povo de Deus”, à ira que isso provocou nele e ao castigo que se sucedeu, sendo que no texto de Vinicius este aspecto não aparece, estando a ênfase colocada mais nas maravilhas da Arca do que no castigo do dilúvio. Também alguns cursistas tinham escrito trechos inteiros da bíblia memorizados. A professora atribuiu isso à forte influência das igrejas atuantes na região,

[...] portadoras de uma visão maniqueísta, retaliadora e catastrófica do mundo (1994, p.170). Uma vez que os Ticuna estão muito preocupados com a interseção entre sua própria cultura e a cultura cristã até hoje utilizada em larga escala para supostamente catequizar os índios, procurei ver com eles que a escrita nos possibilita investigar nossa cultura em relação a outras tantas culturas do mundo. Fizemos então uma análise comparativa entre a origem da luz segundo os antigos gregos, a bíblia e a cultura ticuna. Os professores começaram por indagar se o que está no gênesis da bíblia, assim como a criação da luz pelos Ticuna, da grande árvore que envolvia tudo, era fato histórico ou estória [...] Os Ticuna, de imediato, acharam semelhantes a concepção dos gregos a dos Ticuna, porque nelas a luz surgia da Natureza e não da criação de um único Deus [...] Em nossa análise comparativa, um fato preocupou os Ticuna, a existência de um único Deus, com poderes ilimitados, ou de vários deuses, com poderes limitados e específicos. Neste ponto, dado que a questão era séria, os professores iniciaram uma discussão em língua ticuna que durou uns 10 minutos, ao fim dos quais, o Davi levantou-se como porta-voz e anunciou: “Professora, o pessoal já tem uma opinião! Achamos que Deus, com D maiúsculo, criou tudo no início do mundo, inclusive os nossos irmãos Yoí e Ipi. Depois que os irmãos foram criados, eles continuaram o trabalho de criação e foi assim que apareceu o povo Ticuna, com toda a sua cultura. Está certo, professora? (Deheinzelin, 1994, p.163-4).

Ela disse para eles não ter certeza e assim conclui o relato da aula. Porém, não comenta a reação do grupo diante da sua falta de resposta. Provavelmente com base nas representações anteriormente comentadas, os cursistas sentiram-se desiludidos de ela não “passar sua experiência e conhecimento” – uma expectativa muito grande que têm os Ticuna quando escolhem relacionar-se de forma próxima aos *brancos que vêm de fora*.¹³⁹

¹³⁹ Bruno (2002) chama a atenção para a diferença entre a equipe do Centro Magüta, que implementou os primeiros cursos de formação para os professores ticuna e que realizou ao mesmo tempo atividades de pesquisa, permanecendo durante períodos prolongados na região, e os formadores atuais, que estabelecem “fugazes relações” durante o período de aulas, provindos do Sudeste e Sul do Brasil e permanecendo apenas durante os dias correspondentes aos ditados para as suas disciplinas. Não existem atualmente instâncias de acompanhamento da parte deles para os professores ticuna, nem de reunião fora do espaço do curso (bianual). Desse modo, e nesse contexto, o autor coloca

O episódio da aula de português ilustra, muito brevemente, a complexidade da construção de um “ensino intercultural” em sociedades indígenas atravessadas por complexas histórias de contato, identificadas e socializadas nas religiões ocidentais. Tendo como base as concepções de Barth (1988), Hannerz (1997) e Oliveira Filho (1998), que sugerem abandonar as imagens arquitetônicas de sistemas fechados e se propõem a trabalhar com processos de circulação de significados, enfatizando o caráter não-estrutural, dinâmico e virtual daquilo que se chama “cultura”, considero que não é possível, a meu ver, uma abordagem ingênua da interculturalidade que, às vezes, é entendida por alguns agentes envolvidos na educação escolar indígena como simples negociação do artificioso par dicotômico “tradicional” e “moderno”, considerando-os internamente, aliás, como homogêneos e com limites claros e taxativos entre eles.

Como Oliveira Filho salienta:

[...] as culturas não são coextensivas às sociedades nacionais nem aos grupos étnicos. O que as torna assim são, por um lado, as demandas dos próprios grupos sociais (que através de seus porta-vozes instituem as suas fronteiras) e, por outro, a complexa temática da autenticidade (que acaba por conferir uma posição de poder ao antropólogo, demarcando espaços sociais como legítimos ou ilegítimos). Em tempos de multiculturalismo, vale lembrar a indagação formulada por Radhakrishnan: "por que eu não posso ser indiano sem ter de ser 'autenticamente indiano'? A autenticidade é um lar que construímos para nós mesmos ou é um gueto que habitamos para satisfazer ao mundo dominante? (1996: 210-211)" (1998, p.68-69).

O que eu pude observar entre os Ticuna é que eles percebem diferenças internas ao grupo tanto nos valores e nos projetos de futuro, quanto nos diversos conhecimentos e habilidades. Por outro lado, também reconhecem diferenças *no mundo dos brancos*, sobretudo entre discursos religiosos e científicos. Porém, não necessariamente notam uma contradição entre conhecimentos tidos como “tradicional” e “ocidentais”, existindo uma preocupação em tentar somar essa diversidade de conhecimentos.¹⁴⁰ Como muitas vezes me foi dito, é “possível conciliar religião com cultura” ou “manter a cultura e entrar no mundo moderno”. Contudo, a escola é ainda

em dúvida a possibilidade de um tratamento aprofundado a respeito dos saberes que interessam aos cursistas ticuna (p.102-103).

¹⁴⁰ Entretanto, concordo com Bruno quando enfatiza a respeito da dificuldade atual – dadas as condições em que a formação dos professores ticuna vem se realizando – de que estes possam dominar profundamente a língua portuguesa e os conhecimentos científicos que aspiram alcançar: “[...] verifica-se a reprodução de professores, que se encontram num meio termo – se é que tal estado seja possível – entre um precário conhecimento sobre a língua nacional e os respectivos saberes produzidos no mundo dos brancos e uma letargia permanente ou um estado ilusório com relação ao aprofundamento sobre os saberes próprios dos Ticuna” (2002, p.107).

percebida por um segmento significativo como a instituição por excelência onde se *educa para os tempos modernos*.

Pelas observações fragmentárias que pude realizar do cotidiano escolar em algumas aldeias, não vi aquilo que é chamado de “cultura” sendo regido pela escola, como alguns estudos etnográficos referidos a outros grupos indígenas dão conta (Weber (2004) para os Kaxinawá, Collet (2006) para os Bakairi). Também de forma diferente do assinalado por outros autores para diferentes grupos indígenas não registrei uma preocupação com a conservação de um “estado de pureza”, nem uma vontade de afastamento do “mundo dos brancos”, a não ser em contextos próprios de assembléias ou reuniões políticas, em que está em jogo alguma disputa concreta por espaços, recursos e posições e é necessário demarcar as fronteiras entre "Ticunas" e "brancos".

A possibilidade de se transformar, sendo um *Ticuna moderno* ou *civilizado* (como eles dizem) não está associada a uma perda da identidade. Tampouco é percebida como um processo externo de imposição do Estado ou de outras agências no sentido de integrá-los ao Estado-nação. Eles destacam o fato da busca e da escolha ativa por alternativas e opções que consideraram que podiam levar a uma *melhoria* nas suas vidas. A ida à cidade é uma delas, especialmente para estudar e “aprender português”. Esse processo será descrito no próximo capítulo, tomando como ponto de partida algumas trajetórias pessoais.

Capítulo 3 “Chegar a ser alguém” – trajetórias escolares e motivações para o deslocamento para a cidade

Neste capítulo, pretendo abordar e analisar as características e os traços fundamentais que adquire o fenômeno de deslocamento para a cidade, com fins de estudo, praticado por um segmento da população Ticuna. Para isso, em uma primeira parte, analiso aspectos das trajetórias escolares de duas pessoas que são ilustrativos, a meu ver, de um padrão compartilhado com outros. Em uma segunda parte, centro o foco nas motivações capazes de orientarem os Ticuna na escolha do estudo na cidade. Veremos que estão em jogo diferentes idéias, determinadas pela posição social e pela configuração ideológico-religiosa de estudantes e parentes, como a de se “civilizar”, a de “conhecer o mundo dos brancos”, a de ter acesso a uma “melhor educação”, entre outras.

1 Trajetórias escolares

Começarei analisando duas narrativas coletadas durante meu trabalho de campo, no contexto de entrevista, e referentes à motivação pela formação escolar e ao início da experiência de estudo na cidade. A primeira foi formulada por uma mulher que no ano 2004 tinha 32 anos, era professora de uma aldeia próxima à cidade de Benjamin Constant e, ao mesmo tempo, estudante de terceiro ano do Ensino Médio e de um curso de formação docente organizado pelo governo do Estado. A segunda pertence a um estudante, com 23 anos em 2004, que nasceu em uma aldeia afastada do município de São Paulo de Olivença, mas que morava, estudava e trabalhava desde o ano 2000 em Benjamin Constant. As duas foram coletadas no contexto das entrevistas que realizei com eles, em novembro de 2004, quando havia explicitado meu interesse de conhecer suas histórias de vida e, especialmente, suas trajetórias escolares.

Eis o primeiro relato:

Eu comecei estudar aos oito anos, porque naquela época na área indígena não tinha escola. Só tinha escolas nas comunidades civilizadas próximas, vizinhas a onde nós morávamos. Lá, eu estudei, mas tive muitas dificuldades de aprender devido à linguagem. Naquela época, eu não entendia português, que nem hoje entendo e falo. Aí dificultou a minha adaptação rápida, mas eu botei na cabeça que eu queria aprender. Eu sonhei...O professor se chamava Paulo, era um civilizado muito educado, ele gostava muito dos Ticuna. No tempo da matrícula, ele ia lá pelas comunidades, andava com a lista dele, matriculando os alunos. Então, aí, ele disse assim: “Olha, vocês precisam estudar. Vocês precisam ter um futuro melhor. O estudo vai dar tudo isso para vocês”. Então ele incentivou de uma forma para a gente poder estudar. [...] Ele ensinou nós

em sonhar com um futuro melhor, apesar de ser ele civilizado [...] Porque mamãe era contra que nós estudássemos, porque ela trabalhava na roça e queria que a gente a ajudasse na roça para comprar alimentação e tal. Mas o papai sempre apoiou a gente. Ele disse assim: “Não, deixa os meninos estudarem. É bom para eles”. Aí de vez em quando a gente ia para a aula, mas não era todo o dia, não. Íamos para aula duas vezes a semana, porque os outros dias tínhamos que ajudar mamãe na roça. Quando eu saí da quarta série, eu via a dificuldade da minha família, da minha mãe, da realidade que eles viviam, eu pensei na minha idade de 14 anos, de 13 para 14. Aí eu tinha terminado a quarta e devia cursar a quinta série na cidade, e naquela época a minha família não tinha oportunidade, que nem hoje têm certas famílias que não têm condição de manter os filhos na cidade, né? [...] Então, eu conheci uma senhora em Tabatinga. Ela falou que queria me levar para Manaus, onde morava, para cuidar das filhas dela, e aí eu disse assim: “Olha! eu só vou com a senhora se me deixa estudar lá. Eu gosto de trabalhar, eu gosto de cuidar crianças, – porque ela tinha duas filhas para cuidar – só vou com a senhora se me deixa estudar à noite. De dia posso trabalhar, e estudar à noite, porque meu sonho é um dia melhorar. Se eu voltar de Manaus para cá, eu quero voltar com um futuro diferente, para minha família, ajudar minha mãe”. “Tudo bem – ela disse. [...] Meu pai não queria que eu fosse, nem mamãe [...] Eu fiquei lá 14 anos, eu aprendi muitas coisas (Justina, professora da aldeia de Novo Paraíso, município de Benjamin Constant – entrevista realizada em novembro de 2004).

Eis o segundo relato:

Eu morava na comunidade e já estudava na comunidade. Aí meu pai pensou assim... pensou me colocar na cidade, para mim poder falar português, porque na comunidade não tem professor bom. Ele achava que eu não ia aprender nada. Aí pensou me colocar na cidade para eu aprender mais. [...] Ele achou que era melhor eu estudar e não estar na roça [...] Aí eu fui para São Paulo de Olivença e fiz a primeira série lá [...] Eu fui sozinho, estava com 12 anos, eu trabalhava e morava na casa de uma senhora de lá. Daí eu fui levando, achei bom, aprendi ler também. Aí, quando eu estava fazendo sétima série, vim para Benjamin [Constant], porque em São Paulo de Olivença não tem onde trabalhar e uns colegas me falaram que aqui tinha mais trabalho [...] (Cristóvão Macário, nascido na aldeia de Santa Teresinha, rio Jacurapá – entrevista realizada em novembro de 2004).

Estes dois relatos assemelham-se nas motivações que expressam a respeito da possibilidade de estudo na cidade, seja ela pertencente à região, seja em outras mais distantes: “querer aprender o português”, como forma de alcançar uma melhoria social, uma posição diferente à dos pais percebida como situada em um patamar superior. O fato de aprender português e estudar no meio dos “brancos” representa e garante mesmo – na sua percepção e na de outras pessoas que percorreram uma trajetória semelhante – uma situação de melhoria, nas suas palavras, um *progresso*, a possibilidade de *ser alguém na vida*, de *ter um futuro*. O “estudo” aparece como o meio mais seguro de chegar ao nível alcançado pelos “brancos”, tanto no que

respeita à posse de conhecimentos e bens materiais, quanto às funções e aos cargos destacados que ocupam.

Também compartilham – com outras pessoas que atravessaram experiências parecidas – o fato de terem realizado vários deslocamentos ao longo da sua trajetória escolar: no caso de Cristóvão, nascido numa comunidade pequena do rio Jacurapá, no município de São Paulo de Olivença, ele fez a primeira série na escola da sua aldeia. Com a idade de 12 anos deslocou-se para a cidade de São Paulo de Olivença para estudar, onde cursou da 1ª à 6ª série, e no ano 2000, quando tinha 19 anos, trasladou-se para Benjamin Constant em busca de um melhor trabalho e cursou desde a 7ª série, tendo concluído o Ensino Médio em dezembro de 2004.

Justina, nascida na ilha do Cleto, no município de Benjamin Constant, devido à falta de escola na sua aldeia, estudou numa comunidade vizinha de “civilizados”, precisando para isto “dar uma boa pernada” até chegar lá. Nessa escola, fez da 1ª à 4ª série e quando chegou aos 14 anos foi para Manaus, como empregada, para realizar serviços de “babá”, cursando nessa cidade até a 7ª série. Deixou então de estudar, porque naquela época conheceu o seu marido (“civilizado”) e teve filhos. Quatorze anos depois, ela “decide voltar para a comunidade”, trazendo seus cinco filhos e separando-se do marido. Na cidade de Benjamin Constant, completou o Ensino Fundamental e cursou o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que trabalhava como professora na sua aldeia, o que a obrigava a se deslocar diariamente para a cidade, onde pernoitava, já que estudava à noite, voltando depois para a aldeia. Este era um trajeto de uma hora e meia de ida e outro tanto de volta, realizado em canoa com motor rabeta. Formou-se em dezembro de 2004, na mesma escola de Cristóvão, e está realizando atualmente um curso de formação para professores leigos, pertencente a um programa federal, mas que é administrado pelo estado do Amazonas.

As variadas mudanças de locais de moradia e os deslocamentos decorrentes são um traço comum das trajetórias de vida das pessoas que atravessaram um processo de formação escolar mais longo do que a maioria. Por um lado, refletem certos constrangimentos, como a falta de opção de estudo na comunidade de origem, o que afetou sobretudo as pessoas de idade mais avançada ou aquelas provindas de aldeias pequenas ou afastadas dos centros urbanos, já que a ampliação da oferta educativa nas áreas indígenas – Ensino Fundamental completo e Ensino Médio – ocorreu, como vimos no capítulo anterior, nos últimos anos e principalmente nos aldeamentos maiores. Por outro lado, revelam decisões e escolhas com base em valores e em

juízos representativos para essas pessoas e/ou para o seu grupo de parentesco de melhores perspectivas de vida. Nestas narrativas aparecem sempre diversos agentes: “parentes” e “colegas” que informam, apresentam, introduzem; “patrões” ou, em outros casos, diferentes intermediários, como “lideranças de organizações”, “funcionários da FUNAI”, “padres” (católicos), “pastores” e “professores” (tanto da cidade quanto da aldeia), supondo a inserção dos atores em variadas redes de relações (de parentesco, de compadrio, de amizade, políticas, clientelistas).

No caso do Cristóvão, primeiramente o seu pai recorreu à sua “patroa”,¹⁴¹ dona de uma loja na cidade de São Paulo de Olivença, onde ele trocava por mercadorias certos gêneros que plantava junto com sua família. Com base em tal conhecimento, o pai solicitou a essa mulher que alojasse o filho em troca deste poder ajudá-la nos serviços que lhe fossem solicitados. Mais tarde, quando Cristóvão decidiu se mudar para Benjamin Constant, no final de 1999, seu pai – que já era capitão de uma aldeia que tinha recentemente fundado e participava do CGTT (Conselho Geral da Tribo Ticuna) – sugeriu-lhe entrar em contato com o coordenador desta organização. Assim, Cristóvão apresentou-se e solicitou-lhe emprego. No início, só capinava o jardim do Museu Magüta ou fazia algumas tarefas de faxina e manutenção do local. Depois, passou a ser escolhido como um dos estagiários do Museu e formou-se em informática e em contabilidade através dos projetos financiados pelo Programa Projetos Demonstrativos Tipo-A (PDA) e pelo Projetos Demonstrativos para Povos Indígenas (PDPI) com os quais a organização foi beneficiada.

Justina conheceu aquela que seria a sua patroa por ser ela uma freguesa de seu pai. Comprava na rua a farinha e a banana que ele levava freqüentemente para vender em Tabatinga, e Justina a viu pela primeira vez quando acompanhou seu pai à cidade. Porém, o conhecimento que ela tinha dessa senhora era superficial, diferente de outros casos, em que as pessoas foram morar e trabalhar com pessoas com as quais seus pais tinham antigas relações (em geral, comerciais e de compadrio). Quando Justina voltou de Manaus e decidiu continuar seus estudos em Benjamin

¹⁴¹ Se antigamente o termo “patrão” designava o dono do seringal, ao qual os Ticuna vendiam a borracha coletada ou outros produtos cultivados em troca de distintas mercadorias existentes no barracão, atualmente ele é utilizado para designar tanto as pessoas de quem os Ticuna compram produtos (os donos das lojas das cidades, com os quais geralmente abrem uma “conta” e mantêm uma dívida), quanto aquelas que compram os produtos deles (ou seja, aqueles que seriam de fato fregueses dos Ticuna). Nas feiras das cidades, é muito comum que os habitantes adquiram certos gêneros sempre do mesmo produtor. Às vezes, nem esperam os índios saírem das canoas em que chegam, subirem com os seus produtos para a rua e já se aproximam da beira do rio para tentar comprar os produtos de melhor qualidade. Não obstante, os Ticuna não se referem a essa pessoa como “minha freguesa”, mas sempre a cumprimentam e se dirigem a ela como “minha patroa”, ou seja, parece não importar em que pólo do circuito de intercâmbio esteja o Ticuna – se comprador ou vendedor – pois o “branco” é sempre chamado de “patrão”.

Constant, alojou-se durante um período em uma casa que a Prefeitura disponibiliza para a população indígena do município que está em trânsito pela cidade, especialmente para tramitar benefícios sociais ou com fins de comércio. No final de 2003, ela negociou diretamente com o secretário de educação desse município a obtenção de “uma casa para os estudantes ticuna”, onde ela passou a morar e que administrou durante o ano de 2004. Esta “conquista” sustentou-se no fato de ela ser irmã de um agente de saúde que goza de muita simpatia e influência em aldeias ticuna próximas à cidade e que o prefeito da época pretendia cooptar como candidato para seu partido. Contudo, ele terminou elegendo-se vereador pelo partido opositor.

Assim, vemos que no início a possibilidade de estudo e moradia na cidade, nos casos de Justina e Cristóvão, esteve sustentada por relações de patronagem; mais tarde, ampliariam as suas relações a partir de outros agentes, como organizações indígenas e políticos. Considero importante fazer um parêntese aqui para ressaltar que a modalidade de moradia com “patrões” é amplamente majoritária no caso dos que estudam em São Paulo de Olivença, mas não em Benjamin Constant e Tabatinga. É freqüente a troca de comida e alojamento pela realização de tarefas domésticas no primeiro dos centros urbanos. Contudo, observei que isso não é considerado “trabalho” na perspectiva dos estudantes ticuna. Quando eu lhes perguntava se trabalhavam na cidade, foi recorrente eles dizerem que não, que “apenas faziam algumas tarefinhas” na casa dos seus patrões. O emprego para quem está estudando é como um meio para, como eles dizem, “ter condições”: acesso à alimentação, à moradia, obtenção de materiais escolares e roupa adequada ao estilo urbano. O acesso ao pleno emprego é percebido como possível depois de se “obter um diploma” e está associado a um vínculo de trabalho estável (com contratação e carteira assinada).

1.1 Propriedades sociais das suas famílias

Justina e Cristóvão também compartilham a característica de serem filhos de capitães. Nos dois casos, seus pais chefiavam comunidades pequenas, compostas das famílias de seu próprio grupo de parentesco consangüíneo e umas poucas outras com as quais estabeleceram relações de aliança (casamento). Novo Paraíso, onde nasceu Justina, tem 72 habitantes e nove casas (DSEIAS, 2003) e Mangueira – a aldeia formada pelo pai de Cristóvão em 1998 – tem 30 pessoas e cinco casas (DSEIAS, 2003). A legitimidade da sua autoridade sustenta-se no fato de terem sido eles a formar essas comunidades, saindo de outras aldeias maiores e levando com eles as suas

famílias.¹⁴²

Os relatos de Justina e Cristóvão diferem no que diz respeito à decisão inicial de se deslocarem para a cidade. No caso da primeira, ela enfatiza ter sido pela “própria vontade”, uma escolha pessoal. No caso do segundo, ele diz que foi em função da “vontade do pai”, mostrando-se alheio à decisão. Em outra parte da sua narração, não transcrita no trecho anteriormente citado, Cristóvão refere-se ao impacto e ao sofrimento inicial ao chegar à cidade, à saudade da família, ao sentimento de solidão. Porém, anos depois, ele mesmo decide mudar-se novamente para outra cidade que oferece melhores perspectivas e, atualmente, diz ser seu desejo “não voltar para a aldeia”, “querer trabalhar para a comunidade, mas morando na cidade”.

Nestes dois relatos, aparece o par “roça/estudo” como duas alternativas abertas para quem deixa de ser criança. Porém, são apresentadas dicotomicamente. No caso de Justina, o desejo da mãe é ter seus filhos ajudando-a na roça versus a vontade de Justina de estudar e de “ter um futuro melhor”. No caso de Cristóvão, foi o pai quem decidiu ser melhor para o filho estudar e “não estar na roça”.

Essas diferenças de aspirações devem ser entendidas no contexto de mudanças e de novas possibilidades abertas para os Ticuna com o fim da situação histórica do seringal e com a configuração de uma nova conjuntura histórica, que se estruturou a partir de uma série de transformações econômicas e políticas acontecidas em nível local e nacional em meados da década de 70, descritas no capítulo anterior: a preeminência de órgãos federais como o Exército, a ampliação da assistência da FUNAI e a intervenção de novos agentes, de entidades não-governamentais, da Igreja Católica e de pesquisadores da universidade.

Segundo um ex-vereador e atual funcionário da Prefeitura de São Paulo de Olivença, nascido na aldeia de Campo Alegre, de 40 anos, filho do filho do capitão que com o apoio dos pastores americanos formou essa comunidade, “antes os pais não estavam interessados em que os filhos estudassem. Tinham outro pensamento, estavam na agricultura. A gente estudou sem esse apoio. Antes nossos pais não nos incentivavam para nós estudar”. Ele destacou o fato de ter sido, junto com mais seis pessoas, um dos primeiros a saírem de Campo Alegre para se formarem na

¹⁴² Desde o esquema explicativo desenvolvido por Oliveira Filho (1988, p.253) para entender os suportes e as fontes de legitimidade que estão em jogo na ocupação do cargo de capitão, podemos situar a chefia dos pais de Justina e Cristóvão como parte da alternativa – ele coloca três – em que se superpõe o cargo de capitão à condição de líder do grupo vicinal (*toerü*).

sede desse município, no início dos anos 80, e o fez motivado pelo seu “interesse de melhorar”, de “aprender”, assim como pela curiosidade e atração pelo mundo não-indígena: “querer estudar e aprender de outras culturas”. Ele iniciou em 1982 a 5ª série e em 1988 terminou o Ensino Médio, não repetindo nenhum ano. Ele chama a atenção para o fato de que a sua família não o apoiou nessa escolha e tudo foi feito pelo *próprio esforço* e *sacrifício*, com *trabalho duro* enquanto estava estudando e *passando muita fome*. Relata que trabalhou quatro anos com uma patroa que o fazia capinar, trabalhar na sua roça todos os dias. Saía às 6h da manhã para a roça e trabalhava até as 6h da tarde. Logo depois ia para a escola. Não tinha descanso. Só conseguia com seu trabalho teto e alimentação e lembra que além disso, em quatro anos, só ganhou uma calça e uma blusa.

Dos seis Ticuna que chegaram juntos para estudar, só ele conseguiu se formar. Ainda ressalta ter *sofrido muito preconceito* que, contudo, foi *superado*. Os outros não teriam resistido às privações e às dificuldades a que estavam sendo submetidos e desistiram. Já para os seus irmãos, que foram estudar anos depois em São Paulo de Olivença, foi mais fácil, porque o pai já havia comprado uma casa na cidade, tinham onde ficar e não precisavam se empregar em condições tão desfavoráveis.¹⁴³ Outras pessoas de idade e posição parecidas também relatam experiências semelhantes. Atribuem o fato de *terem aberto o caminho* para as gerações seguintes ao haverem afrontado o grande preconceito que existia em relação a eles na cidade, sofrendo hostilidades e agressões de colegas e mesmo dos professores, que não os achavam competentes e “capazes de progresso” e os castigavam pelo fato de não saberem falar e escrever bem o português.¹⁴⁴

¹⁴³ Antes dele ainda saiu de Campo Alegre para estudar seu primo, filho de seu tio paterno. Raul Custódio estudou em São Paulo de Olivença, segundo ele me contou, entre 1969 e 1978. Ele teria sido o primeiro Ticuna a estudar nessa cidade. Quando da volta à sua comunidade, foi escolhido como pastor e permaneceu nesse cargo durante mais de 10 anos. Tanto ele quanto outros, que foram dos primeiros a estudar em outros centros urbanos da região, entre finais dos anos 70 e meados dos 80, lembram de seu estudo fazendo referência ao caráter de *sacrifício* e de *sofrimento* que ele representava, sobretudo aludindo à fome muitas vezes presente. Também relatam, em tom jocoso, alguns episódios vividos na forma de aventura ou peripécias.

¹⁴⁴ O uso da palmatória por parte dos professores era muito comum até aproximadamente 15 anos atrás (finais dos anos 80 do século XX) e algumas pessoas relataram terem apanhado muito pelo fato de não se expressarem bem em português. Com respeito ao tratamento recebido pelos colegas não-indígenas nas escolas da cidade, vários informantes coincidiram ao assinalar que também até esse período eram constantemente agredidos, sendo objeto de escárnio e desprezo ou de indiferença. O termo “ticuna” era utilizado como palavrão tanto pelos colegas “brancos” como pelos professores e aludia ao fato de ser “burro”. Atualmente, alguns consideram que ainda existe preconceito, mas que não é primordial como antes e nem assume formas tão explícitas. Como me contava um professor da aldeia de Porto Cordeirinho que foi estudar em Benjamin Constant em 1990: “Hoje se alguém implica com um colega ticuna, algum outro colega (branco) vai sair em defesa e isso não acontecia quando eu estudava. Todos implicavam e brigavam com a gente”. Ele e outras pessoas referem-se ao fato de que antes as percepções e as atitudes dos regionais

Na sua maioria, os primeiros que saíram para estudar na cidade são hoje pessoas ligadas ao movimento indígena, são lideranças de organizações ou ocupam cargos públicos na Prefeitura, na FUNAI e no DSEIAS. Segundo a sua percepção, o resto das pessoas os teria imitado, depois de perceberem a mobilidade social e o prestígio que eles haviam adquirido na tentativa de *ser alguém na vida*. Os pais teriam começado, então, a se preocupar com a educação escolar dos filhos e a apoiá-los materialmente para isso. “Hoje todos os pais querem que seus filhos estudem” – comentário que me foi feito por distintas pessoas como uma aspiração compartilhada.¹⁴⁵

Isto se reflete nos casos anteriormente mencionados. Justina começou a estudar em 1980 quando, como vimos no capítulo anterior, o movimento pela reivindicação de território e por direito à educação e à saúde estava no seu início e as trajetórias possíveis para um índio na região – mais ainda para uma mulher – estavam circunscritas à produção de subsistência. Naquele período era raro que os Ticuna estudassem na cidade. Como já mencionei, pessoas da idade de Justina ou mais velhas destacam hoje o fato de que os pais não os apoiaram nessa decisão porque tinham outras aspirações para eles ou porque não tinham condições de fazê-lo. Já para a geração de Cristóvão isso mudou. Quando ele chegou em 1992 à cidade de São Paulo de Olivença, os Ticuna tinham mostrado sua capacidade de mobilização e força para os regionais não-indígenas, o processo de demarcação de várias terras ticuna estava em andamento, sua participação política e eleitoral tinha assumido proporções importantes, havia vários anos alguns deles ocupavam as funções de professores e agentes de saúde. O preenchimento de posições e cargos dos quais tinham sido excluídos até então começou a se transformar em uma meta desejada, e a formação escolar foi considerada ponte ou percurso fundamental para tal fim.

Assim, foi a partir da segunda metade dos anos 90 que pessoas, em sua maioria consideradas jovens e solteiras, começaram a deslocar-se em maior proporção de suas comunidades, visando estudar nas cidades da região; entre elas, de forma crescente, encontram-se

(não-indígenas) eram predominantemente de hostilidade e que nos últimos anos há uma diferenciação a respeito, existindo os que continuam se regendo pelo mesmo velho padrão e os que têm construído uma imagem e estabelecido um tratamento mais favorável em relação aos Ticuna.

¹⁴⁵ Weber (2004), que realizou uma etnografia do grupo Kaxinawá do estado do Acre, também destacou o crescente interesse dos pais Kaxinawá pela educação escolar dos filhos a partir dos anos 1980. Antes a frequência à escola não era prioritária e era motivada, principalmente, pelo esforço e pelo interesse de cada aluno. Ela comenta que: “Assim como para o Ceará, para vários outros a escola passou a representar uma alternativa ao corte da seringa. Poderíamos pensar, de imediato, em uma alternativa meramente em termos de acesso a recursos materiais, como contratação e salário; parece haver, no entanto, para além da alternativa econômica, uma equivalência em termos de acesso a bens simbólicos ou de meios de relação com o mundo dos brancos” (p.58).

mulheres.¹⁴⁶ Muitas dessas pessoas, quando perguntadas sobre o porquê de terem ido estudar na cidade – de maneira diferente daquela dos primeiros, que destacavam sua atuação, a novidade e o caráter de vanguarda da sua escolha – falam invariavelmente que foi por “vontade dos pais”.

Os primeiros a irem estudar na cidade compartilham certas características sociais, entre as quais se destaca a condição de integrarem famílias que gozam de uma liderança ou poder de influência significativa dentro da aldeia onde moram e que por sua vez possuem – na maioria dos casos – sólidos vínculos externos com um ou vários agentes (e instituições) da sociedade nacional. O prestígio dessas famílias sustenta-se em grande parte – entre outros pontos – na existência de tais vínculos externos. Com isto quero salientar que apesar de alguns explicitaram não terem gozado de nenhum apoio institucional ou do governo, nem da igreja ou de outra organização, nem ainda dos próprios pais – o que reforça a sua atuação e apaga suspeitas ou acusações de terem conseguido a oportunidade de estudo a partir da sua posição social¹⁴⁷ – o fato de fazerem parte dessas famílias já garantiu desde criança certo contato com as cidades e maior familiaridade no trato com os “brancos”.¹⁴⁸ O que me interessa destacar é que, apesar do deslocamento para a cidade com fins de estudo ser em muitos casos um fenômeno individual, o grupo de parentesco está sempre presente, seja outorgando um suporte direto (em alimentos e/ou dinheiro), seja um suporte indireto (integrando-os a vínculos e a redes que lhes facilitarão a moradia na cidade).

Os professores das escolas dos centros urbanos onde estudam os Ticuna que entrevistei comentaram comigo que seus alunos são quase todos “filhos de lideranças”. Quando indaguei o que isso significava, disseram-me: filhos de “capitães, professores, agentes de saúde e

¹⁴⁶ A proporção de homens que saíam das suas aldeias para estudar na cidade era muito maior que a das mulheres. Isto estaria mudando nos últimos anos. Vários informantes concordam em assinalar que para as mulheres é mais difícil estudar, já que os pais *sovinam* suas filhas, temendo que na cidade fiquem *soltas* namorando e que engravidem. A representação existente é que elas seriam mais susceptíveis de *sofrer abuso* tanto dos próprios padrões, quanto de colegas ou de outros moradores da cidade. Ao mesmo tempo, vários destacaram o fato de que as mulheres têm mais facilidade de conseguir emprego que os homens e assim podem permanecer na cidade enquanto estão estudando, já que há muita oferta de trabalho doméstico.

¹⁴⁷ Existe uma forte censura social entre os Ticuna em relação aos que se diferenciam muito da maioria economicamente e têm um acesso privilegiado a bens econômicos e simbólicos. As pessoas que “têm melhores condições” sofrem uma constante pressão veiculada através das “fofocas”. O temor de sofrer “inveja” e ser atingido por um “feitiço” tem o efeito de controlar ou amortecer essas diferenças, fazendo com que distribuam parcialmente alguns bens, cargos ou informações apreciados pela “comunidade”.

¹⁴⁸ Esse segmento deslocou-se para estudar na cidade entre uma e duas décadas antes do que a maioria: a atual geração mais jovem que, como eles dizem, contam com mais facilidades que antes, em função do apoio familiar, do fato de existirem atualmente mais famílias ticuna que moram na cidade e podem alojá-los ou de haver novas oportunidades, a partir da atuação das organizações indígenas e de uma maior atenção dos governos municipais para com a população indígena.

vereadores”. No entanto, notaram também que estavam observando nos últimos anos a chegada de alguns que “apenas são filhos de agricultores” e com poucos vínculos com a cidade. Por exemplo, a diretora da escola estadual Nilce Rocha, de São Paulo de Olivença, estabelecimento que recebe a maior quantidade de alunos ticuna dessa cidade, já que possui várias ofertas de cursos supletivos e acelerados para os níveis Fundamental e Médio,¹⁴⁹ contou-me que esse segmento com menores recursos chega ao início do ano acompanhado pelos pais e estes – à falta de conhecidos mais próximos – percorrem as ruas, batendo de porta em porta e perguntando quem pode alojar o filho. Se não conseguem colocar seus filhos com alguma família, os levam de volta para a aldeia e tentam no ano seguinte. Este relato e outros registros recolhidos, que dizem respeito ao empenho e ao esforço dos pais para que os filhos consigam ter uma escolarização avançada, mostra que o projeto de futuro idealizado por um segmento expressivo dos Ticuna passa hoje pelo estudo. Contudo, ainda que o acesso à educação escolar abranja uma quantidade cada vez maior da população Ticuna, os que conseguem ir para cidades distantes (Manaus, Brasília, Rio de Janeiro) integram um pequeno segmento de famílias, chamadas por eles de *importantes* ou *ricas*, nas quais se operou um processo de diferenciação social¹⁵⁰.

1.2 A opção roça/estudo

Voltando à dicotomia entre “roça/estudo” que aparece nas narrativas e que foi freqüente ouvir de outras pessoas, o que me chamou a atenção foi o fato de que ao mesmo tempo em que o *estudo* é apresentado como uma alternativa ao *sofrimento da roça* (trabalho representado como pesado, duro e cansativo, que exige força e submissão do corpo a certas adversidades, como as climáticas e as ambientais), ele é também representado como um *sofrimento e sacrifício*. Durante o período de estudo na cidade, o indivíduo sofre pelo fato de *passar fome*,¹⁵¹ por *não falar bem o português* e por estranhar certos costumes; também pelo afastamento dos parentes e pela falta de conhecidos e amigos para visitar e com quem passear na cidade, ou seja, pela interrupção de um tipo de sociabilidade à qual estão acostumados. Os que não vivem na cidade pelo fato de

¹⁴⁹ Em 2003, havia na escola 137 estudantes ticuna de um total de 1.060 alunos (dados 2003). A escola tem de 1ª a 8ª série; supletivo para Educação de Jovens e Adultos (EJA) (5ª a 8ª, que se faz em dois anos); e tempo acelerado (Ensino Fundamental é cursado em um ano e Ensino Médio também em um ano).

¹⁵⁰ Ver em **anexos** um quadro que tenta sistematizar as propriedades sociais de algumas das pessoas que registrei sua trajetória escolar (dados 2004).

¹⁵¹ A fome não se refere estritamente à carência de alimentos, mas sim à dificuldade de conseguir a mesma alimentação que há na aldeia. Dizem sentir falta da abundância e da variedade de alimentos aos quais têm acesso na aldeia, assim como do tipo especial de preparação.

morarem em aldeias próximas e se deslocarem diariamente para a escola, destacam a dificuldade da viagem devido à distância, ou o esforço da caminhada e os distintos perigos existentes nesse percurso.

Também se *sofre* na escola pelo fato de se ter que ficar sentado passivamente durante horas, precisar fixar a vista atentamente no quadro-negro para a cópia no caderno. Alusões a “dor de cabeça”, “dor de mãos”, “dor de vista” são freqüentes de serem ouvidas. Ainda são destacadas as dificuldades lingüísticas: a falta de domínio da língua nacional, que se reflete na desaprovação elevada nas disciplinas português e literatura brasileira, o que não acontece dessa forma em outras matérias. Contudo, a maioria salienta “ter se virado sozinho”, “afrontado as dificuldades e ter conseguido se superar”, com “muito esforço pessoal”, ainda alcançando e superando os colegas brancos. Nos relatos e nas conversas informais sobre essa experiência, constrói-se uma sorte de relato épico em que se enfatizam as dificuldades e as privações, e também a capacidade de independência e autonomia, ou seja, as duas opções (“roça/estudo”) envolvem sofrimento. Porém, a segunda opção representa perspectivas de novas experiências, uma fonte de prestígio e uma credencial ou documento que ao final do percurso lhe garante a obtenção (ou pelo menos a legitimidade da pretensão de obter) um emprego assalariado. No sexto capítulo, retomarei estas questões, tentando argumentar que o deslocamento temporário para a cidade e o convívio com os *civilizados*, por meio dos qual o mostra sua independência e capacidade de enfrentar diferentes dificuldades e lidar com elas e com os perigos, funciona como rito de passagem à condição adulta, já que “depois da formatura” adquire um novo *status* social, com a possibilidade de se casar e de conseguir emprego¹⁵².

Na prática, estas duas opções – “roça/estudo” – não se apresentam como excludentes. Algumas pessoas, depois de terminarem seus estudos, voltam a trabalhar na roça, ou complementam este trabalho com o emprego que possam ter conseguido (a maioria, professor e agente indígena de saúde). Ainda, alguns têm “empregadas” que se encarregam de cuidar das roças.¹⁵³ São poucas as famílias que não têm roça e isto geralmente acontece com as recém-

¹⁵² Macedo comentava acerca do seu trabalho de campo na aldeia de Campo Alegre, em 1994, que cerca de 50% das entrevistas realizadas por ele mostravam que os pais (homens, chefes das famílias) desejavam que seus filhos estudassem em escolas fora da comunidade, preferencialmente nos seminários de formação religiosa. Sua meta era que os filhos se formassem nessas instituições e retornassem à comunidade, preferencialmente para ocuparem o cargo de professor. A outra metade das famílias entrevistadas falou da opção tradicional para seus filhos, a saber, aquela pela qual o jovem deve casar, construir sua casa e ter uma roça grande (Macedo, 1996, p.43).

¹⁵³ Alguns grupos domésticos, em que um ou mais membros são assalariados, incorporam meninas e moças com algum vínculo de parentesco, chamadas de “empregadas” (em português), que realizam grande parte das tarefas

chegadas às aldeias muito populosas e urbanizadas, onde já não existe espaço para a abertura de novos terrenos, a não ser em lugares distantes. Ter roça ainda hoje é valorizado, já que tanto garante uma fonte de alimentação importante na dieta familiar, trazendo abertura à comercialização de alguns cultivos e frutos, quanto dá possibilidade de estabelecer vínculos de troca e reciprocidade entre parentes, compadres e conhecidos, ou ainda mostra-se de grande utilidade na época de organização de festejos e rituais, nos quais a preparação e o consumo da mandioca fermentada (caiçuma e paijuaru) é parte fundamental.¹⁵⁴

1.3 A língua falada na cidade

Outro aspecto a destacar dos relatos iniciais de Justina e Cristóvão é a relação particular que têm os dois com a língua portuguesa. Durante os dois anos em que conheci Cristóvão nunca o escutei falar na língua materna. Observei muitas situações suas com colegas da escola, com membros das organizações ticuna e até com parentes em que se dirigiam a ele em ticuna, ele lhes respondendo em português, ainda que as pessoas quase não o entendessem. Ele comentava comigo que essa era uma opção própria não por vergonha, mas sim por “querer aprender a falar bem o português”. Ele entende muito bem sua língua materna, mas crê que não seria capaz de estabelecer um diálogo fluente dado o longo tempo em que não a utiliza.

Justina deixou de falar o ticuna durante os 14 anos em que morou em Manaus, também destacando para mim que não foi por rejeição nem subestimação da língua (ao menos esta é a

domésticas e cuidam das crianças menores, recebendo em troca alimentação, habitação e apoio para poderem ir para a escola. Observei em alguns casos que estas meninas eram órfãs, ou produto de uniões não-desejadas e que possuíam uma condição inferior que se refletia no trato recebido por parte dos membros do grupo doméstico. Por exemplo, uma família que tinha adquirido o hábito de comer sentada à mesa, o que não ocorre na maioria dos casos, a empregada era a única que comia no chão, era a última a comer e recebia a porção mais fraca e menor de alimento.

¹⁵⁴ O sustento econômico dos Ticuna atualmente é garantido pelos salários familiares, pelo benefício social (aposentadorias rurais, bolsa-escola, cartão-cidadão), pelo comércio (de produtos da roça, pesca e artesanato), pela própria roça como forma de autoconsumo, além de um sistema de troca e reciprocidade entre parentes e compadres (sobretudo com a carne obtida da pesca e da caça). Observei pouquíssimas pessoas que dependem inteiramente dos seus salários; a maioria combina as várias fontes de renda mencionadas anteriormente. Até as famílias que moram na cidade, por causa de trabalho, conservam as roças na sua aldeia e durante os finais de semana deslocam-se para cuidar delas, voltando na segunda-feira a cidade e levando alguns produtos para a venda ou o consumo pessoal. Para as famílias em que quase todos os membros adultos têm emprego assalariado e não têm tempo ou espaço para desenvolver uma roça, fica difícil depender inteiramente da compra de todos os alimentos. Nem todas as aldeias têm cantinas ou os outros habitantes produzem tanto excedente para comercializar. Assim, podem sentir falta de certos alimentos apesar de terem um poder aquisitivo maior que os outros. Apenas para os que moram em aldeias localizadas próximas às cidades é acessível a compra de todos os alimentos desejados.

leitura que ela faz hoje de tal decisão), mas pelo mesmo motivo de Cristóvão.¹⁵⁵ Porém, diferente dele, quando voltou à sua comunidade reiniciou o seu uso com parentes, “reaprendendo-a, já que tinha esquecido um monte de palavras”. Atualmente, ela ensina para adultos e idosos da sua comunidade, alguns deles monolíngües (do ticuna) e só conversa e explica para eles nessa língua (apesar de ensinar a escrever em português). Justina diz já estar “falando direito”. No entanto, estes casos de desuso da língua materna são raros, já que a maioria – embora com alguns excelentes falantes do português – dialoga com membros de seu grupo em ticuna. Em situações interétnicas, utilizam ao mesmo tempo as duas línguas (ou três, incorporando também o espanhol), dependendo de quem seja o seu interlocutor.

As representações e os usos da língua portuguesa e da língua ticuna variam internamente no grupo, segundo as experiências particulares de contato e as ideologias a que aderiram. Para a motivação “querer aprender bem o português” geralmente são dadas razões de tipo pragmático: comercializar com os brancos, sem sofrer abuso; negociar com membros e agências do governo diversos assuntos de interesse para os índios; conseguir emprego. Mas também existe a idéia de que a pessoa que adquire e domina várias línguas é mais esperta. Falar várias línguas é considerado um “dom” (Goulard, 2000)¹⁵⁶ e outorga prestígio à pessoa. O português, especialmente, é considerado uma *língua bonita* e está associada à condição de ser *civilizado*.

Apesar da alta valorização que possui a língua nacional, em sentido inverso ao que colocam alguns lingüistas sobre a ameaça da perda do uso das línguas indígenas a partir do contato (Franchetto, 2003), a língua ticuna tem sido amplamente utilizada pelos membros do grupo. Embora durante a situação do seringal e no período de auge do movimento da Santa Cruz, descrita no primeiro capítulo, algumas famílias internalizaram as representações pejorativas dos regionais não-índigenas a respeito da cultura e língua ticuna – a *gíria* sendo considerada uma língua *feia* e havendo vergonha de falá-la, o que valorizou a aprendizagem e o uso do português e

¹⁵⁵ Ladeira (2001, p.133) também chama a atenção para um “vox populi” entre os Terena que diz que os estudantes terena vão mal na escola, principalmente quando vão estudar na cidade, devido ao seu bilingüismo. Assim, abandonar o uso da língua materna facilitaria, na perspectiva deles, o aprendizado do português e o sucesso escolar.

¹⁵⁶ Goulard (2000) analisa o papel dos “novos especialistas” surgidos entre os Ticuna a partir do contato, sobretudo após a aparição de movimentos messiânicos, e assinala como critério para ser um “escolhido” (para conduzir as igrejas – batista e da Cruz – e suceder aos fundadores) a posse de certos “dons”. O termo ticuna para dom é *fiua*, que também se utiliza para designar o “trabalho” do xamã e o “sopro” que o caçador solta para expulsar a flecha da zarabatana (ibid, p.275) Entre eles, destaca-se o “dom do domínio da palavra” e o “dom de falar e interpretar várias línguas”. Este último é muito importante, porque na concepção dos crentes e dos Cruzistas “Deus fala em várias línguas”. Goulard registrou um mito muito interessante, que não aparece em outros autores (Nimuendaju, Oliveira Filho, Faulhaber, Camacho), que dá conta de ser a língua portuguesa originalmente a língua dos Ticuna. Quando chegaram os *kori* (forma respeitosa com que são chamados os “brancos”), eles a teriam roubado e começado a utilizá-la.

do espanhol – isto mudou a partir de uma situação mais favorável à expressão da diversidade étnica. Várias pessoas me falaram que “antes eram besta” ou “ignorantes” e tinham vergonha de falar sua língua.¹⁵⁷ Depois de “terem esclarecido sua consciência” (graças aos conselhos das lideranças que formaram as primeiras organizações ticuna e do assessoramento de pesquisadores e membros de ONGs), começaram a valorizá-la. Assim, mais do que pensar em processos unidirecionais e irreversíveis de mudança e perda da língua, parece-me mais adequado abordar esses processos a partir da perspectiva de Dalla Zen e Mutti (1998), que assinalam que a língua é um sistema aberto, que se constitui através da sua utilização dinâmica pelos sujeitos produtores de sentidos e que adquire valor com o uso e no contexto em que se desenvolve. Cabe pensar então que em certas situações tenha sido mais relevante a sua utilização e em outras, menos, o que tem variado ao longo do tempo.¹⁵⁸

Analisando o uso da língua em algumas famílias com as quais tive contato, achei que os membros adultos ao longo do tempo, em relação às situações vividas e às posições ocupadas, optaram por diferentes caminhos e práticas no que diz respeito à socialização dos filhos e à língua falada com eles. Por exemplo, Santa, uma artesã de 38 anos, integrante de uma das organizações de mulheres ticuna, socializou a sua filha mais velha, de 20 anos, falando com ela somente em português. Ela achava que dessa forma a estava ajudando para que fosse melhor a sua integração com os “brancos”, assim como o seu desenvolvimento na escola (moram em uma comunidade formada na periferia da cidade de Benjamim Constant). Assim, a sua filha mais velha entende, mas não fala o ticuna. Depois que ela “ficou mais esclarecida” e começou a participar da organização de mulheres, socializou seus filhos menores “só na língua” (ticuna). Eles atualmente são todos bilíngües, já que aprenderam também com a irmã mais velha a dominar o português.

Assim, como Cardoso de Oliveira (1972) constatava que a existência do primeiro Posto Ticuna (PIT) transformou-se em fator de assimilação negativa para os Ticuna, eu observo um processo semelhante em relação à língua. Ele mostrou que na situação de reserva, e com o fim de

¹⁵⁷ Ainda hoje um segmento utiliza o termo *gíria* para se referirem à língua ticuna. As pessoas vinculadas ao movimento indígena em vez de aludirem à *gíria* usam os termos a “língua” ou o “idioma”.

¹⁵⁸ Ladeira (2001,p.132), analisando as práticas linguísticas dos Terena e a importância que os adultos dão à aprendizagem das crianças da língua portuguesa, assinala que numa visão simplista poder-se-ia entender que a valorização desta língua traria como contrapartida obrigatória o abandono gradual e irreversível do uso da língua terena. “Na verdade, o que vim a compreender no decorrer da pesquisa é que os Terena têm ‘orgulho’ de dominar, inclusive através do uso da língua do purutuya, a situação de contato com a sociedade nacional, e que é este domínio que lhes permite continuarem existindo enquanto um povo política e administrativamente autônomo” (Id). Ao longo da sua pesquisa constata que o aprendizado precoce do português é uma política deliberada e consciente da comunidade e não decorrência aleatória de interferências externas (ibidem, p.146).

receberem assistência do órgão tutor, os indivíduos enfatizavam sua condição tribal, de forma diferente dos que no mesmo período trabalhavam ainda para os “patrões” nos seringais e se identificavam como “caboclos”. Assim, entre as práticas que refletiriam a motivação pela afirmação da identidade étnica dos Ticuna em situação de reserva, Cardoso de Oliveira observou a utilização de mecanismos de incorporação ao sistema clânico dos membros que nasciam de uniões entre mulheres ticuna e homens que não o eram e que segundo a regra de descendência patrilinear, deveriam ser considerados como não tendo clã. Algo parecido aconteceu com o uso da língua. Alguns abandonaram parcialmente o uso da língua materna segundo as situações e os contextos que atravessaram ao longo das suas vidas, entre os quais se situam a ida para a cidade e a necessidade de se comunicarem em português.¹⁵⁹ No entanto, é retomada em contextos propícios para isso. Um caso que ilustra o fato é o de Benes, de 25 anos, nascida na aldeia ticuna de Cushillococha, no Peru. Ela passou por vários deslocamentos durante a sua infância, em função da busca dos pais por trabalho assalariado. Viveram uns anos na ilha de Santa Rosa, em frente da cidade de Letícia, depois moraram na estrada de Benjamin Constant durante um ano, trabalhando para um patrão na sua roça. Depois, quando sua mãe pensou que as crianças estavam grandes e precisavam ir para a escola, instalaram-se na aldeia de Filadélfia, onde moravam outros parentes. Ela lembra que só então começou a usar o ticuna, já que a mãe falava com ela e com seus irmãos somente em espanhol, não os deixando se comunicarem na língua materna porque dizia ser feio falar na *gíria*:

Eu aprendi também ticuna quando cheguei à comunidade de Filadélfia. Eu falava bem de pequena, mas quando a gente mudou para Santa Rosa e ficamos dois anos lá, lá não tem Ticuna, só tem peruano. Lá esqueci a língua. Quando voltei para Filadélfia, não entendia nada. Depois que comecei ir para a escola com meus coleguinhas, lá que comecei resgatar de novo minha língua, até agora.

Com respeito ao uso da língua ticuna no âmbito das escolas não-indígenas (as das comunidades ribeirinhas ou as das cidades), os dados levantados a partir das lembranças dos que

¹⁵⁹ Romano, analisando a presença dos índios Sateré Maué na cidade de Manaus, no início da década de 1980, dá algumas pistas interessantes para pensar a importância que adquire o português para os que optaram por construir um projeto de vida na cidade: “O domínio da língua também é visualizado como um componente fundamental na diluição da linha étnica, permitindo fugir do preconceito que se atualiza quando, em situações públicas, pratica-se a ‘gíria’ [...] A ‘gíria’ já não tem sentido no novo projeto de vida. Pelo contrário, integrar-se no preconceituoso ‘mundo civilizado’ implica a necessidade de dissolver os diacríticos étnicos que denunciam a condição de índio. Os jovens são, justamente, os que mais criticam a conservação da ‘gíria’. Há uma associação direta entre língua e vida. A ‘gíria’ remete a um tipo de existência que não é considerada mais ‘como vida de homem’: viver, agora, é falar e agir como civilizado” (1996, p.11).

estudaram nelas dão conta de que, apesar da proibição de falá-la, sempre existiram contextos em que podiam fazê-lo, fosse com os colegas no recreio, ou em certas situações na sala de aula em que não eram vigiados pelo professor. Por outro lado, também são muito mencionadas as ocasiões em que eram repreendidos e castigados na frente dos outros colegas não-indígenas pelo fato de não falarem bem o português. Contudo, nenhum deles atribui o fato de ter deixado de falar na língua por causa dessa proibição.

Os argumentos que estão explícitos em muitos relatos parecem à primeira vista contraditórios. Por um lado, ressaltam como um aspecto negativo o impedimento sofrido na escola de não poderem falar em ticuna e alguns destacam o fato de eles terem defendido na época o uso da língua e terem ficado “chocados” com colegas que a negaram.

Uma vez um professor me chamou a atenção, porque eu não escrevia direito, tinha naquela época dificuldade no modo de falar. Ele me disse que era para mim... no primeiro, ele perguntou se eu era Ticuna, se eu era outra etnia, se era peruana... quem sabe o que eu era. Me perguntou o professor: eu quero saber o que é que é você mesmo? Tu é Ticuna, peruana ou brasileira? – me falou uma vez, porque eu era muito tímida também. Não entrosava assim com meus colegas. Eu disse que era Ticuna. Aí depois ele disse que era para mim aprender bem o português, para ser mais esperta, assim... que o português era muito mais do que nossa língua (Benes, 25 anos, relatando o que aconteceu com ela na 5ª série, no Colégio Raimundo Cunha de Benjamin Constant, no início dos anos 90).

Eu tinha uma grande dificuldade com o português, de me comunicar. Até uma vez naquela época a professora, que era da Igreja, me chamou a atenção. Eu escrevia... ela me mandava responder umas questões e eu escrevia coisas erradas. Até que uma vez ela me chamou: Não! Você não tem que escrever dessa forma. Tem que ser assim. Eu acho que ela não sabia de que eu era indígena [...] Aí eu fui lá para dizer para ela a verdade. Ela era a professora mais ruim que tinha [...] Eu tinha outros colegas de Campo Alegre, de Jacurapá, aí eu me comunicava com essas pessoas, a gente falava a língua. Às vezes, a professora não gostava que a gente falasse. Ela chamava a atenção. Ela mandou chamar meu responsável dizendo que eu estava falando outra língua com minha colega. Aí eu expliquei que para mim o português era muito difícil. Ela foi entendendo aos poucos... (Luciana da Silva, 23 anos, da aldeia Jandiatuba, referindo-se à sua experiência escolar, nos primeiros anos da década de 90, na cidade de São Paulo de Olivença, no colégio Nossa Senhora da Assunção, na época em que a escola ainda era conduzida pela Prelazia do Alto Solimões).

Encontrei outros colegas Ticuna na sala de aula. Achavam dificuldade porque muitos ignoravam sua identidade. Não diziam que eram Ticuna. Tinham vergonha de se reconhecer. Mas eu desde que cheguei logo... porque sempre na escola faz a apresentação de cada aluno, no início do período letivo, então cada aluno se apresentou até chegar a minha vez. Até me apresentei como Ticuna e

pedi desculpas de alguns colegas não-Ticuna se pedia alguma explicação da matéria, porque eu tinha dificuldades com o português. Então, eu avisei logo que ia ter dificuldades com o português. Então esse esclarecimento que fiz, os próprios colegas e professores brancos nunca me discriminaram [...] Sempre me apresentava como Ticuna. Aí quando comecei primeiro ano fiquei impressionado, encontrei uma coisa impressionante para mim, porque tinha uma aluna Ticuna que na hora da apresentação ela falou que ela não falava ticuna. Eu a conhecia. Era de Campo Alegre. Parece que ela tem vergonha de si mesma (Tiago, 28 anos, da aldeia Paranapara, referindo-se a quando era estudante, no final da década de 90, no Colégio Nossa Senhora de Assunção, em São Paulo de Olivença).

Por outro lado, alguns relatos apontam para a valorização dos professores de “antes” que eram “exigentes”, que lhes impunham expressar-se bem em português, que se mostravam atentos aos seus erros e os corrigiam para que escrevessem bem, e os opõem aos atuais que não “exigem” o bom desempenho do português. Isso o vinculam a um desinteresse dos professores e a uma nova modalidade de ensino e de compromisso com seu papel que é percebido como de menor qualidade respeito ao passado. De forma diferente, professores das escolas das cidades da região que têm alunos ticuna me explicaram sua condescendência em relação ao desempenho daqueles com o português, em base a sua compreensão da dificuldade que representa a aprendizagem de uma língua tão diferente à materna. Também responde, segundo me informaram, a uma diretiva enviada pela SEDUC para as SEMEDs quanto à forma de avaliar as produções dos alunos indígenas nas escolas da rede pública, no sentido de que foram orientados para considerar o conteúdo e não a forma que escrevem os alunos indígenas. Devem, assim, avaliar o que estes tentam ou querem comunicar e não como o fazem, respeitando os erros e não corrigindo a gramática dos textos produzidos por eles. Se essa diretiva foi feita para contemplar a diversidade dos alunos que freqüentam as escolas urbanas da região, não são consideradas as suas expectativas nem as dos parentes a respeito de “querer aprender bem o português”.

Retomando a consideração dos argumentos que se repetem nas narrativas coletadas a respeito do uso da língua no contexto escolar da cidade, considero que aquele que aponta a rejeição ao preconceito em relação à língua ticuna na escola e o que salienta a vontade de querer aprender bem o português não apresentam contradição, já que se valoriza o domínio das duas línguas: uma tida como fundamental para sobrepor-se à situação de contato; a outra, com a qual se socializaram e apreenderam o mundo, que consideram também importante como maneira de expressar sua identidade e conservar uma especificidade distinta em face dos restantes grupos que integram a sociedade regional.

1.4 As opções de moradia

Dos relatos de Justina e de Cristóvão depreende-se que não há uma única opção de moradia para os que vão para a cidade estudar, e sim uma heterogeneidade nas escolhas, segundo os valores e os interesses que privilegiam, as redes construídas e também as ofertas e as características de cada centro urbano. Alguns pais preferem que seus filhos vivam na cidade com “brancos”, embora eles sejam incorporados ao grupo doméstico apenas como empregados, já que nessa convivência aprenderão mais rápido o português. Butterworth (1962, p.252) destaca que é uma prática comum em toda a América Latina que um segmento da população rural envie os filhos para estudar na cidade com patrões. Fonseca (1999) também se refere à prática de alguns setores populares de deixarem os filhos com alguém da cidade que se encontra em melhores condições econômicas, como estratégia de ampliar e reforçar relações e redes de troca e como forma de socialização dos jovens.

Por outro lado, alguns Ticuna privilegiam que seus filhos morem com parentes e existem casos em que toda a família tem optado por acompanhá-los, mudando-se para os centros urbanos. O caso de Jonas, da aldeia de Feijoal, reúne parcialmente estas duas orientações. Com oito anos de idade, foi morar com os avós maternos que vivem na aldeia de Filadélfia, onde tinha possibilidades de avançar na sua escolarização, por causa da proximidade dessa aldeia com a cidade de Benjamin Constant. Segundo ele me relatou, seus parentes paternos eram contra esta opção, já que para eles se Jonas iria estudar em “escola de cidade” também deveria morar com *civilizados*. Contudo, a mãe teria insistido para que não se desvinculasse desde tão pequeno do seu grupo de parentesco e, finalmente, ele foi morar com os avós maternos. Assim, teve que fazer o *sacrifício* durante 10 anos de se deslocar a pé, todos os dias, de Filadélfia até a cidade de Benjamin Constant: “na época em que não existia a estrada que conecta as duas populações, só existia mato e o caminho era muito perigoso”. Este exemplo ilustra como os valores e as representações que guiam a busca por educação para os filhos não são uniformes e ainda diferem internamente à própria família.

2 Migrações

Vemos nestas descrições iniciais das características que assumem as trajetórias escolares de um segmento da atual população Ticuna uma grande diferença quanto ao que sustentam as idéias sobre “aculturação” ou “destribalização” dos índios no contexto urbano. Estudos que assim

o fazem destacam que com a migração se perdem raízes e laços com a família ou com a comunidade de origem, resultando daí, em nível social, uma desorganização do grupo de parentesco e, em nível individual, personalidades desagregadas. Como salienta Oliveira Filho:

“Um modo simplista de pensar sobre os movimentos migratórios que envolvem as sociedades indígenas costuma interpretar tais deslocamentos como indícios de que está em marcha um processo de desagregação destas sociedades. Toma-se como ponto de partida uma meia verdade – a de que o índio e seu território mantêm uma relação visceral – para daí inferir que qualquer dissociação desta fórmula (que como bandeira de luta é didática e até mesmo em muitos casos eficiente) implicará em risco de extinção ou em grave prejuízo para aquelas coletividades” (1996, p.6).

Estudos de etnicidade em contextos urbanos na África, assim como alguns outros sobre migração indígena mexicana, mostram como a forma de vida urbana não afeta necessariamente nesses grupos os laços de parentesco nem as bases da solidariedade tradicional (Epstein, 1957; Cohen, 1969; Butterworth, 1962; Bascom, 1980).

L’Estoile (1997) indica que na literatura antropológica estrutural-funcionalista predominou como imagem do nativo que se desloca de seu lugar de origem – em busca de uma formação que não é a mesma do seu meio – a de um sujeito duplamente inadaptado: à sua cultura e à cultura européia, nas quais não encontra lugar:

Ils sont donc, comme le note Malinowski, des facteurs de désintégration des sociétés indigènes: “Une scolarisation exogène inadéquatement impartie doit conduire à la désintégration d’une société primitive, parce qu’elle rend un certain nombre d’individus étrangers aux traditions qui contrôlent toujours le reste de la tribu” (Malinowski, 1936, s’appuyant sur Hoernie, 1932, p.93).

Segundo L’Estoile, a antropologia tem se sentido incomodada com os “índigenas educados” ou “intelectuais” tanto pela interpretação de seus *status*, “se considerá-los como “africanos verdadeiros” ou “destribilizados”, quanto por estes entrarem em disputa com aqueles, ao apresentarem outras versões e interpretações da sua cultura diferentes daquelas recolhidas pelos antropólogos e, ainda, por funcionarem como porta-vozes de seus patrícios. Assim, os antropólogos teriam privilegiado o estudo dos membros dos grupos que consideram “mais autênticos” por morarem no meio tradicional e manterem a sua cultura também “tradicional” (p.92-95). Paradoxalmente, esses índios “educados” são, geralmente, os interlocutores privilegiados dos antropólogos, no sentido de que estão familiarizados com seus interesses, vocabulário, códigos e métodos de trabalho, embora sejam levados a trabalhar, em alguns casos, apenas como “intérpretes” das falas dos mais “autênticos”.

O suposto dessas perspectivas é que com a aprendizagem de novos costumes ocorre necessariamente um afastamento dos valores e das referências tradicionais e a perda da coesão social do grupo. No Brasil, existem poucos trabalhos que apontem o impacto na subjetividade pessoal que adquire o processo de migração para o indígena. Esta é tratada principalmente como um fenômeno grupal que parece culminar com a inserção definitiva em uma nova estrutura econômica e social (Cardoso de Oliveira, 1972; Romano, 1982; Fígoli, 1985). Uma abordagem distinta é a de Lasmar (2002), que analisa como os índios do rio Uaupés entendem a migração para São Gabriel da Cachoeira, sua estadia nesse espaço e a convivência com os “brancos”, tomando como objeto a perspectiva das mulheres. Contudo, interpreta esse processo fundamentalmente a partir da cosmologia dos índios, incorporando pouco as experiências concretas vividas e como estas modificaram as suas crenças e os sentidos prévios que possuíam a respeito dessa realidade.

Um estudo clássico é o de Florestan Fernandes (1975) a respeito da figura de Tiago Marques Aipobureu, um bororo que foi levado em 1910, com 12 anos de idade, para estudar em Cuiabá e que em função do seu brilhante aproveitamento continuou os estudos em Roma e Paris. O caso foi tratado também por Baldus e pelos padres Colbacchini e Albisetti como um exemplo de marginalidade – um homem que se situava na divisa de duas culturas sem pertencer a nenhuma delas. Ao regressar à sua aldeia de origem não conseguiu, apesar de todos os seus esforços, tornar-se um “bom bororo”, já que possuía uma série de insuficiências de conhecimentos e habilidades no que se referia aos padrões da tribo. Também seu destino de “cristão-letrado” provocou grandes conflitos com os “brancos”. A ambivalência de atitudes – segundo descreveu Fernandes – iria problematizar toda a sua vida. Contudo, Fernandes focalizou a vida de Tiago até 1939 e não analisou seus últimos anos, que segundo nos relata Meliá (1979, p.51) foi de superação dessa marginalidade: “Quando Tiago Marques morreu, em 1958, era considerado pelos Bororo de Merúri como o maior conhecedor da cultura e uma autoridade em assuntos bororo”. Entretanto, Meliá destaca que a marginalidade de índios que passaram por uma educação “civilizada” é um fato por demais repetido e que nem sempre é superada como no caso de Tiago (id).

No caso dos Ticuna, essa condição de “marginalidade” de alguns deles, no sentido de terem sido socializados no meio dos “brancos”, ou de terem passado um período de suas vidas afastados de suas aldeias, não os coloca necessariamente fora do grupo. Ao contrário, certas

pessoas que construíram uma liderança importante, conseguindo criar uma unidade articuladora de interesses mais amplos que os do grupo local, viveram um período de suas vidas com “civilizados”, como é o caso de Pedro Inácio Pinheiro e Paulo Mendes.¹⁶⁰ Por outro lado, certas pessoas que são ou foram reconhecidas como “grandes conhecedores da tradição ticuna”, como é o caso do Calisto Vêu, o principal informante de Nimuendaju, não se tornam Ticuna se não estiverem incluídas no sistema clânico.

No caso que focalizo nesta tese – à da experiência de estudo de um segmento dos Ticuna na cidade – trata-se de uma migração temporária, na qual se valorizam principalmente a experiência, os lugares e os costumes conhecidos e as relações feitas com “brancos”. Como venho tentando destacar e mostrarei melhor nos próximos capítulos, esse deslocamento não envolve perda de vínculos com o grupo de parentesco, ou uma dificuldade na reinserção dos jovens nas suas aldeias originárias, nem a sua fixação definitiva nas cidades. Pude comprovar ainda, durante o levantamento etnoecológico, coordenado pela antropóloga Regina Erthal, que tive a oportunidade de acompanhar, no ano de 2003, e no qual percorri 16 aldeias localizadas em quatro municípios diferentes do Alto Solimões, que aqueles que estudam na cidade são vistos como parte da aldeia e as pessoas que nela moram – mesmo os que não são parentes – pareceram ter um conhecimento bastante aprofundado de quem são, quantos são, que cursos estão fazendo e como é a vida desse segmento nos centros urbanos. Em conversas espontâneas tidas com alguns membros adultos, pouco depois de me conhecerem, referiram-se aos seus parentes ou membros da comunidade que estudam fora como fonte de orgulho e prestígio para eles. A circulação de informação sobre essas pessoas pode ser entendida como o tipo das “fococas elogiosas” [*pride gossip*], descritas por Elias e Scottson (2000, p.123), existentes entre os habitantes do bairro operário de Winston Parva, na Inglaterra (o setor dos “estabelecidos”) a respeito dos indivíduos que tinham sucesso fora. Estes autores indicam que: “Os que permaneciam no bairro operário pareciam achar que sua ligação com os homens que haviam ascendido socialmente elevava seu *status*, e pareciam gostar do reflexo dessa glória”.

¹⁶⁰ Ver Soares (1991), para uma análise da história de vida do fundador do CGTT, Pedro Inácio, contada por ele mesmo; e ver Carta de Paulo Mendes, uma autobiografia de sua trajetória, que escreveu por ocasião da sua candidatura pelo PT em 1986 (Mendes, 1986). Pedro cresceu adotado por um patrão seringalista, que o fez conhecer Manaus. A volta ao seu meio aconteceu através do casamento com uma Ticuna, que lhe foi dada por seu pai biológico. Contudo, várias vezes ele a abandonou, indo morar por três anos e meio na Colômbia, no meio dos *civilizados*, até que foi “alcançado pela religião” (Irmandade da Santa Cruz). Os tios da família da esposa lhe advertiram da chegada dessa religião o que o fez retornar à aldeia (Soares, p.51-52). Como constata Soares, o regresso do Pedro Inácio deu-se através de duas instituições básicas para os Ticuna: o parentesco e o matrimônio.

Eu observei nesse sentido uma situação semelhante entre os Ticuna. Quando uma família ou facção tem um dos seus membros com formação escolar mais avançada, o fato acrescenta poder ao grupo porque, por um lado, mostra a capacidade de acionar diferentes vínculos com o exterior para assegurar vaga nas ofertas educativas existentes na região mais concorridas e também condições de manutenção; por outro lado, a pessoa formada ao voltar à comunidade – fato que ocorre em quase todos os casos – vai ocupar cargos de prestígio e decisão, desempenhando um papel que reforçará ainda mais a liderança do seu grupo.

É importante situar a migração temporária realizada pelos estudantes nas outras formas e alternativas de deslocamento praticadas, sobretudo pelos jovens. A opção de ser reservista do Exército é outra estratégia de obtenção de prestígio e de ser “Ticuna moderno” (Cardoso de Oliveira, 1964, p.100). Também Oliveira Filho (1996, p.7) refere-se a rapazes ticuna que, por curiosidade ou espírito de aventura, freqüentemente vão para as cidades próximas (Tabatinga, Letícia ou São Paulo de Olivença) em busca de oportunidades de emprego assalariado (em geral, conseguido no comércio ou em obras públicas); outras vezes, empregam-se em barcos comerciais que realizam o transporte na região, tendo a oportunidade de conhecer Manaus. A forma de vida atual dos Ticuna depende amplamente do contato freqüente com os centros urbanos: para fins de comércio, de obtenção de benefícios sociais, como aposentadoria, bolsa-escola, cartão-cidadão e assistência médica, mas também para se apropriarem dos espaços de lazer e diversão existentes. Estes aspectos serão desenvolvidos no próximo capítulo. O que me interessa destacar aqui é que, segundo apareceu nas representações e nos discursos dos Ticuna com quem tive contato, não importa onde se more, que trabalho seja desempenhado ou que acesso à tecnologia moderna se possua, pois tais fatores não definirão a identidade das pessoas. Os conteúdos culturais utilizados para identificar uma pessoa como parte de seu grupo são: o critério lingüístico (*falar a língua ou gíria*), pertencer a um clã e se casar de acordo com a divisão dos clãs em metades.

Portanto, longe de aceitarmos o processo de saída das aldeias como fator de aculturação ou destribalização, entendemos de acordo com Barth:

[...] ethnic distinctions do not depend on an absence of social interaction and acceptance, but are quite to the contrary often the very foundations on which embracing social systems are built. Interaction in such a social system does not lead to its liquidation through change and acculturation; cultural differences can persist despite inter-ethnic contact and interdependence (Barth, 1969, p.10).

3 As motivações para estudar na cidade

Nos subitens seguintes, tentarei mostrar a complexidade e a diversidade de motivos que existem para estudar na cidade, alguns deles diferentes das abordagens que privilegiam as explicações econômicas sobre a migração indígena, que aludem à falta de recursos e de meios de subsistência como causas da mesma. A separação em diversos subitens só tem uma finalidade analítica, já que as práticas dos atores concretos orientam-se geralmente por várias motivações simultaneamente.

3.1 Ida para a cidade não havendo outra opção de estudo

Os primeiros a se deslocarem, há mais de duas décadas atrás, não tinham outras opções de estudo nas suas comunidades. Como mostramos no capítulo anterior, até finais dos anos 1970 apenas existiam escolas nas aldeias maiores, e eram conduzidas pelas igrejas católica e batista (ver quadro I do capítulo 2). Nos anos 80 do século XX, produz-se o grande incremento na criação de escolas com a própria iniciativa das comunidades, mas apenas se alfabetizava nelas, o equivalente às 1ª e 2ª séries. À medida que o Estado (FUNAI e prefeituras) começa a assumir a educação, garantiu-se até a 4ª série, ministrada por professores não-indígenas ou por Ticuna que estudaram alguns anos na cidade e, embora não tivessem formação pedagógica e nem concluído o Ensino Fundamental, assumiram o ensino por serem os mais preparados na comunidade para fazê-lo. Só a partir dos anos 90, todas as escolas passaram a ter da 1ª à 4ª série, sendo que de 1997 em diante foram criadas algumas escolas-pólo em todos os municípios do Alto Solimões, oferecendo Ensino Fundamental completo e atendendo à população de aldeias próximas a elas (ver quadro II, p. 129). Antes disso, a única opção existente para quem desejava obter uma maior escolarização era a de se deslocar para outros lugares. Alguns, como já mencionei, foram para o Peru e a Colômbia, a aldeias ou povoados onde tinham parentes e havia escola. Outros, como Justina, freqüentaram as escolas “ribeirinhas” pertencentes a comunidades não-indígenas vizinhas. Ainda outros começaram a freqüentar as escolas das cidades próximas, como foi o caso de Cristóvão. Esta prática não era habitual antigamente, porque, entre outros fatores, segundo vários Ticuna destacaram para mim, antes a FUNAI não deixava estudar fora, colocando empecilhos e desincentivando os que pretendiam fazê-lo.

Muitos não tinham, porém, condições de fazer esse deslocamento e, depois de cursarem a opção disponível na aldeia de pertença, interromperam seus estudos até que – em casos

individuais – tiveram a oportunidade de continuar, ou quando se ampliou a oferta na própria aldeia. Assim aconteceu com muitas pessoas que deixaram de estudar durante vários anos e retomaram mais tarde. Também outros, como me disseram e também pude verificar nos registros disponíveis nas Secretarias Municipais de Educação, permaneceram por vários anos na mesma série, embora aprovados para a série seguinte. Em um caso que conheci, uma aluna da localidade de Sacambu II, município de Tabatinga, cursou cinco vezes a 4ª série, sempre aprovada. Ela queria continuar estudando, mas nessa época nenhuma das escolas próximas tinha 5ª série, e como ela não queria deixar a escola, continuou freqüentando a mesma série.

Com relação ao Ensino Médio, até o ano de 2002 a única opção existente era estudar nas cidades da região. Em 2003, foram criados os primeiros estabelecimentos de Ensino Médio em três aldeias indígenas (Umariaçu, Filadélfia e Feijoal), com uma proposta pedagógica “diferenciada”.¹⁶¹ As aulas começaram no mês de agosto desse ano, atendendo somente a alunos do primeiro ano. Atualmente, a atenção se estendeu aos três anos do Ensino Médio e ainda foram criados novos estabelecimentos em 2004: em Campo Alegre, Betânia e Belém de Solimões.

Porém, ainda é muito alta a demanda pela criação de mais escolas com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio nas áreas Ticuna.¹⁶² Também é significativa a demanda pelo acesso a cursos de nível superior. Um artigo do jornal Magüta (jornal da organização CGTT na sua versão eletrônica) de 2002 expressa essa reivindicação da seguinte maneira:

¹⁶¹ No jornal A Crítica (17-4-2003) aparece a seguinte notícia: “Foi inaugurada a primeira escola de Ensino Médio do Alto Solimões em comunidade indígena, parceria entre Estado e prefeitura e fruto da luta e demanda das organizações indígenas locais. Este estabelecimento atenderá à população Ticuna e Cocama das aldeias de Filadélfia e Feijoal. Todo o currículo estará voltado para a valorização da cultura; além das matérias tradicionais, vai ter: língua Ticuna, arte, cultura ticuna e tecnologia e também uma orientação para o desenvolvimento sustentável”.

¹⁶² Collet (2006, p.240) aponta para a vontade dos Bakairi de expansão da escolarização nas aldeias e para a luta visando instalar uma escola de Ensino Médio na aldeia central, com base na motivação de que os filhos não se afastem do grupo de parentesco por terem que sair para estudar na cidade. No caso dos Ticuna que se mobilizaram para que se ampliasse a oferta educativa na aldeia (geralmente membros da OGPTB, diretores das escolas, membros de outras organizações, como a de estudantes), não foi colocada como justificativa essa motivação (ter os filhos próximos a eles), e sim que não *sofram fome* e nem passem pelos *perigos* da cidade, sobretudo as situações vinculadas ao uso de álcool e drogas. Outra motivação que implica interesses mais setoriais é que pelo fato de haver mais séries e de crescer a matrícula escolar sejam criados mais cargos de professor e entrem mais recursos da Prefeitura para a escola na aldeia.

“Estudantes Ticuna que concluíram o ensino médio sem rumo”

São 91 formados em área de acadêmico e magistério; estão sem caminho de esperança de ingressar na universidade. Aqui no Alto Solimões quem pode ingressar na universidade só é o professor que está na sala de aula. Em seis aldeias ticuna funciona até o primeiro grau completo, como: Umariaçu, Belém de S., Filadélfia, Feijoal, Campo Alegre e Betânia. Quando os Ticuna chegam na 8ª série não têm como fazer o segundo grau (Jornal Magüta, ano 3, n° 7, janeiro 2002).

O artigo refere-se ao fato de que até o ano 2002 – com base em um levantamento feito pela própria CGTT – havia 91 Ticuna formados em Ensino Médio nas cidades da região e em Manaus. Até o ano 2000 obtiveram um título que os habilitava para dar aulas no Ensino Fundamental. Depois desse ano, implementou-se o Ensino Médio sem nenhuma orientação especial e que é chamado de “acadêmico”. Devido à exigência do Estado de que os professores concursados tenham formação superior, os prefeitos dos municípios do Alto Solimões estabelecem um convênio com a UEA e a UFAM para que eles ingressem no curso de magistério superior e outros cursos que estas universidades oferecem nessas cidades. A isso se refere o artigo do jornal: ao fato de que a possibilidade de ingressar na universidade limita-se aos professores concursados (principalmente não-indígenas que dão aula na cidade).

São apenas 14 escolas – de um total de 108 que existem na atualidade nas Terras Indígenas Ticuna – as que oferecem Ensino Fundamental completo e sete as que têm Ensino Médio. Portanto, a grande maioria dos alunos deve deslocar-se até essas escolas-pólo ou ir para a cidade para continuar a sua formação escolar.

Eis um quadro resumindo informação sobre as aldeias que têm Ensino Fundamental completo e Ensino Médio e o ano em que cada um deles foi implementado, tomando-se como base dados do ano de 2004:

Quadro N° 2. Lista das escolas com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio (dados 2004)

Aldeia	Município	Início do Ensino Fundamental completo	Início do Ensino Médio
Belém de Solimões	Tabatinga	1993 (nove turmas formadas)	2004
Betânia	Santo Antônio de Içá	1988 (12 turmas formadas)	2004
Boa Vista	Santo Antônio de Içá	2003	Sem
Campo Alegre	São Paulo de Olivença	1997 (cinco turmas formadas)	2004
Feijoal	Benjamin Constant	2000 (duas turmas formadas)	2003
Filadélfia	Benjamin Constant	1997 (quatro turmas formadas)	2003
Igarapé Tacana	Tabatinga	2002	Sem
Nova Itália	Amaturá	1998 (quatro turmas formadas)	2005
Porto Espiritual	Benjamin Constant	2003	Sem
Santa Inês	São Paulo de Olivença	2004	Sem
São Leopoldo	Benjamin Constant	2000 (duas turmas formadas)	Sem
Torre da Missão	São Paulo de Olivença	2003	Sem
Umariçu II	Tabatinga	1997 (quatro turmas formadas)	2003
Vendaval	São Paulo de Olivença	2003	Sem

3.2 Ida à cidade para se “civilizar”

Como observou Cardoso de Oliveira (1975, p.17) para um período muito anterior, os Ticuna possuem aspirações e projetos de integração bastante heterogêneos, sustentados por configurações ideológico-religiosas particulares.

Cardoso de Oliveira (1964) – referindo-se aos seguidores da Igreja Batista – e Oro (1978, 1989) – tendo como foco os que participavam da Igreja da Santa Cruz – chamavam a atenção

para o fato de que a condição de “cristão” é muito valorizada entre os adeptos e se acrescenta à identidade de Ticuna. Esta condição os afasta simbolicamente dos Ticuna católicos ou dos que não têm religião ocidental e de certas práticas associadas por eles a esse segmento, tidas como causadoras de desordem e conflito, como as festas, as bebedeiras, a prática da pajelança e as brigas decorrentes. Nesse sentido, o interesse pela educação e por “um futuro melhor” para os filhos insere-se como sinal diacrítico respeito a outros grupos e reflete conflitos de parentesco. Por um lado, para quem é “cristão” e valora positivamente uma “forma de vida civilizada” mandar os filhos à escola é muito importante. A escola possibilita a aprendizagem do português, da escrita e da leitura e de acesso a esse livro tão valorizado que é a Bíblia. Por outro lado, é entendida como um espaço onde as crianças aprendem certas condutas e disciplinas associadas a um estado “civilizado”. Estando em aldeias predominantemente batistas ou seguidoras da Santa Cruz foi freqüente ouvir críticas e acusações dirigidas a aldeias vizinhas de outra confissão religiosa ou ainda a outra facção religiosa da própria aldeia sobre condutas e práticas censuradas por eles, entre elas o fato de “o pessoal de lá não ligar com a educação dos filhos”, dito em tom acusatório e discriminador.

Esta situação é muito semelhante àquela descrita por Philip Mayer (1971) quanto à distinção que encontrou entre os Xhosa, migrantes na cidade de East London, na África do Sul, na década de 1950, e os autodenominados “red people” e “school people”. Ele analisa os dois grupos na sua condição de migrantes citadinos e situa o interesse pela formação escolar dos segundos não apenas por desejarem obter um melhor emprego na cidade, mas sim pelo interesse em se diferenciarem dos primeiros e mostrarem sua condição de “civilizados” diante desse grupo e da população citadina não-indígena:

Most “school people” can command jobs little or no better than those open to illiterates. They ‘make nothing’ out of their education in a material sense. In the last resort the appeal of school education to “school people” is, it seems, about as symbolic as is the appeal of illiteracy to “Red people”. The School people value education principally as a diacritic sign, a part of a way of life. They send their children to school because that is the done thing, because not sending them “is a pity” or suggests that one is “not civilized”. The more ambitious think that all children, girls as well as boys, ought to go on to high school “if possible” (Mayer, 1971, p.29).

Como outros autores têm apontado (Levinson et al, 1996; Rival, 1996; Skinner and Holland, 1996), a escolarização, além de prover conhecimentos e habilidades específicas, contribui para criar uma nova identidade social que constrói indivíduos como “iguais” (através

de discursos e símbolos) em oposição aos não-escolarizados, fato que tem um impacto nas suas aspirações futuras.

Como salienta Levinson:

“The construction of a schooled identity thus involves an understanding of social self as educated person, as occupying a social position distinct from the unschooled. Parents, teachers, and students alike engage in an ongoing politics of the educated person, a discursive practice in which the value of schooling, a kind of cultural capital, is constantly circulated through the social ‘field’” (Bourdieu, 1984, 1989; Calhoun, 1993)” (1996, p.231).

Nesse sentido, a escolha pelo estudo na cidade também pode ser entendida – além da condição anteriormente descrita da falta de oferta educativa nas áreas indígenas – como um desejo de se “civilizar”. Este sentido está associado tanto à adesão a uma religião cristã, à moradia prolongada na cidade e à incorporação de um modo de vida urbano – na roupa, na comida, nos gostos, no comportamento, no uso do português – como também à adoção de condutas tidas como “boas”: não beber cachaça, não frequentar festas, não ter contato com coisas ou pessoas consideradas imorais, ou seja, a aquisição de hábitos e valores considerados por eles como positivos, que propiciam uma vida harmônica. Em conversações mantidas com pessoas que não eram tão próximas ao movimento indígena e a concepções e discursos sustentados na afirmação étnica e na valorização cultural, algumas mencionaram para mim como motivo de irem para a cidade o desejo de quererem “*virar civilizados*”, sendo destacada a vontade de aprender neste espaço o português. O domínio desta língua é percebido como meio e fim de um processo de mudança que os levará – na representação deles - a um estágio mais alto, mais evoluído.¹⁶³

¹⁶³ Estas percepções são parecidas com aquelas que Romano identificava entre os migrantes Sateré Maué da cidade de Manaus na década de 80 do século passado: “Com o objetivo de ‘chegar a ser gente’, existe entre os migrantes uma constante preocupação de aprender o ‘código do civilizado’ para poderem viver sua vida urbana. Isto é, obter os documentos, aprender a língua portuguesa, reeducar seu corpo e suas atitudes, estudar e obter uma profissão para ‘melhorar a vida’ na cidade. Este processo de aprendizagem é visualizado como uma dupla passagem que lhes permitiria superar tanto a linha étnica quanto a linha de classe, colocando-os no ‘caminho do progresso’. A primeira passagem busca diluir os diacríticos marcantes da condição indígena para se transformarem em civilizados. A segunda – assumida junto a seus vizinhos ‘civilizados’, também pobres e marginalizados – implica na ilusão da ascensão social pelo esforço pessoal através da educação, a qual os capacitaria para o domínio do código urbano e os habilitaria na obtenção duma profissão. Todos esses elementos, que supostamente permitiriam realizar ambas as passagens, adquirem uma enorme ‘eficácia simbólica’” (Romano, 1996, p.11). Ainda são relevantes para pensar o caso dos Ticuna que estamos tratando, as observações de Rival a respeito dos Huaorani do Equador: “A la question ‘pourquoi avez-vous choisi de vivre dans un village avec école?’, les gens répondent invariablement ‘pour devenir moderne et civilisé’. Cette réponse, trop complexe et ayant de trop nombreuses facettes pour pouvoir être étudiée ici dans son intégralité (mais voir Rival, 1994), fait la paix avec les anciens ennemis, adopter des comportements nationaux, et pouvoir se déplacer à l’extérieur du territoire ethnique sans stigmatisation. Enfin, et surtout, il garantit l’accès facile et l’abondance des produits manufacturés, qui peuvent être acquis sans avoir besoin de payer ou de travailler” (1997, p.131).

3.3 Ida à cidade para evitar conflitos de parentesco e faccionais

Entre as diferentes representações que orientam as posições e as escolhas dos chefes de família a respeito da educação de seus membros mais jovens está o de evitar que estudem em um meio onde consideram que podem ficar submetidos a agressões, ataques ou outros tipos de hostilidade menos evidentes por parte de seus moradores, o que reflete conflitos prévios entre grupos de parentesco ou facções.¹⁶⁴ Isto fica patente quando as secretarias municipais de educação do Alto Solimões, atendendo a uma reivindicação da OGPTB que é a de garantir o máximo de atenção escolar nas áreas indígenas – justamente para evitar o deslocamento forçoso para a cidade – organizaram uma estrutura de escolas-pólo de Ensino Fundamental completo no final dos anos 90 (e recentemente de Ensino Médio diferenciado) em lugares estratégicos da zona rural e indígena do município, de modo a serem acessíveis para a maior parte das comunidades ticuna.

A maioria desses estabelecimentos está localizada nos aldeamentos maiores, onde existe uma grande população escolar, tendo como objetivo também incorporar alunos das aldeias próximas. No entanto, alguns pais de família preferem, ao invés de mandarem seus filhos até elas, fixá-los nos centros urbanos, embora isto signifique um deslocamento maior e a necessidade de encontrar moradia para eles nesse espaço. Esta decisão reflete conflitos de parentesco ou sociais que se expressam, sobretudo, em discursos que aludem ao medo à *inveja*, à presença de *pajés perigosos*¹⁶⁵ e à existência de *galeras*¹⁶⁶ nessas aldeias; ou seja, acreditam que seus filhos estão mais expostos à violência em determinadas aldeias do que nas cidades. Também na cidade se atenuam as relações de concorrência e disputa entre grupos familiares da mesma aldeia. Entre outros, está o caso do que me foi relatado por um Ticuna, que mora na cidade de São Paulo de Olivença, em relação ao acontecido com um dos seus irmãos:

¹⁶⁴ Ver Oliveira Filho (1977, 1988) para uma análise do faccionalismo como princípio de organização entre os Ticuna.

¹⁶⁵ Como assinala Goulard (2000), o xamã continua ocupando um lugar importante para os Ticuna, sobretudo na cura de doenças. Mas é associado a um estado negativo, de “não-civilização”. Possui uma imagem ambígua, duplamente positiva e negativa, como curador e, ao mesmo tempo, assassino em potencial.

¹⁶⁶ Utiliza-se este termo para designar grupo de rapazes próximos entre si, por relações de camaradagem e parentesco, que juntos desenvolvem práticas violentas e temidas pelo restante da comunidade ou “pelo pessoal que vem de fora” (Ticuna de outras aldeias). As pessoas associam as práticas violentas desses grupos à ingestão de álcool. Muitos coincidem ao assinalar que quando não estão bêbados “são legais”, mas quando bebem, tornam-se violentos. Apesar de a maioria dos capitães não permitir a venda de álcool nos pequenos comércios ou nas cantinas que existem em algumas aldeias, a cachaça é adquirida quando vão para a cidade e é trazida escondida nas canoas sob outras compras. Foi mencionada para mim a existência de “galeras” nas aldeias de Umariçu, Belém de Solimões, Campo Alegre, Feijoal e Betânia.

T.: Meu pai mandou meus irmãos estudar em Santa Rita [do Weil], e lá houve um grande problema. Aí um dos meus irmãos ficou doente. Aí todos pararam de estudar lá. Aí meu irmão faleceu o cinco de novembro de 2003. Aí meu pai mudou de Paranapara, comprou casa aqui [São Paulo de Olivença]. Então os outros dois meus irmãos continuaram estudando aqui.

M.: O que foi que aconteceu com teu irmão?

T.: Eh... Negócio de... negócio que pega que não sei qual é o nome. Não tem cura. Para falar a verdade, um feitiço, né? Pessoal que faz mal a gente, que tem inveja da gente.

M.: Mas quem fez isso?

T.: Lá, na comunidade mesmo.

M.: De Santa Rita?

T.: Não! De Paranapara. Inveja.

M.: Mas vocês souberam quem foi?

T.: Já. Todos parentes de lá. Meu tio ele...

M.: Por que fizeram isso?

T.: Por inveja, porque aquele filho do meu tio, quem fez mal, estudava lá em Santa Rita com meu irmão. Mas ele não estudava bem. Ele gosta de beber, gosta de fumar droga. Ele não estuda bem. Aí meu irmão estava adiantado, ele estudava e passava cada ano. Aí ele ficou com inveja e disse: tenho que matá-lo. Senão como o irmão dele que trabalha em cidade, a mesma coisa, ele vai se formar, vai trabalhar como o irmão dele em cidade. Assim disse. Aí fez mal. A barriga dele encheu, ficou com uma bola.

M.: Não foram para o hospital?

T.: Fomos, mas não tinha jeito. Ficou paralisado.

M.: Aí que decidiram ir embora?

T.: Meu pai ficou pensando em ir embora de Paranapara. Aí fez reunião com o povo lá e tinha pessoas que não queriam deixar sair ele como capitão.

M.: Ah! Não queriam que ele saísse.

T.: Aí, ele falou o seguinte: um mês fica aqui, aí depois fica três semanas na comunidade, trabalha e volta, assim.

M.: Ah! Aí que vocês têm casa aqui agora, né?

T.: É. Moramos todos juntos.

Neste caso, segundo aparece destacado no relato, a “inveja” que dominou no atacante teria ocasionado a disputa e orientado a impedir através do “feitiço” que o seu parente alcance uma condição “superior” à dele. Escutei outros relatos que davam conta de casos parecidos, sempre argumentando o temor aos “assaltos” e às práticas de “feitiço” que ocorrem em alguns aldeamentos, e enfatizando a “tranquilidade” de morarem nas cidades da região.

3.4 Ida à cidade em busca de um “melhor” estudo

Outro aspecto em jogo é a representação de que na cidade o estudo é melhor. A partir do que pude observar, alguns Ticuna valorizam principalmente na escola não o que diz respeito aos conteúdos curriculares oferecidos, mas sim aos aspectos mais relacionados ao funcionamento

rotineiro e disciplinador da mesma: ter aulas todos os dias, ter um corpo estável de professores que cheguem na hora certa e que a escola tenha uma estrutura física boa.

É ilustrativo disso o que me contava, no ano de 2003, o vice-diretor da escola municipal Graziella, localizada na cidade de Benjamin Constant. Naquele ano, a escola tinha 25 alunos ticuna, nas turmas de 5ª a 8ª série, constituindo 5% da população escolar total. Todos eles provinham das aldeias próximas a essa cidade, apesar de poderem contar ainda mais perto com a escola-pólo da aldeia de Filadélfia:

Principalmente aqui freqüentam alunos das aldeias de Bom Jardim, Porto Cordeirinho, Filadélfia e Bom Caminho. Os pais me falaram que eles vêm aqui porque os professores na aldeia faltam muito por causa da chuva, da lama, da estrada ruim; então, eles preferem vir para a cidade. Não têm transporte, vem a pé ou em canoa. É muito bonito ver eles chegando. Nem caíndo o maior trovão eles faltam.

Os professores de 5ª a 8ª série de Filadélfia são os mesmos que dão aula na cidade, já que se lhes exige ter Ensino Superior e os poucos Ticuna que estão cursando este nível de estudo têm outro tipo de cargos. Não obstante, assim mesmo, alguns preferem ir para a cidade – onde é provável que tenham os mesmos professores – porque acreditam que vão ter melhores condições de ensino. Entre eles, há o caso de um rapaz da aldeia de São Francisco, que em 2003 terminou o Ensino Fundamental em Filadélfia e em vez de continuar lá o Ensino Médio diferenciado decidiu ir estudar, em 2004, em Benjamin Constant, “porque na comunidade os professores desistem muito ou chegam muito atrasados”. Ele foi morar na casa dos estudantes administrada por Justina.

Em 2004, com a criação do Ensino Médio em Filadélfia, diminuiu a quantidade de alunos ticuna no único estabelecimento que oferece esse nível de ensino em Benjamin Constant: o Colégio Imaculada Conceição. A diretora me contava que nesse ano havia 120 alunos indígenas, menor quantidade que em 2002, quando eles eram 156 e, em 2003, 140. Os que ainda freqüentavam as aulas em Benjamin Constant eram principalmente de aldeias vizinhas a Filadélfia e embora a Prefeitura garantisse um barco para o transporte das suas comunidades até essa aldeia, ida-e volta, alguns privilegiaram – segundo me disse a diretora – o fato de terem na cidade professores graduados e uma estrutura escolar já constituída. A ausência deles às aulas nesse estabelecimento de Ensino Médio, apesar da distância que alguns tinham que percorrer para chegarem lá, era muito baixa, respeitavam o horário exato de entrada e – como enfatizou a diretora - eram muito mais pontuais que os colegas não-indígenas.

Também algumas famílias ticuna consideram que a qualidade de ensino nas escolas da cidade é melhor e que somente os professores “brancos” podem ensinar bem o português, além de serem “mais sabidos” que os professores ticuna de uma forma geral. Criticam que estes têm “pouco estudo”. Alguns desaprovam muito a educação praticada nas aldeias. Vários avaliam o ensino nas aldeias como “muito fraco” e destacam que os alunos terminam a 4ª série e não sabem compreender os textos que lêem ou escrever corretamente em português. Questionam o fato de que quando os seus filhos chegam à cidade para fazer a 5ª série não possuem ferramentas para um bom desempenho na leitura e na escrita da língua nacional, nem para poder pesquisar sobre os diferentes conteúdos tratados nas disciplinas escolares.

Ainda é relevante mencionar a representação presente em alguns pais de que só estudando na cidade é que seus filhos vão conseguir progredir, chegar a ocupar um cargo importante: de vereador, político, administrador, como o fizeram as lideranças de destaque. Para eles, morando na cidade isso se torna mais fácil.

Outro aspecto envolvido na escolha da cidade é a valorização desse âmbito como uma instância pedagógica em si mesma. Predomina a idéia de que viver ou passar um período na cidade faz a pessoa mais “sabida”, mais “amadurecida”, com “uma visão mais ampla das coisas”. Acredita-se que sobretudo os mais jovens têm de aprender coisas dos “brancos” e, para isso, morar na cidade é a melhor forma de aprender.

Laura Rival, referindo-se aos Huaorani (povo indígena do Equador), destaca que os tipos de aprendizagem a que estão submetidos desde crianças estão vinculados a contextos, e identifica dois principais: o vivido no seio das malocas e outro no seio da escola. Em ambos encontram-se operando processos de aprendizagem da identidade pela aquisição de atitudes e pela performance. A cultura corresponde nestes dois contextos ao aprendizado ativo de atitudes particulares através de uma prática repetida. Para a autora, a cultura não é um repertório de textos e significações semânticas, mas o resultado de um saber prático e de um engajamento concreto com o mundo (1997, p.136).

A socialização das crianças Ticuna também está vinculada a contextos e a situações espontâneas baseadas na observação e na imitação das tarefas e das atividades realizadas pelos pais e irmãos. Por isso, faz sentido a representação de que para aprender sobre o “mundo dos brancos” viver no meio deles – a cidade - é o melhor método de aprendizado. A convivência e o trato cotidianos com os “brancos” garantem também a aprendizagem do português. A experiência

adquirida nessa convivência complementa, na visão dos estudantes ticuna e os seus parentes, os conhecimentos recebidos nas instituições escolares.

Justina comentou comigo que ela aprendeu muitas coisas vivendo na cidade:

[...] costumes, comportamentos, principalmente solidariedade, humildade [...] Você tem uma visão do mundo diferente. Por isso, hoje em dia, eu estou sempre falando – têm pessoas que gostam de me ouvir nas comunidades, tem algumas que gostam de mim pelo jeito de falar. Eu não estou falando para mim aparecer não. Eu falo porque vivi uma experiência de mudanças. Aí eu digo assim: “Olha! Para você aprender alguma coisa, saber de alguma coisa, você precisa sair um pouco do seu lugar. Isso é bem importante, isso ajuda muito, porque você saindo do lugar, você vai conhecer uma realidade diferente. Você vai aprender a realidade desse mundo diferente. Você sai de uma e entra em outra. Você precisa aprender também lidar com essa realidade. Conhecer a sua e a realidade dos outros [...] Nós queremos aprender uma realidade diferente, então nós queremos estudar na cidade. Isso não quer dizer que a gente quer esquecer a nossa cultura, a nossa realidade, não. A gente tem curiosidade, queremos matar essa curiosidade (Justina, 2004).

Entre os estudantes ticuna que conheci existe uma grande curiosidade por visitar as cidades e viver nelas. Mesmo quando não conseguem se formar e, portanto, não podem obter o diploma que tanto desejavam, o fato de terem tido a possibilidade de viajar, morar em outros lugares e aprender coisas distintas já é avaliado positivamente. É o caso de todos os que passaram pelo Instituto Teológico Peniel, no bairro do Maracanã, no Rio de Janeiro, para onde alguns foram mandados através de uma organização ticuna – OMITAS¹⁶⁷ – para estudar teologia. De um total de 15 que foram para lá, em várias turmas e ao longo dos últimos sete anos, só um conseguiu se formar como pastor. Porém, os demais lembram com muito orgulho e satisfação de terem sido escolhidos e de terem podido viver essa experiência de estudo.

Como me dizia um vereador ticuna do município de São Paulo de Olivença referindo-se aos alunos de Campo Alegre que estudaram em 2003 na cidade desse município, embora na aldeia contassem com o Ensino Fundamental completo e ainda com o Ensino Médio prestes a ser inaugurado: “Eles preferem passar fome na cidade antes de estudar na aldeia. Isso eu não apóio. Eles gostam demais da cidade. Estão jogados por aí, mas mesmo assim ficam”. Vários informantes que ocupam distintas posições – diretores e professores dos estabelecimentos escolares das cidades, funcionários das SEMEDs, vereadores ticuna, entre outros – assinalaram

¹⁶⁷A Organização de Missionários Indígenas Ticuna do Alto Solimões foi fundada em 1992 por Aldemício Suzana Bastos, um dos que criou também a FOCCIT. Esta última organização é integrada por um segmento de capitães que se desvinculou do CGTT a partir de conflitos entre facções pela liderança da organização.

que embora acreditassem que com a implementação do Ensino Médio nas aldeias iria diminuir a quantidade de estudantes ticuna na cidade, isso não frearia completamente a saída, já que muitos tinham falado explicitamente que era sua vontade poderem se formar naquele espaço.

3.5 A ida à cidade não deve ser entendida apenas em função da superpopulação e de crise econômica nas aldeias

Contra o senso comum que poderia conceber que são as aldeias maiores submetidas a um processo de urbanização as que geram as condições para a saída da população jovem – em função da escassez de território e de recursos naturais para o desempenho de atividades de subsistência – e as maiores demandas de consumo e de acesso a um padrão de vida urbano, que requerem a obtenção de um emprego assalariado, esses fatores demográficos, ecológicos e econômicos não são determinantes dos percursos a serem seguidos pelas gerações mais jovens. Oliveira Filho (1996) destaca o fato de que a migração ticuna é constituída por motivações de caráter extra-econômico, de tipo individual e compreende especialmente o deslocamento de rapazes, imbuídos do desejo de conhecer outros lugares, por curiosidade ou espírito de aventura.¹⁶⁸

Vejamos o que acontece em duas aldeias muito diferentes quanto ao efetivo populacional, à localização e à história de contato. Uma é Santa Teresinha, onde nasceu Cristóvão e mora a sua família materna; a outra é Belém de Solimões, onde mora grande parte da sua família paterna. A primeira é uma aldeia pequena e muito distante dos centros urbanos. Localizada na Terra Indígena Eware II, a cidade mais próxima – São Paulo de Olivença – fica a 4 horas de viagem de barco com motor de popa e uma hora e meia a mais de caminhada – durante o verão - pelo mato. Nessa aldeia vivem 184 pessoas em 30 casas e há na área uma relativa abundância de recursos naturais, sobretudo de pesca nos lagos. As roças dos moradores são grandes e com variedade de cultivos. A comunidade tem 90 anos. São de religião batista há mais de 50 anos, quando lá chegou, o missionário americano, *Paulo* (Paul Rich), o mesmo que ajudou a fundar Campo Alegre e construiu uma pequena igreja que ainda existe e é utilizada. A escola vem funcionando

¹⁶⁸ “O ganho material não é de forma alguma o objetivo principal, em geral os migrantes retornam em dois ou três anos sem constituírem propriamente um pecúlio mais significativo, mas passando a ver-se (e sendo vistos pelos demais) como mais ‘amadurecidos’ e mais ‘sabidos’ [...] Muitas vezes são apontadas diretamente motivações tradicionais para tais deslocamentos (como o fato de as andanças permitirem uma melhor escolha matrimonial). Não há qualquer crise econômica interna à reserva que acarrete o deslocamento dos jovens e é proporcionalmente muito pequeno o número dos que se fixam definitivamente fora das aldeias” (Oliveira Filho, 1996, p.7). É um caso bem diferente do que acontece com outros grupos indígenas brasileiros, como Kaingang, Guarani, Terena, em que a busca de trabalho na cidade e sua instalação permanente são significativas.

desde 1983 e tem hoje 90 alunos, ou seja, 50% da população estão estudando, da 1ª à 4ª série. Depois, para continuarem os estudos, devem deslocar-se para as cidades. A segunda é a maior aldeia ticuna, com quase 5 mil habitantes. Possui luz elétrica, água encanada, vários bares e pequenos comércios, quatro igrejas de distintas confissões religiosas e divisão em vários bairros. Está localizada na beira do rio Solimões. O barco de carga e de passageiros que realiza o percurso Tabatinga-Manaus passa muito perto e freqüentemente atraca ali e pega passageiros entre os moradores dessa aldeia.

Na época em que participei do levantamento etno-ecológico coordenado por Regina Erthal e que abrangeu várias Terras Ticuna, dos 184 habitantes de Santa Teresinha, 22 estavam estudando na cidade: 17 em São Paulo de Olivença, um em Santa Rita do Weil e quatro em Tabatinga. Apesar de não existir pressão populacional e de ser uma aldeia afastada dos centros urbanos e rica em recursos naturais, seus habitantes valorizam muito a educação escolar e, de fato, sai uma grande quantidade de jovens para estudar fora. Em Belém de Solimões, dos quase 4300 habitantes registrados em 2003 (DSEIAS, 2003), estavam estudando 11 em Tabatinga, cinco em Benjamin Constant e cinco em São Paulo de Olivença; ou seja, quase a mesma quantidade que em Santa Teresinha, sendo a população muito maior. Assim, este é apenas um exemplo que nos leva a considerar a relevância de analisar a situação particular da história de contato e formação dessas comunidades, e as formas de identidade e valores privilegiados pelos seus habitantes para entender as condições que determinam que de algumas aldeias se desloquem mais jovens para estudar e trabalhar fora do que de outras, e não apenas atentar para os fatores de ordem econômica.

*

Como vimos até aqui, as escolhas perseguidas se devem tanto à falta de oferta educativa nas áreas indígenas, quanto a certas representações e a alguns valores outorgados aos fatos de “virar civilizado”, “conhecer e dominar o mundo dos brancos”, “ter acesso a uma educação de qualidade”, “adquirir experiência e ser sabido”, entre outros. Estes motivos não são excludentes, ao contrário, complementam-se, entretecem-se e confundem-se de forma complexa.

Estudar na cidade ou na aldeia não se apresenta como opção contraditória para os estudantes que conheci em Benjamin Constant e em São Paulo de Olivença. Eles tentam

participar de todas as ofertas de curso disponíveis, sejam “diferenciadas” ou não. Vários falam da importância de “misturar os conhecimentos”, “somar” e “fazer alianças”.

Existe a reivindicação de acesso a todas as modalidades de ensino em área indígena (inclusive a de ter universidade). Isso não é incompatível com a saída para a cidade a fim de estudar. As duas demandas expressam anseios e interesses diversos, porém complementares. No primeiro caso, receber atenção e assistência do Estado, obter e fazer próprias as instituições que antes lhes eram alheias e que possuem um alto valor simbólico para eles, poder ocupar espaços e cargos que de outra forma seriam de muito difícil acesso. O segundo caso expressa curiosidade e vontade de conhecer novas realidades, a obtenção de maior conhecimento e domínio do *mundo dos brancos*.

O apontado até aqui salienta o fato de que a migração temporária de um setor da população não representa o fator anômico que para alguns autores provoca a urbanização nas ditas “sociedades tradicionais”. Acreditamos, segundo colocam Elias e Scottson na sua análise de “estrutura social e anomia”, que certas situações ou os padrões de atuação das pessoas não podem ser simplesmente qualificados como prejudiciais para a manutenção da estrutura social, entendida como uma unidade na qual não existe o conflito.

Até o momento, as organizações humanas têm sido tão imperfeitamente desenhadas e tão grande é nossa ignorância a seu respeito, que algumas formas de mau funcionamento, com o sofrimento dele resultante, são onipresentes e largamente aceitas como normais e inevitáveis. Embora os juízos de valor gerais e abstratos – dos quais a atual forma de juízos morais constituem um exemplo – possam satisfazer nossa consciência, eles são de pouca serventia para nortear ações que tenham uma perspectiva de longo prazo. Resta-nos apenas esperar agir de maneira mais adequada, com a ajuda de um conhecimento factual intensamente aprimorado sobre a sociedade (Elias e Scottson, 2000, p.193).

No próximo capítulo, analisarei outros vínculos que os Ticuna estabelecem com a cidade além do estudo, e aprofundarei nas redes de relações das quais participam os estudantes.

Capítulo 4 Vinculações dos Ticuna com a cidade: entre a busca de acesso a melhores condições de vida e a vontade de experimentar a diferença

Neste capítulo pretendo analisar alguns dos papéis, relações e situações que vinculam os Ticuna com as cidades da região do Alto Solimões.

Em uma primeira parte, apresentarei um breve quadro histórico e socioeconômico geral desses centros urbanos, para em uma segunda parte, tomando como foco a cidade de Benjamin Constant, desenvolver uma etnografia dos contextos de interação e das relações estabelecidas pela população Ticuna nesse espaço. Também me referirei à cidade de São Paulo de Olivença em termos comparativos com a anterior.

1 Sobre as cidades do Alto Solimões

Existem apenas sete populações com estatuto de cidades, segundo classificação do IBGE, na sub-região do Alto Solimões: Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Santo Antonio de Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins.¹⁶⁹ Elas são centros administrativos e comerciais, sedes dos municípios que levam o mesmo nome.¹⁷⁰ As povoações restantes são comunidades indígenas (povos Ticuna/Cocama/Cambeba) ou ribeirinhas.

O início da urbanização da região é decorrente dos processos de aldeamento empreendidos por jesuítas espanhóis e carmelitas portugueses nos séculos XVII e XVIII, que disputavam a ocupação do território e a expansão dos seus respectivos impérios. O Alto Solimões, até 1750, fez parte das conquistas da Espanha. As duas Coroas, a portuguesa e a espanhola, baseadas no Tratado de Tordesilhas de 1594, dividiram o que estivesse a Oriente para Portugal e a Ocidente para a Espanha, ficando a região atualmente conhecida como Alto Solimões para os espanhóis. No entanto, os portugueses, tentando impedir o avanço da Espanha, chegaram a essa região, sendo criado um litígio que perdurou até o século XIX. Entretanto, uns e

¹⁶⁹Conforme prescreve, o Art. 26, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição do Estado do Amazonas, o espaço territorial do Estado do Amazonas se integrará de nove sub-regiões. A 1ª Sub-Região – Região do Alto Solimões – compreende as áreas abrangidas pelos Municípios de: Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Santo Antonio do Iça, Tabatinga e Tonantins.

¹⁷⁰De acordo com os critérios de definição da categoria “urbano”, feitos pelo IBGE, todas as sedes de distrito ou de municípios são consideradas urbanas, não importando o tamanho populacional. Alguns autores teriam como critério definidor um tamanho mínimo para as aglomerações humanas, o que poderia reduzir bastante a taxa de urbanização da Amazônia considerada como um todo. Segundo Becker, no entanto, esses critérios de tamanho não levam em conta as condições da fronteira, as grandes distâncias entre os aglomerados e o fato de que pequenos núcleos em termos populacionais “podem exercer funções urbanas importantes no nível local, polarizando centenas de milhares de quilômetros quadrados” (Becker, 1990, p.525).

outros foram estabelecendo povoados e reduções que deram origem às futuras vilas e cidades da região: São Paulo de Olivença, Amaturá, Fonte Boa e Tefé. Os jesuítas espanhóis foram os que iniciaram a formação de reduções no século XVII, congregando vários grupos indígenas existentes na época, sobretudo os Omagua (ou Cambeba), que dominavam as margens e as ilhas do rio Solimões, além dos Kaishana, dos Caumaris e dos Pebas.

Segundo as crônicas citadas por Zárata Botía (1998, p.86-87), os Ticuna constituíram o grupo, tanto de terra firme quanto de várzea, com os qual os padres jesuítas espanhóis e, mais tarde, os carmelitas portugueses, nas primeiras décadas do século XVIII, tiveram menos sucesso no aldeamento. Este autor destaca diversas fontes que dão conta de uma aberta rebeldia e rejeição à política reducional, uma deliberada ação de ocultamento – que se expressou nos deslocamentos para o interior da terra firme – assim como, em algumas ocasiões, de aliança com grupos inimigos, como os Omagua, para escapar das missões. Garcés (2000) também chama a atenção para o mesmo fato e caracteriza os contínuos deslocamentos, provocados pela ameaça trazida pela presença de missionários e soldados, como uma estratégia de sobrevivência, uma forma de garantir a reprodução do grupo.¹⁷¹ A participação fraca dos Ticuna nas reduções e a pouca colaboração com a tarefa dos missionários não envolveram, porém, a ausência de contato com estes últimos, sendo o comércio e o intercâmbio praticados muito importantes e valorizados por ambos.

O missionário jesuíta espanhol Samuel Fritz estabeleceu, entre 1686 e 1727, 27 reduções entre a boca do Napo e do rio Negro (Oliveira Filho, 1977, p.15). São Paulo dos Omagua foi fundada em 1693, congregando os índios que viviam espalhados em diferentes ilhas do rio Solimões, sobretudo a população Omagua (Fritz in Maroni, 1988, p.335). Por essa característica, foi chamada de São Paulo dos Omaguas (Zarate Botía, 1998, p.82). Destruída, em 1709 pelos portugueses e mais tarde restaurada, foi a primeira Missão Lusa a cargo dos frades carmelitas.¹⁷²

¹⁷¹ Os registros sobre a ocupação ticuna na região do Alto Solimões, principalmente aqueles baseados nas crônicas do século XVII e XVIII, dão conta desses deslocamentos: “Enquanto Acuña os registrava no Putumayo, isso nos primórdios do século XVII, os cronistas do século seguinte iriam encontrá-los entre a foz do Javari à embocadura do Içá e, às vezes, até Fonte Boa, poucas léguas a oeste do Juruá. Os principais sítios por eles ocupados no século XVIII – para nos referirmos apenas àquela parte da população Tuküna em contato sistemático com o branco e a leste do Javari – eram São José do Javari (próximo de onde é hoje Benjamin Constant), lago do Cajari (próximo de onde é hoje Santa Rita do Weil), Olivença (fusão das vilas São Pedro e São Paulo – posteriormente São Paulo de Olivença) e Fonte Boa” (Cardoso de Oliveira, 1964, p.46).

¹⁷² “Em 1749 os carmelitas mantinham no Solimões oito missões, das quais pelo menos cinco resultaram da continuação de um trabalho anterior dos jesuítas: isso incluía Santa Ana do Coari (atual Coari), Santa Tereza de Tupé (atual Tefé), Nossa Senhora de Guadalupe (atual Fonte Boa), São Paulo dos Cambebas (depois São Paulo de Olivença) e São Cristóvão (depois Castro d’Avelans, atual Amaturá)” (Oliveira Filho, 1977, p.16).

As populações Omagua e Cocama que a constituíram foram se misturando com os portugueses (Garcia, 1917, apud Bruno, 2002, p.31) Ao longo dos anos, o povoado recebeu vários nomes, até que em 1759 o coronel Joaquim de Melo e Povoas definiu o nome de São Paulo de Olivença, em homenagem a então cidade portuguesa de Olivença (Poliantéia, 1949, p.17).

Desde 1750, a região do Alto Solimões passou a ser do território brasileiro, como parte da Capitania do Rio Negro (a partir de 1755), depois Comarca do Rio Negro (1833), Província de Amazonas (1850) e, em 1889, estado do Amazonas. Contudo, só em 1851 o Brasil e o Peru firmaram um tratado de limites e a partir de 1866 foram iniciadas as ações que visaram demarcar as fronteiras entre os dois países, estabelecendo-se nessa ocasião o traçado de limite Apaporis-Tabatinga (Garcés, 2000, p.92-94). Como chama a atenção Garcés, desde então os dois países envidaram esforços para marcar presença estatal e nacionalizar a população indígena da região fronteira do Alto Amazonas/Solimões. Esses processos foram promovidos pelos respectivos Estados Nacionais através de instituições específicas, como o Exército nacional, a Igreja Católica e as escolas públicas, cujos esforços foram direcionados para consolidar sentimentos e atitudes nacionalistas e salvaguardar a soberania nacional (id, p.96).

No Brasil, o processo de urbanização foi impulsionado pelo Exército e pela Igreja Católica. Também o auge da exploração da borracha e o comércio de madeiras, a partir de finais do século XIX, promoveram a chegada de migrantes não-indígenas, sobretudo do nordeste do Brasil, como constata Oliveira Filho (1988, p.62), e o surgimento de novas vilas que funcionaram como centros comerciais.

Em 1884, a vila de São Paulo de Olivença tornou-se a sede do município do Alto Solimões, desmembrando-se do município de Tefé, sua antiga sede (FIBGE, 1957). Localizou-se nela, em 1910, a Prefeitura Apostólica do Alto Solimões, dirigida pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, que promoveu a urbanização desse povoado a partir da infra-estrutura que se criou em torno da igreja: escolas, postos de saúde¹⁷³ (o colégio mais antigo e o hospital eram, até recentemente, administrados pela Prelazia e de sua propriedade, passando depois para o

¹⁷³ Numa revista comemorativa dos 50 anos da atuação da Ordem dos Capuchinhos no Alto Solimões, destaca-se o “vazio” encontrado na época da sua chegada, exaltando-se a gesta civilizatória e urbanizadora da Ordem: “quando os primeiros missionários percorreram a zona da missão [a partir de 1910] não encontraram senão umas capelinhas abandonadas e prestes a desabar com alguns pequenos sinos. Nem igrejas e nem casas. Em toda a zona duas ou três escolas, com professores incompetentes e amorais. Nem médico, nem farmácia, apesar das doenças endêmicas dos lugares” (Poliantéia, 1949, p.63).

Estado). Com o decreto de 31 de março de 1938, São Paulo de Olivença foi elevada à categoria de cidade (Poliantéia, 1949, p.17).

Em 1898 essa nova comarca foi outra vez desmembrada, dela destacando-se a parte mais próxima à fronteira com o Peru, intitulada Benjamin Constant. O povoamento do que hoje constitui o município de Benjamin Constant iniciou-se nas primeiras décadas do século XVIII. Em 1757 foi fundada pelos jesuítas espanhóis, nas proximidades da foz do rio Javari, no rio Solimões, a aldeia de São José do Javari, onde a maioria da sua população, senão a totalidade, era de índios ticuna (Zárate Botía, 1998, p.91). O povoado foi criado com 300 Ticuna “tirados pela força do mato” (ib, p.93). Depois de 1767, ano de expulsão dos jesuítas, essa população entrou em decadência. Na aldeia seria instalada a sede da Capitania, segundo a Carta Régia de 18 de julho de 1755, endereçada pelo governo português para o governador do Grão-Pará, Mendonça Furtado. Este, todavia, por motivos que foram expostos à Metrópole e por ela aceitos, resolveu implantar a capitania na Aldeia de Mariuá, no rio Negro. Em São José do Javari estavam sediados então um destacamento militar e um posto fiscal. O local, entretanto, não oferecia as condições necessárias ao fim a que estava servindo e foi trasladado para Tabatinga,¹⁷⁴ lugar próximo de São José do Javari, à margem esquerda do rio Solimões, numa pequena elevação de terra que oferecia boas condições para os dois objetivos, isto é, posto militar e fiscal. O local foi ocupado, em 1766, pelo sargento-mor Domingos Franco, que aí fundou no mesmo ano, por ordem do governador de Pará, a povoação de São Francisco Xavier de Tabatinga. Construiu-se então um forte para onde foi transferido o destacamento militar de São José do Javari. O objetivo era controlar o contrabando que prosperava havia décadas entre as duas colônias (Chaumeil, 1992, p.360).

Em 1854 já não existia a antiga aldeia de São José do Javari; era apenas uma tapera (Zárate Botía, 1998, p.94). Quanto a Tabatinga, quando o Frei Bartolomé de Igualada a visitou em 1930, conta que o rio começava a levar o forte de alvenaria. Apenas existiam algumas casas destinadas aos soldados e ainda as ruínas dos grandes prédios do tempo do Império. Ele comentou que desde a proclamação da República a população era composta somente de soldados (Monconill, 1931, p.47-48). Essa fortificação durou até 1932, quando as águas do rio Solimões destruíram o aquartelamento. O forte constituiu, portanto, o primeiro marco da presença luso/brasileira nesse sítio e foi a origem da atual cidade de Tabatinga, localizada na fronteira com

¹⁷⁴ Tabatinga é uma palavra de origem Tupi, que significa "barro branco", em alusão ao barro encontrado no fundo do rio que é de muita viscosidade.

a Colômbia e o Peru. Em 1932 foi designada como “estação missionária secundária” da Prefeitura Apostólica do Alto Solimões, ali mantendo os capuchinhos uma escola e uma capela. Por causa das “necessidades espirituais dos fiéis”, ia periodicamente para lá um missionário que permanecia por vários dias, tendo “umas ótimas relações com oficiais e soldados” (Bustos Argañaraz, 2004, p.81)

Apesar da presença antiga do Exército na região, este desempenhou um papel quase insignificante e reduzido a Tabatinga e a Benjamin Constant até a década de 1960. No ano de 1967 foi criada a Colônia Militar de Tabatinga, atendendo ao decreto-lei que regulava a criação de áreas de segurança nacional e estabelecia o controle militar direto sobre as regiões de fronteira e o rio Amazonas. Desde então, em razão das mudanças ocorridas na política nacional, o Comando de Fronteiras do Solimões (CFSOL) exerceu um importante papel na região onde, por seu intermédio, implantou-se uma rede de serviços até então inexistentes nessa cidade, como uma agência do Banco do Brasil, um hospital, escolas, correio, Cia. Telefônica etc. (Oliveira Filho, 1977, p.66-67). As escolas passaram ao estado do Amazonas e à Prefeitura, mas os Ticuna lembram da época em que eram administradas por este órgão. O Exército continuou dirigindo um Centro de Treinamento e Formação Profissional, o único existente na região do Alto Solimões até hoje.

Tabatinga foi subdistrito de Benjamin Constant até 10 de dezembro de 1981, quando então passou à condição de Município Autônomo, instalado em 1º de fevereiro de 1983.

Outras povoações formadas no território do que se constituiu como município de Benjamin Constant, e que a partir de 1898 foi desmembrado de São Paulo de Olivença, foram Esperança, fundada por um comerciante em 1880, e Remate dos Males, em 1890. Esta última foi a primeira sede do município. Na época da instalação da Prefeitura Apostólica (1910), ela registrou que a vila contava com mais de 2.000 habitantes (Bustos Argañaraz, 2004, p.72) – “não obstante o paludismo e ser apelidada por um clínico da Profilaxia Rural de então de “Cemitério dos vivos”, sempre demonstrava certo movimento comercial e certa prosperidade pelo grande comércio da ‘Hevea Brasiliensis’” (Poliantéia, 1949, p.65).¹⁷⁵ Contudo, o povoado não oferecia as condições necessárias e desejadas para continuar como sede do município. Situado em local

¹⁷⁵ Segundo a memória da Ordem dos Frades Capuchinhos: “Tinha uma posição privilegiada para comércio e contrabando com a cidade peruana de Nazaré e era ponto de referência para os seringueiros do Javari, Itacoai, Ituy e Curuçá. Bancos nacionais e estrangeiros faziam suas transações. Esta circulação de dinheiro atraiu muitos nordestinos, comerciantes e aventureiros. Remate de Males, com a alta da borracha, reanima-se de repente para recair na decadência” (Poliantéia, 1949, p.39).

baixo, na foz do rio Itacoai, era inundado todos os anos por ocasião das enchentes; suas casas eram edificadas sobre esteios. Atendendo a essa situação, em 4 de janeiro de 1928, por intermédio da Lei Estadual nº 1.375, a sede do município foi transferida para o povoado de Esperança, elevado então à categoria de vila.

Nos anos seguintes, a Prefeitura Apostólica edificou, nesta nova sede, uma residência, uma igreja, o Educandário Nossa Senhora da Imaculada Conceição, dirigido pelas Irmãs Religiosas Terceiras Franciscanas Capuchinhas, um salão/teatro para aulas, reuniões, diversões, cinema falado etc. (Poliantéia, 1949. p.65). Em 31 de dezembro de 1934, por força do Ato Estadual nº 4.344, a denominação de Esperança foi mudada para Benjamin Constant, que continua até a atualidade.

Benjamin Constant foi elevado à categoria de cidade em 1938 (Decreto Estadual nº 68), porém, o crescimento urbanístico aconteceu no auge da exploração da borracha – na primeira década do século XX – quando chegaram contingentes de mão-de-obra de Manaus e da região Nordeste do país, ampliando em poucos anos a população local e nela se estabelecendo as principais firmas extratoras de borracha e madeira da região (Panorama Amazônico, 1996).

Em 19 de dezembro de 1955, pela Lei nº 96, o município de Benjamin Constant perdeu o distrito de Remate dos Males, que passou a constituir o novo município de Atalaia do Norte. Em 4 de junho de 1968, pela Lei Federal nº 5.449, o município de Benjamin Constant foi declarado “Área de Segurança Nacional”. Finalmente, em 10 de dezembro de 1981, pela Emenda Constitucional nº 12, foi desmembrado de seu território, o distrito de Tabatinga, que passou a constituir município autônomo, como mencionamos antes.

Tonantins e Amaturá – as menores dessas cidades – desde que viraram estações missionárias da Prefeitura Apostólica do Alto Solimões, cresceram urbanisticamente. Tonantins “foi a terra onde principiaram o seu apostolado os missionários capuchinhos do Alto Solimões, propondo-se a acabar com os usos profanos e pagãos” (Poliantéia, 1949, p.32).¹⁷⁶ Segundo a revista Poliantéia, “quando pela primeira vez, em 1911, os missionários visitaram a Missão, Tonantins apresentava certa prosperidade. Os proprietários de seringais, após o fabrico, retiravam-se a passar o inverno em suas casas, construídas em Tonantins. Mas com a

¹⁷⁶ Quando da instituição da Prefeitura Apostólica, em 1910, designam Tonantins – ponto mais próximo de Manaus – como primeira residência; São Paulo de Olivença – definido como o ponto mais central – para sede da Prefeitura; e Remate de Males – ponto mais extremo do “território da missão” – como terceira estação missionária (Bustos Argañaraz, 2004, p.72).

desvalorização da borracha seguiu-se logo sua decadência” (id, p.30). Desde o começo, a Prefeitura Apostólica edificou, nessa vila, uma igreja, uma escola, um teatro, uma habitação para professores externos, e outras dependências para motores de água, luz etc. Canalizou água para todos os prédios com os melhores recursos modernos de higiene (id, p.32-33). Com 300 habitantes nos anos 1940, Tonantins era considerada na Poliantéia “a única paróquia em que são quase todos casados religiosamente, fazem a Páscoa e nos centros o apostolado da Oração operou verdadeiros milagres de conversões” (id, p.33).

Amaturá, situada na margem esquerda do rio Solimões, a 48 milhas abaixo de São Paulo de Olivença, foi antigamente uma numerosa povoação de índios Omaguas (Cambebas) e posteriormente, em 1679, uma das seis missões organizadas pelo jesuíta Pe. Samuel Fritz. Essa população passou depois para os missionários carmelitas, no século XVIII (Monconill, 1931, p.46). Em 1932, tornou-se “estação missionária secundária” da Prefeitura do Alto Solimões e foi restaurada a igreja, construída uma casa para o missionário, sendo mantidas duas escolas com mais de uma centena de alunos (Bustos Argañaraz, 2004, p.79).

Em 1938, Santo Antonio de Içá tornou-se “estação missionária secundária”, dependente de Tonantins. Seus 223 habitantes, recenseados em 1934 por Frei Fidelis de Alviano, constituíam “remanescentes de várias antigas tribos, hoje totalmente civilizadas. A população era majoritariamente de origem cabocla e ticuna mais vários colombianos e peruanos” (Poliantéia, 1949, p.34). Em 1951 foi construída uma paróquia (Bustos Argañaraz, 2004, p.94). A vila, porém, desenvolveu-se urbanisticamente com a chegada de missionários batistas americanos (da Igreja “Baptists for the Evangelization of the World”), em 1950, que ofereceram certa assistência educacional e de saúde à população local, estabelecendo uma escola e um hospital. Em 19 de dezembro de 1955, pela Lei Estadual nº 96, Santo Antonio de Içá foi desmembrado de São Paulo de Olivença, passando a constituir município autônomo. Em 4 de junho de 1968, pela lei Federal nº 5.449, da mesma maneira que o município de Benjamin Constant, foi nomeado “Área de Segurança Nacional”.

Finalmente, a outra povoação existente desde o início do século XX é Santa Rita do Weil, formada por colonos alemães e regionais. Em 1935 passou a ser “estação missionária secundária”, quando foi construída uma pequena capela com quarto para o missionário. Na época, Fidelis de Alviano recenseou 239 “civilizados” (Bustos Argañaraz, 2004, p.79). Nos igarapés próximos, contou 300 índios ticuna que “embora compreendam o português, não tomam

parte na vida dos civilizados. Vivem escondidos em seus Igarapés, falam sua língua ticuna, mantêm seus usos e costumes, celebram as festas dos antigos selvagens; mas, com respeito, recebem o missionário e mandam batizar os filhos” (Poliantéia, 1949, p.29). Lembremos que com a chegada de missionários da igreja “Association for World Evangelism” os Ticuna que moravam nos arredores congregaram-se na vila em busca da sua assistência, processo que deu origem, como descrevemos no capítulo 1, à aldeia de Campo Alegre, uma das maiores atualmente, com 2.042 habitantes (DSEIAS, 2003).

Desta sucinta descrição, considero importante destacar o fato da urbanização na região do Alto Solimões – entendida como a implementação de uma série de serviços tidos como característicos de um modo “urbano” (educação, saúde, luz elétrica, comércio) – ter acontecido a partir do auge econômico da exploração da borracha, quando essas vilas se transformam em centros de localização da mão-de-obra chegada do nordeste do Brasil e do Peru, e em pontos onde se instalaram firmas comerciais. A partir do século XX, o Exército brasileiro, a missão protestante de origem americana (“Association for World Evangelism”) e, principalmente, a Igreja Católica implementaram nesses centros uma série de serviços inexistentes até então, incentivando o nucleamento de uma população que vivia dedicada principalmente à extração da borracha e ao comércio de madeira, peixe e couro de animais. Como comenta Bustos Argañaraz (2004):

Os missionários “colaborariam” na consolidação da soberania brasileira sobre a fronteira amazônica, convulsionada pelo conflito colombo-peruano, através da instalação e administração de escolas e postos de saúde. Nesse sentido, recuperando as considerações de Menezes (2002), é possível dimensionar o papel da Prefeitura Apostólica “no esforço de nacionalização da população, na administração territorial, na pedagogia civilizatória que incluía a alfabetização e a formação para o trabalho (p.93).

Com a definitiva instalação de limites entre as repúblicas de Peru, Colômbia e Brasil (1938), os povos indígenas encontraram-se divididos entre três fronteiras, principalmente os Ticuna e os Cocama. Atualmente, os Ticuna no Brasil e no Peru estão agregados em aldeias, algumas delas com mais de 2.000 pessoas, enquanto na Colômbia estão repartidos em “resguardos” mais reduzidos.

A seguir, no quadro Nº 3, registra-se a população urbana e a população rural dos municípios do Alto Solimões considerados. Neste censo (IBGE, 2000), a população indígena e a

não-indígena não foram diferenciadas. Na última coluna, menciona-se o ano em que foi criado cada um dos municípios.

Quadro N° 3. Censo demográfico do ano 2000

Municípios	População urbana	Rural	Total	Área	Ano de criação do município
Amaturã	3930	3378	7308	4780,1km ²	1955
Benjamin Constant	14171	9048	23219	8.926km ²	1898
Santo Antônio de Içá	7906	20307	28213	12.308km ²	1955
S. Paulo de Olivença	8770	14343	23113	19.746km ²	1884
Tabatinga	26637	11282	37919	3.239,3km ²	1983
Tonantins	4362	11150	15512	6461,3 km ²	1955
Est. do Amazonas	2.107.222	705.335	2.812.557		1889

Fonte: IBGE – 2000.

Oliveira Filho (1988, p.17) já notava que a população rural, constituída predominantemente por Ticuna, era muito significativa na época se comparada com a urbana, destacando o fato de que estes dados falariam contra as suposições sobre a pequena relevância da população indígena no total da população brasileira. Dos números apresentados no quadro, vemos que isto continua. Erthal estimava, com base nos dados da Fundação Nacional de Saúde - Amazonas (1996), que a relação entre a população indígena e a população rural nos três maiores municípios do Alto Solimões (Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença) era de 68% no município de Tabatinga, de 53% em Benjamin Constant e de 71% em São Paulo de Olivença” (Erthal, 1998, p.138).

1.2 Vínculos e visões dos Ticuna sobre as cidades do Alto Solimões

Os Ticuna relacionam-se com esses centros urbanos desde o começo da sua formação. O processo de urbanização acontecido na região e o de aldeamento da população Ticuna estão estreitamente ligados. Assim, a moradia em centros urbanos ou muito próxima a eles existiu como possibilidade desde pelo menos a quarta década do século XX, época em que adquiriram uma série de serviços assistenciais, o que também representou um atrativo para a população Ticuna.

Como relata a literatura etnográfica à qual já temos feito referência, principalmente desde meados da década de 1950 alguns segmentos da população Ticuna, na busca para escaparem do

controle e da sujeição da empresa seringalista, optaram por descer dos igarapés onde moravam e por fixar moradia na beira do rio Solimões, próximos aos centros urbanos da região, lugares mais acessíveis para venderem seus produtos e fugirem do monopólio comercial imposto pelos patrões. A outra opção foi a de se instalarem diretamente nesses centros, sobretudo em Benjamin Constant, Santa Rita do Weil, Tabatinga e Letícia, na Colômbia. Por exemplo, na cidade de Tabatinga, em 1946, congregaram-se algumas famílias ticuna atraídas pelo convite de “Manuelão” e pela assistência do PIT. Também em Santa Rita do Weil, Cardoso de Oliveira (1964, p.59) encontrou, no censo realizado em 1959, 80 homens e 57 mulheres ticuna vivendo em três aglomerados; dois deles – norte e sul – vinculados a patrões alemães; o terceiro localizado próximo à missão protestante mencionada anteriormente, no centro do povoado. Este último constituiu-se, a partir de 1957, pela migração de população Ticuna provinda do rio Jacurapá, atraída pela missão. Esses habitantes trabalhavam, na época, em sua maioria, com o comércio e a produção de tipo doméstico, semelhantes aos Ticuna que moravam no PIT (id. p.59).

Cabe destacar que um dos movimentos messiânicos que atravessaram os Ticuna, registrado por Silvio Coelho dos Santos e narrado por Queiroz (1963, p.51-52), acontecido de 1956 a 1960, em Assaciao, teve como elemento agregador um pajé de nome Ciríaco, que incentivou os índios a se reunirem e a construir uma cidade na selva. Ele dizia haver próximo desse local uma cidade encantada habitada pelos “imortais” (*iüüne*), os quais viriam auxiliar os Ticuna na tarefa de construção de uma nova cidade. Contudo, esse movimento foi violentamente reprimido pelo genro do patrão dessas glebas. Como assinala Oliveira Filho (1977, p.77), as buscas que orientaram os movimentos messiânicos registrados entre os Ticuna no século XX variaram da terra de origem do Yoi, no Alto do igarapé de São Jerônimo, até a cidade criada na selva por Ciríaco, expressa nas imagens que os índios tinham deste espaço: ruas, estradas, postes de iluminação etc. A cidade da qual falava Ciríaco seria o espaço de salvação e de uma vida justa e plena de fartura.

O fascínio pela cidade expresso nesse movimento messiânico e em relatos sobre cidades encantadas de que nos fala a literatura sobre o grupo (Oliveira Filho, 1988, p.190) refletiu-se também em demoradas conversas que tive com distintas pessoas ao longo do meu trabalho de campo sobre as mesmas. Frequentemente era indagada a respeito de como era a cidade de onde eu provinha, que outras eu conhecia, como eram o seu tamanho e as suas características; pediam-me que estabelecesse comparações com as que eles tinham conhecido para assim entenderem

melhor minhas descrições. Esta grande curiosidade também se reflete atualmente na aspiração de muitos jovens de ocuparem cargos ou trabalhos que lhes permitam viajar e conhecer cidades distantes. Nesse sentido, a participação em organizações indígenas, para além de posicionamentos políticos e militantes, transforma-se em uma possibilidade de concretizar esse desejo.

Isto não significa que na vivência cotidiana na cidade criem outras percepções e novos sentidos em relação aos que tinham anteriormente, e que o fascínio e a curiosidade que os dominavam no início passe a um sentimento de estranhamento, falta e moléstia. Por exemplo, algumas das pessoas que entrevistei a respeito da sua trajetória escolar, quando se referiram à sua chegada à cidade para estudar – apesar de a maioria já conhecê-la anteriormente por acompanhar os pais ou outros parentes próximos para comerciar ou em algum trâmite na prefeitura, cartório, correio etc. – estabeleceram em seus relatos diferenças com o espaço da aldeia e enfatizaram os costumes e os aspectos da cidade que lhes causaram estranheza.

Justina, cuja trajetória escolar analisei no capítulo anterior, contava-me que:

Quando eu cheguei à cidade [Benjamin Constant], eu achei muito diferente. Devido à língua, ao comportamento. O comportamento é muito diferente. Você na aldeia vive numa realidade tão diferente, chega aqui e quase não pode tocar em nada. Você fica com medo de tocar nas coisas, porque podem quebrar. Esse comportamento é que dificulta a gente se adaptar no lugar. Aqui, vamos supor uma coisa... tem horas que lá, na casa da minha mãe, eu como com a mão. Na cidade não posso fazer isso. Eu tenho que estar sempre com um comportamento assim... no lugar. Quer dizer que aqui eu não posso comer com a mão ou fazer um monte de coisas que na aldeia tenho liberdade total. Na cidade, não, eu sinto que estão todos me observando. Então, tudo isso é diferente. É muito difícil se adaptar lá fora. Então muitas pessoas têm medo dessas dificuldades (Justina, professora da aldeia de Novo Paraizo, novembro de 2004).

Outros estudantes relataram:

Eu estranhei um pouco quando cheguei na cidade [São Paulo de Olivença], porque, além de ser criança, da comunidade onde eu saí não tinha negócio de carro, moto... Eu tinha medo de andar sozinha, eu tinha que ter um acompanhante para me levar até a escola e depois me pegar. Eu tinha medo de ser atropelada por uma moto... Também eu tinha vergonha de certas pessoas, na rua... que me perguntassem alguma coisa e eu não saber responder. Essas foram as dificuldades que encontrei (Luciana da Silva, da aldeia de Nova Esperança de Jandiatuba, atual funcionária da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Paulo de Olivença, agosto de 2003).

Eu acho muito difícil morar aqui [Benjamin Constant], é difícil para mim. Falta comida... há pouco peixe, bananas... a gente não passa bem aqui Eu estou triste aqui, conheço poucas pessoas. Tem dias que não como direito, não janto, ou não

almoço. Mas não passo fome. Já me acostumei (Nilton, da aldeia de Belém de Solimões, estudante de Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora da Imaculada Conceição, localizado na cidade de Benjamin Constant, dezembro de 2004).

Quando eu cheguei a São Paulo [de Olivença], achei bonito, porque morar na comunidade é diferente. Todas as pessoas acham bonito, porque na comunidade não tem nada. Só... plantas mesmo. Na cidade não, tem casas, pessoal. Gostei do movimento, das lojas. No início dava medo para mim. Eu só sentia falta da minha mãe. Eu chorava sozinho a primeira vez (Gelson, da aldeia de Santa Teresinha, estudante do Colégio Nilce Rocha, São Paulo de Olivença, agosto de 2003).

Em geral, estes e outros depoimentos referiam-se ao estranhamento de certos costumes e formas de vida na cidade, destacando em quase todos os casos a alimentação, a dificuldade de não falarem bem o português, a falta e a saudade da família. Assim, o contraste estabelecido entre o espaço da aldeia e o da cidade constrói-se com base em diferenças da dieta alimentar, do uso da língua, do tipo de sociabilidade praticada, de certos hábitos e de maneiras associados a cada um, como o que aponta Justina na forma de comer ¹⁷⁷, e de características próprias dos centros urbanos, como o “trânsito”, o “movimento”, as “lojas”.

Entre essas pessoas e outros estudantes que conheci havia múltiplas visões da cidade segundo as experiências que tinham e os referenciais que utilizavam. Para alguns, a cidade (referindo-se a Benjamin Constant e a São Paulo de Olivença) é um espaço “civilizado” e “tranquilo”, onde não existe medo de ser atingido pela “inveja” e por conflitos com outros grupos de parentesco. Para outros, a cidade é um lugar “perigoso”, onde temem o “trânsito” ou sofrer um “assalto”, ou “estragar pela bebida”. Para a maioria, é um espaço “alegre”, onde existem muitas fontes de diversão e lazer.

Aos olhos de uma pessoa acostumada às grandes cidades, como é meu caso, as diferenças entre certas aldeias ticuna e as cidades da região parecem muito tênues. Por um lado, em algumas

¹⁷⁷ Não é casualidade o fato de Justina ter se referido à hábitos na forma de comer que são considerados inadequados no espaço urbano, já que como nos lembra Elias (1989), as “maneiras à mesa” são um dos pontos ressaltados para se falar sobre o processo de civilização de um indivíduo. O autor assinala que: “Nada es absolutamente natural em las formas de comportamiento em la mesa, o producto de um escrúpulo “natural”. Las cucharas, los tenedores y las servilletas no son inventos hechos por um particular um buen día, como si fueran utensílios técnicos, com um objetivo claramente reconocible e instrucciones sencillas de manejo (...) Esta apropiación, este cambio de los modelos de unos grupos sociales a otros se cuentan entre los movimientos individuales más importantes del proceso general de la civilización” (id. p. 151-152).

aldeias vem operando, desde as décadas de 1970 e 1980, um processo de urbanização. Como chama a atenção Wirth:

A urbanização já não denota meramente o processo pelo qual as pessoas são atraídas a uma localidade intitulada cidade e incorporadas em seu sistema de vida. Ela se refere também àquela acentuação cumulativa das características que distinguem o modo de vida associado com o crescimento das cidades e, finalmente, com as mudanças de sentido dos modos de vida reconhecidos como urbanos que são aparentes entre os povos, sejam eles quais forem que tenham ficado sob o encantamento das influências que a cidade exerce por meio do poder de suas instituições e personalidades, através dos meios de comunicação e transporte (Wirth, 1979, p.93-94).

Isto se reflete tanto na crescente monetarização da economia nas aldeias, na aquisição de serviços como luz elétrica, telefone, água encanada, existência de pequenas cantinas ou bares que provêem certos produtos básicos, no tipo de moradia, como no padrão de consumo, sobretudo, na moda adotada pelas pessoas e no acesso a eletrodomésticos.¹⁷⁸ Deste modo, a concepção da aldeia como um espaço fechado com nenhum ou escasso relacionamento com a cidade – a *sociedade folk* caracterizada por Redfield (1947)¹⁷⁹ – não se sustenta no caso dos Ticuna. Existe uma diversidade de vinculações que dependem tanto de condições físicas e ambientais (distância das aldeias dos centros urbanos, maior ou menor facilidade de acesso segundo as estações e as características dos rios), quanto das histórias de contato e formação particulares a cada aldeia, que determinam, em grande parte, as necessidades e os valores atuais existentes na população Ticuna e os vínculos estabelecidos com os centros urbanos.

Por outro lado, à exceção de Tabatinga e Benjamin Constant, as cidades do Alto Solimões ainda são pequenas populacionalmente. Pensemos, por exemplo, que a aldeia Belém de Solimões tem 4.300 habitantes (DSEIAS, 2003), quase a mesma quantidade de pessoas que as cidades de

¹⁷⁸ Algumas aldeias têm conseguido – seja pela Prefeitura e pelo apoio de alguns políticos, seja pela assistência da Diocese (antiga Prelazia do Alto Solimões), ou ainda pela própria organização da comunidade na arrecadação de fundos – comprar um gerador elétrico para ter luz pelos menos durante algumas horas durante o dia. Isto tem incentivado a compra de eletrodomésticos (televisor, equipamento de som e geladeira, principalmente), que são utilizados nesses horários. Em Feijoal, Umariçu, Porto Cordeirinho, Filadélfia, Bom Caminho, existe rede elétrica e esta funciona permanentemente. Segundo me foi assinalado por várias pessoas, também nas grandes aldeias acentua-se cada vez mais um dos traços da forma de vida urbana, que é a existência de certo anonimato e das relações impessoais entre os seus habitantes. O contato com pessoas de outros grupos de parentesco e que não compartilham certa vizinhança é cada vez menos freqüente, já que muitas pessoas não transitam pelos setores da aldeia onde não vivem parentes ou membros com os quais possam estabelecer relações de amizade ou aliança.

¹⁷⁹ “The typical folk society he went on to say, would be an isolated society with minimal outside contacts. Its members are in intimate communication with one another. There is little or no physical mobility, at least of the kind which would upset relations within the society or increase external influences. Communication is only by word of mouth – no writing and no literacy to compete with oral tradition or to keep it in check. The members of the folk society are much alike” (Hannerz, 1980, p.60).

Amaturá e Tonantins. Portanto, mais do que a diferença em termos abstratos entre o binômio cidade/aldeia surpreendeu-me a diversidade existente entre as aldeias ticuna quanto ao seu tamanho populacional (desde a maior, que é Belém de Solimões, até algumas formadas por duas ou três famílias); no modo de contato com a cidade; nas formas de consumo e padrão de vida; no acesso a certos benefícios sociais; na religião e nos valores norteadores da população, entre outros.

As cidades do Alto Solimões também são diversas entre elas e possuem diferentes níveis de urbanização. Por exemplo, nem todas as casas têm água corrente e tratada, falta asfalto em muitas ruas e não existe rede de esgoto em seus setores mais amplos. Assim, em alguns pontos dessas cidades – em geral nas regiões periféricas, um pouco afastadas do centro – há condições parecidas com as das aldeias: no tipo de moradia (de madeira, com teto de palha, em alguns casos construída sobre palafitas, com banheiro separado da casa, sem água corrente) e nas condições sanitárias (a única diferença é que quase todas têm uma torneira dentro da casa, ou fora, compartilhada com algum vizinho; os moradores não precisam ir obrigatoriamente ao rio para lavar roupa ou tomar banho – como acontece nas aldeias – embora também geralmente o façam). Dessa maneira, a forma de vida doméstica não é tão diferente daquela da aldeia, mas sim no acesso a fontes de consumo e lazer. O poder econômico de cada família reflete-se na aquisição de serviços que o Estado não oferece, mas são obtidos particularmente. É assim que em Benjamin Constant a rede de água é insuficiente e em certos setores sente-se a sua falta durante quase todo o dia, só voltando à noite ou de madrugada; então, as pessoas que têm mais poder aquisitivo compram tanques e bomba de água.

Contudo, não existe nessas cidades uma separação rígida de bairros em termos socioeconômicos como nas grandes cidades, e a “elite” (fazendeiros, madeireiros, comerciantes e pessoas ligadas ao tráfico de drogas) não se localiza num setor especial da cidade, embora as casas deste segmento sejam mais luxuosas que as do restante da população (de dois andares, alvenaria, quintais grandes, alguns deles com açudes).¹⁸⁰ Só na cidade de Tabatinga existem prédios de mais de dois andares.

Em termos de serviços públicos, todas essas cidades oferecem acesso à saúde para a população em geral (através de hospital público e postos de saúde), e para a população indígena

¹⁸⁰ É exceção em relação a isto a cidade de Santo Antônio de Içá, onde os missionários americanos concentram-se num setor especial: todas as suas casas estão alinhadas na mesma rua no extremo final da cidade, limitando-se com o rio Solimões e uma fazenda, e se destacam da maioria das outras moradias pelo conforto e boa arquitetura das casas.

nelas se encontram também as sedes dos pólos do DSEIAS (um pólo por município).¹⁸¹ Em termos educativos, todas têm Ensino Fundamental completo e Ensino Médio e há ofertas de cursos supletivos e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As escolas de Ensino Fundamental dependem dos municípios e as escolas de Ensino Médio pertencem ao estado do Amazonas. Não existem escolas privadas de Ensino Médio em nenhum dos municípios do Alto Solimões, apenas de Ensino Fundamental nas cidades de Tabatinga e Benjamin Constant. Com respeito ao Ensino Superior, em Tabatinga há um campus da UEA (Universidade Estadual do Amazonas) que oferece os cursos de letras, geografia, biologia, matemáticas e educação física (cursos de caráter regular e outros de tipo modular, durante as férias); em Benjamin Constant existe um campus da UFAM (Universidade Federal do Amazonas), que oferecia até 2004 somente cursos de caráter modular, visando formar professores da rede pública em nível superior durante as suas férias. Em São Paulo de Olivença e Santo Antônio de Içá, a única oferta de Ensino Superior trata-se de um curso superior em pedagogia (normal superior) destinado a professores de Ensino Fundamental¹⁸².

O transporte público existente nessas cidades é o moto-táxi, organizado em cooperativas, mas com controle das prefeituras. Somente em Tabatinga há “vans” (kombis) que atravessam toda a cidade pela “rota internacional” que desde a década de 70 a conecta com a cidade colombiana de Leticia¹⁸³ (num extremo do percurso está Leticia, no outro, a aldeia indígena de Umariçu). O meio de locomoção particular mais utilizado nessas cidades são as motos, em segundo lugar, as bicicletas e, finalmente, os carros. Somente em Tabatinga circula uma considerável quantidade de carros; nas outras cidades eles são muito poucos. Para o deslocamento entre as cidades só há os barcos que fazem o percurso Tabatinga-Manaus, detendo-se nos portos de cada uma das sedes dos municípios onde sobem e descem passageiros e se carregam e descarregam mercadorias; as lanchas (conhecidas como *voadeiras*) que vão ida e volta Tabatinga-Benjamin Constant e outras que percorrem o trecho Atalaia do Norte-Benjamin Constant. Nesta última cidade, existem embarcações que levam à cidade peruana de Islândia. Em

¹⁸¹O tratamento da saúde não se circunscreve apenas ao sistema público de saúde. Os Ticuna consultam curandeiros ou pajés que moram na cidade, tanto Ticuna ou de outros grupos indígenas, quanto não-indígenas (“rezadores”, “macumbeiros” e curandeiros que trabalham com ayahuasca, entre outros). Chaumeil relata sobre um chamanismo de fronteira praticado especialmente pela população Cocama e Yagua, bem reputado e utilizado também pela população regional não-indígena e Ticuna (2000, p.64).

¹⁸²Considero dados coletados até finais do ano 2004. Portanto, não incorporo os novos cursos ou modalidades de acesso ao Ensino Superior implementados nos anos 2005 e 2006.

¹⁸³Formada hoje por 35 mil habitantes, constitui o principal porto colombiano do rio Amazonas e é o centro de um intenso comércio de fronteira.

Tabatinga, também certas embarcações oferecem viagens a distintas vilas e cidades do Peru e da Colômbia.

Entre aldeias indígenas e cidades – à exceção de Tabatinga que se conecta por uma estrada com Umariçu, e Benjamin Constant que se conecta com as aldeias Filadélfia, Bom Jardim, Porto Cordeirinho e Bom Caminho, podendo-se atravessar a estrada de moto-táxi – não existe transporte público, mas só particular, constituindo uma fonte de emprego informal, já que alguns índios e ribeirinhos levam passageiros em suas canoas e barcos e cobram viagens particulares. Os Ticuna utilizam estes ou os seus próprios meios de transporte (canoa, *peque-peque*¹⁸⁴ ou barco com motor tipo deslizador) ou pedem caronas.

Há um aeroporto em Tabatinga, nos terrenos que eram sede do antigo PIT, e outro em São Paulo de Olivença. Atualmente, apenas realizam o percurso até Manaus com escala em Tefé.

1.3 A cidade como espaço de acesso a benefícios sociais

Os Ticuna deslocam-se para a cidade em busca de diversos serviços, benefícios sociais e pedidos que envolvem órgãos públicos, como a FUNAI, o INSS, as prefeituras, os bancos, os cartórios e os correios, sendo a Administração Regional da FUNAI em Tabatinga, as agências do INSS, as secretarias de educação e as secretarias de assuntos indígenas – nos municípios onde existem – as repartições mais freqüentadas por eles.

Há agências do INSS apenas nas cidades de Benjamin Constant e Tabatinga. Nelas, sempre é possível observar desde a madrugada uma fila grande – na sua maioria composta de população indígena – esperando ser atendida. Os Ticuna usufruem desse serviço amplamente: para solicitar aposentadorias rurais, aposentadorias por invalidez, salários-maternidade e outros tipos de benefícios.¹⁸⁵ No caso da população indígena, esses benefícios são controlados pela FUNAI que outorga certidão correspondente. Assim, deve dirigir-se à Administração Regional sediada em Tabatinga para a aquisição dos documentos necessários.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Forma de ser chamada regionalmente a embarcação que funciona com motor de popa rabeta, que é o tipo que os índios mais facilmente adquirem em função de seu preço acessível.

¹⁸⁵ Segundo pesquisa de Alvares (2003), entre os anos 1999-2001 foram concedidas no município de Benjamin Constant 1.080 aposentadorias e 4.320 salários-maternidade à população Ticuna, e no município de Tabatinga, 3.235 benefícios.

¹⁸⁶ Garcés constata que em muitos casos houve um retorno de idosos ticuna de origem brasileira que, por diferentes motivos, foram viver na Colômbia e no Peru para receberem a aposentadoria rural, mas também se apresentam casos em que Ticuna, especificamente de origem peruana, chegam ao Brasil à procura desse benefício outorgado pelo governo (2000, p.265-266). Os funcionários da FUNAI em Tabatinga confirmaram para esta autora a afluência de indígenas procedentes do Peru solicitando a aposentadoria, o que se tornava um foco de conflito. Na visão deles, os

Na cidade de Tabatinga, os aposentados recebem no banco Bradesco e no Banco do Brasil, e em Benjamin Constant e em São Paulo de Olivença, somente no Bradesco. Nas outras cidades – como não existem agências de nenhum banco – os funcionários públicos e os aposentados recebem seus salários na agência de correio. No período de pagamento, as cidades ficam cheias de população Ticuna. Os portos vêm-se lotados de canoas e “peque-peques”, nos quais se desloca grande parte da família do beneficiado. Dificilmente se verão as pessoas sozinhas fazendo um trâmite ou recebendo pagamento; o resto do grupo familiar os acompanha.¹⁸⁷ Depois do pagamento, a família faz compras e como os membros separam-se para realizar distintas coisas, é possível ver parte da família no porto esperando horas até todo o grupo reunir-se e voltar para a aldeia. Alguns permanecem uma noite na cidade, em geral os que demoraram em seus trâmites e vivem em aldeias afastadas.

Na cidade de Benjamin Constant, a Prefeitura disponibilizou uma casa flutuante para a população indígena em trânsito, onde podem atracar suas embarcações e dormir em alguns dos quartos que possui a casa. Em São Paulo de Olivença, a Prefeitura doou, a partir da reivindicação dos vereadores Ticuna da Câmara, duas casas flutuantes para alojar a população Ticuna que se encontra temporariamente nessa cidade resolvendo diversos assuntos: uma para os moradores da aldeia de Campo Alegre e outra para os de Torre da Missão. Contudo, moradores do rio Jacurapá, de outras aldeias, alojam-se também nessa última balsa. Como essas casas ficam cheias nos dias de receber a aposentadoria, tenho visto famílias inteiras dormirem nas suas próprias embarcações, localizadas no porto da cidade, na balsa da Prefeitura ou ainda na rua, protegendo-se do vento ou da chuva sob alguns tetos de lojas. Os que têm maior ganho econômico, como os professores, geralmente se alojam em um hotel da cidade que o encarregado tem um trato amigável com eles, cobrando-lhes – embora fiquem juntos no mesmo quarto vários membros de uma família – o mesmo preço de um quarto de solteiro.

indígenas atuam "ilegalmente" ao tentarem conseguir esse benefício. Ainda se referiram a casos de indígenas brasileiros que alteraram a data de nascimento das suas carteiras de identidade com o fim de aumentarem a idade e se fazerem aptos para receber a aposentadoria. Segundo informaram os funcionários da FUNAI para Garcés, o atendimento aos pedidos de aposentadoria e de outros benefícios do INSS correspondia a 90% do trabalho desta instituição (id. p.267-268).

¹⁸⁷ Na pesquisa “Indicadores Sociais Municipais”, do IBGE, destaca-se o grande impacto que teve a aposentadoria rural, instituída na Constituição de 1988, nos municípios menores. Em todas as cidades do Brasil, qualquer que seja o seu tamanho, quase um terço dos idosos sustenta suas famílias: 27,3% dos brasileiros com mais de 60 anos de idade têm a responsabilidade de arcar com mais de 90% do rendimento familiar. Quanto menor a cidade, maior a importância da renda e do trabalho dos idosos para as famílias (O Globo, Seção Economia, p.21, 30-12-2006).

A Administração Regional da FUNAI, localizada na cidade de Tabatinga, além de ser freqüentada pela população Ticuna por causa da necessidade de acesso a benefícios sociais anteriormente mencionados, atende também a capitães ou líderes de grupos locais que recorrem a ela, às vezes à procura de reivindicações gerais e que envolvem toda a comunidade: conflito de terras, invasão de madeireiros ou pescadores. Também ali vão os que solicitam favores pessoais. Configura-se a Administração em um espaço de litígio entre facções e grupos de poder e parentesco que lutam por se apropriar dos favores das autoridades e dos recursos que estas possuem. Este é certamente também um ponto de referência para se encontrar com conhecidos, trocar informações, descansar e proteger-se do forte sol da tarde até empreender a volta às comunidades.

Segundo as informações obtidas de alguns informantes, a partir da literatura sobre o tema (Almeida & Faulhaber, 1999; Almeida, 2000) e também com base em minha observação direta de situações depreende-se que as ações levadas a cabo pelo órgão tutor regional têm um caráter emergencial e circunscrito às pressões recebidas por alguns grupos de parentesco e facções, geralmente provindos de Umariçu e de comunidades próximas do município de Benjamin Constant – grupos que com o apoio do administrador o sustentam na continuidade e na legitimidade do cargo. Assim, por exemplo, no que se refere à assistência educativa, algumas pessoas têm conseguido passagens para seus filhos ou parentes próximos irem estudar em Manaus, ou bolsas de apoio durante determinados períodos. No entanto, todas essas ações não são para a população Ticuna em geral, mas apenas para alguns poucos que têm construído laços que lhes permitem obter esses favores.

Sobretudo os capitães das aldeias visitam as repartições da Prefeitura na busca de solução para uma diversidade de pedidos. Se bem que não exista uma política especial para os indígenas por parte desses municípios, estes privilegiam com certas obras algumas aldeias com as quais tecem, através das suas lideranças, relações de aliança política. Essas obras consistem em construção de escolas, instalação de motor de luz, construção de sede para as reuniões comunitárias ou para alguma organização ticuna, doação de materiais e ferramentas agrícolas etc.¹⁸⁸ Nesse sentido, as duas Secretarias Municipais de Assuntos Indígenas que existem no

¹⁸⁸ Até 2004 não existiam programas sociais desenvolvidos pelos municípios especialmente destinados à população indígena. Os programas sociais existentes abrangiam toda a população, como o Programa Cunhá Mirim, da Secretaria de Ação Social do Município de Benjamin Constant, ou o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Município de São Paulo de Olivença; ambos privilegiavam o segmento pobre da população urbana. Ainda

Solimões – nos municípios de Tabatinga e de Benjamin Constant – dizem muito mais a respeito de relações construídas entre algumas lideranças ticuna com os políticos da região do que sobre um planejamento objetivo destes em termos de políticas indigenistas. Por exemplo, em Benjamin Constant a Secretaria foi criada por incentivo de uma liderança ticuna: Aldemício Suzana Bastos, que foi capitão da aldeia de Filadélfia, também pastor e criador de duas organizações ticuna: FOCCIT (Federação das Organizações dos Caciques das Comunidades Indígenas Ticuna) e OMITAS (Organização Missionária Indígena Ticuna do Alto Solimões). Ele possui uma antiga relação com aquele que foi o prefeito entre os períodos 1996-2004.

Aldemício ocupou o cargo de secretário por um ano, mas depois candidatou-se a vereador pelo partido do prefeito e entrou para a Câmara, deixando o cargo de secretário para seu irmão. A Secretaria de Assuntos Indígenas não possuía um programa especial nem um planejamento próprio. Pelo que fui informada, apenas realizava algum tipo de assistência para as pessoas ou as famílias que se dirigiam a ela, principalmente dando pequenos apoios em ferramentas para a produção agrícola. Também administrava a casa flutuante localizada no porto, em frente ao mercado central de frutas e verduras, onde se aloja a população Ticuna do município que está em trânsito pela cidade, provendo apenas alojamento para as pessoas, sem apoio de alimentação. Em 2003, moravam também de forma permanente nessa casa flutuante, durante o período escolar, oito estudantes ticuna, das aldeias de Belém de Solimões, Novo Paraíso, Guanabara III e São Leopoldo.

As SEMEDs são visitadas pelos capitães e professores que lá vão em busca de informações ou que demandam pedidos e reclamações, e também por parte de alguns pais de família que solicitam bolsa-escola ou material didático para os filhos. Em determinados períodos do ano, observam-se filas para isso. As secretarias de educação dos municípios deveriam contar com um funcionário ticuna responsável pelas questões que envolvem a educação indígena do município. Isso é produto de uma reivindicação da OGPTB (Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües) desde cerca de oito anos atrás, aprovada pelas prefeituras e pela SEDUC do

observei que alguns programas do governo federal, que eram para ser extensivos a todas as comunidades ticuna do Alto Solimões, foram apropriados pela Prefeitura de Benjamin Constant e pelas organizações ticuna que a apoiavam, resultando que pessoas de outros municípios ou organizações não puderam participar. Foi o caso da oficina realizada pelo PRONAF (Programa Nacional de Agricultura Familiar) no ano 2003 e dos cursos organizados pelo PRONAGER (Programa Nacional de Geração de Renda), também no ano de 2003. Existe, dessa forma, uma apropriação desigual desses programas sociais segundo os municípios e as aldeias: as lideranças das mais afastadas e populacionalmente menores protestam diante dessa realidade, não sendo muitas vezes comunicadas nem convidadas a participarem.

Amazonas. No entanto, funciona na prática apenas em Tabatinga, Benjamin Constant e São Paulo de Olivença. Em Santo Antônio de Içá não existe esse representante e em Amaturá e em Tonantins eles ficam na aldeia, sendo apenas comunicados sobre as decisões da Secretaria, tendo pouco poder de decisão. Apenas em São Paulo de Olivença o representante ticuna tem um escritório próprio e coordena uma equipe de três funcionários ticuna, que cooperam com o seu trabalho. Frequentando algumas vezes seu escritório, o representante sempre destacou para mim seu poder de decisão e autonomia de ação em todas as questões que envolvessem a educação indígena do município.¹⁸⁹

Cabe esclarecer que a atuação e a assistência dessas secretarias reduzem-se à população escolar indígena que estuda nas aldeias, não oferecendo nenhum tipo de apoio especial para os que – por falta de oferta educativa – devem estudar na cidade. Apenas a SEMED de Tabatinga, a partir da reivindicação de lideranças, estudantes e moradores de Umariçu, apóia desde o ano 2002 com transporte escolar os alunos dessa aldeia que cursam o Ensino Médio na cidade, tendo para isso disponibilizado uma Kombi que os leva à cidade, em vários grupos, durante o horário escolar.

1.4 A cidade como centro de comércio

Depois do apogeu da borracha, a influência econômica dos antigos seringalistas fez-se sentir pelas mãos de seus descendentes que controlaram o comércio, concentrado em três firmas que constituíam o centro de decisão política regional (Cardoso de Oliveira, 1964, p.40). Porém, como indica Cardoso de Oliveira (id, p.40-41), a esse mercado não se submetiam inteiramente os índios do Solimões, já que na época – anos 1950 e 1960 – estes já frequentavam e procuravam os mercados de Letícia, na Colômbia, e Ramón Castillo, no Peru (além de algumas casas de comércio peruanas construídas sobre flutuantes em frente a Benjamin Constant). Para este autor,

¹⁸⁹ Durante nossas conversas, nos anos de 2003 e 2004, ele destacava que era o único representante ticuna das SEMEDs do Alto Solimões que contava com essa situação favorável. Em sua opinião, os outros ocupavam esse cargo apenas formalmente, mas não tinham poder de decisão. Ele, de modo distinto, resolvia uma série de coisas, e como exemplo mencionava o fato de ser aquele que determinava a nomeação dos professores ticuna do município: “Quando os capitães chegam à Secretaria com o nome de alguma pessoa solicitando que seja nomeada no cargo de professor, eu entrevisto essa pessoa para saber se tem responsabilidade e interesse, porque há muitas pessoas que querem o cargo, mas depois não têm responsabilidade. Criam conflito na comunidade, querem mandar mais que o capitão. Nesse caso, eu tiro essa pessoa e coloco outra” (inf. 2003). Chamou-me a atenção o fato de ele me dizer que preferia privilegiar a nomeação de pessoas que estudaram na cidade em vez dos que se formaram apenas no curso da OGPTB. Para ele, as pessoas que fizeram “o esforço de estudar na cidade” merecem mais o cargo, já que possuem um conhecimento e uma experiência maiores que os outros, e entendem rapidamente as explicações que ele lhes dá sobre as diretrizes da Secretaria.

a grande maioria da população fronteiriça achava-se vinculada ao “contrabando doméstico” com fins de se prover de produtos manufaturados ausentes ou extraordinariamente caros em Benjamin Constant.¹⁹⁰

Nas décadas seguintes, 70 a 90, o forte da economia nos dois principais municípios do Alto Solimões, Benjamin Constant e Tabatinga, foi o comércio de madeira e de drogas, ambas atividades ilegais (Almeida, 2000, p.233):

A primeira é retirada, principalmente, da terra indígena Vale do Javari [...], sendo beneficiada nas serrarias dos municípios de Atalaia do Norte e Benjamin Constant, e em seguida exportada. Já as drogas, em grande parte produzidas pelos cartéis colombianos do narcotráfico, têm nesses municípios uma importante rota de entrada no país, a caminho dos EUA e da Europa, sendo o negócio mais lucrativo (id, p.233).

Em ambos os negócios, os Ticuna participaram em casos isolados. Segundo vários informantes, ainda hoje são procurados por traficantes para o transporte fluvial da droga, tanto pelo fato de serem bons conhecedores dos atalhos e dos caminhos alternativos para a principal via de navegação, que é o rio Solimões, quanto pelo fato de não serem tão controlados pela Polícia Federal e pelo Exército em face de sua condição de índios.¹⁹¹

Entretanto, é na relação com comerciantes colombianos – segundo Almeida (ibidem) – que os Ticuna têm experimentado uma grande penetração no mercado, sendo que os primeiros instalaram frigoríficos em Letícia, cidade fronteiriça com Tabatinga, e conseguiram montar um esquema de compra de pescado dos Ticuna e, através do endividamento, mantêm o controle e a dependência dos índios nesse tipo de intercâmbio.¹⁹²

Com respeito à venda de produtos da roça e do artesanato, os Ticuna atualmente se movem mais livremente, o que os leva – segundo as condições de cada família e o acesso a meios de transporte próprios – às cidades mais próximas das suas comunidades ou a outras mais

¹⁹⁰ “O certo é que o ‘contrabando doméstico’ desempenha um importante papel na vida da população de toda uma grande área do Solimões e do qual se beneficia uma pequena parcela dos Tukuna, como os que residem em Mariuaçu (junto aos Posto Indígena do SPI) e ao longo das margens do Solimões. A possibilidade de comerciarem com peruanos e colombianos sempre lhes assegura um meio de não dependerem inteiramente do mercado nacional, numa área onde o cruzeiro é a moeda mais fraca e os produtos industriais brasileiros ficam aquém da procura” (Cardoso de Oliveira, 1964, p.41).

¹⁹¹ Alguns Ticuna me relataram terem sido abordados na própria escola por colegas não-índigenas que lhes ofereciam este tipo de trabalho. Isto aconteceu com pessoas que estudam em Tabatinga e em Benjamin Constant, e não com os que estudam nas outras cidades.

¹⁹² Vide Almeida, F. V. de. 1996 (*Desenvolvimento sustentado entre os Ticuna: as escolhas e os rumos de um projeto*). Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFRRJ), para um maior aprofundamento das atuais relações comerciais estabelecidas entre os Ticuna e a sociedade regional.

distantes, conseguindo obter melhores preços. O comércio de fronteira, do qual os índios são participantes, comporta-se de acordo com as flutuações do real, do soles (peruanos) e dos pesos (colombianos).

Os Ticuna vendem seus produtos (da roça, da pesca e do artesanato) tanto nas feiras organizadas pela Prefeitura, como no mercado informal em torno dos portos, e nas lojas existentes nas cidades.

As cidades do Alto Solimões não se constituem como pólos significativos de atração de emprego para a população indígena. Não há fontes importantes de trabalho, apenas existem algumas serrarias e olarias onde alguns Ticuna se empregam, enquanto outros trabalham nas roças de moradores da cidade que possuem terras na periferia.¹⁹³ As cidades proporcionam principalmente cargos na administração pública - os quais são muito desejados e disputados pelos Ticuna - em órgãos voltados para a assistência indígena, como a Administração Regional da FUNAI, o DSEIAS, as prefeituras. Também alguns ocupam cargos políticos, como o de vereador nas Câmaras Municipais.¹⁹⁴

1.5 A cidade como centro religioso

Também alguns Ticuna deslocam-se para as cidades para assistir aos cultos de igrejas das quais eles gostam e às quais não têm acesso nas aldeias. Hoje em dia, as igrejas existentes nas Terras Indígenas são todas dirigidas por Ticuna e embora em certas ocasiões sejam convidados missionários de fora (brasileiros, peruanos, colombianos e americanos), estes não as visitam habitualmente. Portanto, muitos aproveitam os finais de semana, quando vão passear ou visitar os parentes que moram na cidade, para participar dos cultos. Por exemplo, na cidade de São Paulo de Olivença, a Igreja Batista Regular enche-se de Ticuna aos domingos, porque estes dizem

¹⁹³ Essas atividades, contudo, não foram as que impulsionaram a migração para a cidade. Geralmente os que trabalham nas roças de moradores da cidade ou nas serrarias são estudantes que, para garantirem sua alimentação, precisam do emprego, ou parentes destes que se trasladaram para acompanhá-los enquanto estão estudando.

¹⁹⁴ No período em que realizei meu trabalho de campo, havia 13 vereadores ticuna na região do Alto Solimões: no município de Benjamin Constant foram eleitos três; em São Paulo de Olivença, três; em Amaturá, três; em Tabatinga, dois e em Santo Antônio de Ica, dois. Eram de vários partidos diferentes, no entanto, desde o ano 2001, criaram uma “Associação de Vereadores Indígenas do Alto Solimões”, através da qual fazem uma reunião anual e procuram unir-se e fortalecer a participação dos vereadores indígenas nas Câmaras. Participam também desta Associação os Cocama, os Omagua e os Marubo. Segundo vários me informaram, nem esta Associação nem os vereadores indígenas contam individualmente com assessorias. Na Assembléia Geral de Capitães, em 2003, realizada pelo CGTT na aldeia de Feijoal, este aspecto foi destacado por dois vereadores ticuna como uma carência importante.

gostar especialmente do culto dos missionários americanos que atualmente a dirigem.¹⁹⁵ Tanto as igrejas batista e evangélica quanto a católica cumprem uma dupla função de assistência social e religiosa. A Igreja Católica atua com populações indígenas através das paróquias que integram a Diocese do Alto Solimões, cujos missionários visitam as aldeias e tentam formar alguns jovens como catequistas.¹⁹⁶

1.6 A cidade como centro de lazer

Finalmente é importante a consideração da cidade como centro de lazer. Acredito que esta seja uma das principais motivações para os Ticuna freqüentarem esse espaço, além do comércio e da escola. Todas as cidades possuem barzinhos, que se constituem na maior distração, um lugar de encontro e sempre com música – dos vários gêneros que se escutam no Brasil e nos países de fronteira, às vezes ao vivo – e onde se improvisam bailes. A população Ticuna que mora nas cidades apropria-se de vários espaços para se divertir: danceterias, praça, sorveteria, lugares de banho e centros para a prática de atividades esportivas. Chamou-me a atenção como os estudantes ticuna sempre estavam informados dos eventos que aconteciam na cidade (shows, torneios, festas), pelo fato de escutarem uma rádio local e também por uma cadeia de informações que se faz entre eles, amigos e colegas não-Ticuna.

Mas não apenas a população Ticuna que mora na cidade utiliza esse lugar como meio de diversão: pessoas das comunidades próximas deslocam-se com freqüência, sobretudo nos finais de semana, para beber (e assim fugir do controle da igreja ou dos capitães), dançar, ou ir ao encontro de amigos e namorados. A família inteira vai passear na cidade (é possível ver sempre grupos familiares bebendo e dançando juntos).¹⁹⁷ Também é comum que rapazes que estão em

¹⁹⁵ Esses missionários têm uma base na boca de um rio (Camatiá) que conduz a várias comunidades indígenas e ribeirinhas. Possuem dois hidroaviões e duas lanchas, mas apenas visitam as comunidades ribeirinhas, já que receberam proibição de ingresso em Terras Indígenas por parte da FUNAI.

¹⁹⁶ Nos anos de 2002 e 2003, o trabalho da Pastoral Indígena restringia-se à aldeia de Belém de Solimões, mas já houve uma abrangência muito maior, e foi formada por uma equipe de padres, pedagogos e médicos que colaboraram com a mobilização dos Ticuna pela demarcação das suas terras, como vimos no capítulo dois. O atual bispo da Diocese, Alcimar Magalhães, pertence a uma importante família de fazendeiros da região e tem pretendido, desde os anos 1990, colocar em prática alguns projetos econômicos de desenvolvimento sustentável em algumas comunidades ticuna que se reconhecem como católicas. Também em Amaturá, um frei capuchinho italiano tem bastante atuação em algumas comunidades ticuna desse município, principalmente em São Francisco de Canamari. Esse padre procura formar alguns jovens ticuna em catequese, convidando-os a estudar na cidade.

¹⁹⁷ É importante destacar o caráter social que adquire a bebida, já que nunca se bebe sozinho. É comum a pessoa receber salário e convidar “os colegas”, pagando para todos: geralmente parentes de uma faixa etária parecida: primos, tios ou sobrinhos, mas com pouca diferença de idade. Já vi um professor gastar seu salário inteiro numa noite só, tendo convidado umas 10 pessoas para beberem com ele. Várias pessoas comentaram que isso ninguém criticava,

trânsito entre sua aldeia e uma outra que pretendem visitar passem uma noite em uma cidade próxima não apenas para descansar, mas para passear pelo centro e assistir a festas e bailes.

Durante eventos especiais como, por exemplo, a Festa do Boi em Benjamin Constant ou a festa de aniversário da cidade de São Paulo de Olivença, acorrem especialmente rapazes e moças provindos de diversas aldeias e atraídos pela curiosidade. Nessas ocasiões, segundo me foi relatado, alguns “fogem” da família; dando a entender com esta atitude que estão indo embora da aldeia sem avisar, mas voltam uns dias depois, após o fim dos eventos.¹⁹⁸ Também – embora menos freqüentemente – atravessam a fronteira, vão passear e conhecer as vilas e as cidades dos países vizinhos, como Leticia e Puerto Narinho (na Colômbia) e Islândia, Cabalcocha e Santa Rosa (no Peru).

Existe, portanto, um setor da população Ticuna que se desloca e se apropria de forma ocasional de distintos serviços existentes nas cidades (comércio, assistência social, saúde, lazer), enquanto há um outro que o faz de forma mais permanente, porque trabalha ou estuda lá há vários anos.

1.7 Sobre a população regional: identidades e classificações étnicas em disputa

Uma das características das cidades do Alto Solimões é a diversidade sociocultural da população nelas existente. Destaca-se a multietnicidade, plurinacionalidade, além das diferenças de classe entre os seus moradores. A clássica definição de Wirth de urbanismo aponta para este aspecto, quando diz que: “Para fins sociológicos, uma cidade pode ser definida como um núcleo relativamente grande, denso e permanente, de indivíduos socialmente heterogêneos” ([1938]1979, p.96).

Assim, apesar de essas cidades não reunirem todas as condições das capitais brasileiras e de cidades médias do centro-sul do país e de seu tamanho populacional ser relativamente

porque ele é solteiro, não tem filhos e mora com sua mãe, viúva, que recebe aposentadoria. Se tivesse família própria, a despesa realizada teria sido motivo de censura.

¹⁹⁸ Os relatos que escutei acerca de “fugidas” de rapazes e moças de suas aldeias para irem passear na cidade sempre circularam em forma de fofoca, e muitas vezes em tom de crítica em relação aos pais, pelo fato de deixá-los “muito largados”. Garcés (2000) coloca na sua tese de doutorado que essa realidade é vista como “problema” pelas lideranças das comunidades ticuna na Colômbia e debatida em reuniões e assembléias. Segundo a autora relata, nesse país é freqüente que rapazes e moças se dirijam a aldeias do Brasil para escolha matrimonial, mas sem avisar os parentes (p.190). Ela assinala que na ocasião de uma reunião entre lideranças ticuna dos três países, em julho de 1998, conversou-se a respeito de realizar um projeto de radiotelefonia em conjunto e que para os Ticuna da Colômbia este projeto era prioritário devido a estarem se apresentando freqüentes casos de “fugidas” de adolescentes de ambos os sexos para as aldeias brasileiras; contando-se com esse meio de comunicação, seria facilitada a cooperação na busca desses jovens (id, p.236).

pequeno, possuem um traço importante do urbanismo que é a heterogeneidade da população. Neste aspecto, diferenciam-se das aldeias, onde predomina uma maior homogeneidade étnica (no Brasil, Ticuna, Cocama, Cambeba constituem, em geral, aldeias separadas¹⁹⁹).

Andando pelas ruas da cidade de Benjamin Constant, pode-se reconhecer pessoas com identidades distintas, expressas em diacríticos que vão desde o aspecto físico, as disposições e as posturas corporais, até a vestimenta e o jeito de falar. Estes diacríticos são conhecidos por todos os que passam um tempo ou moram nessa cidade. Assim, por exemplo, o fato de os homens usarem barba e cabelo comprido e vestirem túnicas de seda de cores fortes, e as mulheres vestirem saias longas, blusas fechadas e encobrir a cabeça com um manto faz com que sejam identificados como pertencentes a uma seita religiosa e de nacionalidade peruana: os “israelitas”.²⁰⁰ Eles moram em comunidades próximas a Benjamim Constant, porém já localizadas no lado peruano, e estão sempre nessa cidade vendendo os seus produtos.

Os Ticuna que não são funcionários nem lideranças, sobretudo, os adultos e os idosos são identificados pelos regionais não-indígenas como “pessoal da comunidade”, por usar uma vestimenta mais simples que a dos moradores da cidade, por andar de chinelos e se enfeitar com colares de sementes e casca de coco, além de ter uma maneira distinta de movimentar o corpo, de caminhar e de sentar. Os que levam uma cruz de madeira pendurada no pescoço são reconhecidos como “os cruzados”: adeptos da Irmandade da Santa Cruz. Antes caracterizava-os também o uniforme branco, porém este caiu em desuso e a cruz permanece como sinal principal da sua condição.

Usar bijuteria de ouro e ter orgulho e segurança no andar identificarão a pessoa como parte da “elite” local, sendo provavelmente comerciante ou político. Também vivem na cidade os “peruanos”, ou “paisanos”, nome com que são designados os pequenos comerciantes que têm lojas perto do porto da cidade e oferecem todo tipo de quinquilharias e produtos de revenda

¹⁹⁹ Apesar de que a partir de casamentos interétnicos encontram-se atualmente algumas pessoas de distintas origens morando nas aldeias.

²⁰⁰ Esta seita, cujo nome completo é “Asociación Evangélica de la Misión Israelita del Nuevo Pacto Universal”, tem sua origem nos Andes peruanos e conta atualmente com 30.000 adeptos na região fronteiriça considerada. O nome “Israelita” provém do fato da seita se considera a representante legítima do povo judeu. Seu líder, o profeta Ezequiel Ataucuso Gamonal, também chamado de Israel, Inca ou Cristo do Ocidente, encarna nele mesmo o Estado de Israel (Chaumeil, 2000, p.65). Esta seita tem por objetivo “favorecer a integração territorial sul-americana”, buscando colonizar as fronteiras colombiana, brasileira e peruana. Organiza-se em cooperativas agrícolas, associando religião, política e liberalismo econômico e, diferente do Movimento da Santa Cruz, não conseguiu adeptos entre os Ticuna, ao contrário, mantém com eles relações conflituosas por causa da sua pretensão de avançar sobre Terras Indígenas (id, p.61). Vide Chaumeil para uma análise do impacto social e ambiental deste movimento religioso.

trazidos a baixo custo de Manaus ou Iquitos. São moradores da cidade bastante antigos, mas continuam falando em espanhol.

Ainda se vêem nas ruas o “pessoal do sul” – dos estados do sul do Brasil – e alguns turistas (“gringos”), que se caracterizam pela roupa (estereotipada de expedicionário), uso de mochila e câmeras.

Os estudantes ticuna – apesar de em sua maioria utilizarem penteados e roupas à moda da população urbana regional – são distinguidos e identificados como “pessoal da comunidade” pelo seu jeito de falar: um sotaque especial e peculiaridades na fala do português, como por exemplo: troca do gênero das palavras. São reconhecidos por essa característica, embora se diferenciem pouco dos regionais não-indígenas quanto ao aspecto físico e à vestimenta.

As diferenças mencionadas remetem à coexistência de identidades religiosas, étnicas, lingüísticas e nacionais num mesmo espaço urbano. Portanto, são centros nos quais convivem descendentes dos migrantes nordestinos chegados no auge da exploração da borracha; descendentes de indígenas (entre eles os remanescentes de grupos extintos, como os Caixana) que se identificam como “caboclos”; indígenas reconhecidos (“ticuna”, “cocama” e “cambeba”); migrantes de várias partes do Brasil que exercem distintas atividades: militares em trânsito, ex-militares fixados, missionários e funcionários de órgãos públicos e de ONGs que atuam no local, além de peruanos em maior quantidade e colombianos em menor número.

Tabatinga e Benjamin Constant tornaram-se, especialmente, centro de convergência de pessoas de várias partes do Brasil, da Colômbia e do Peru amazônicos.²⁰¹ Tanto Goulard (1994), Chaumeil (2000) e Garcés (2000) chamam a atenção para o fato da grande mobilidade da população na região de fronteira entre Peru, Colômbia e Brasil e destacam o papel importante

²⁰¹ Segundo Chaumeil (2000, p.59), os fluxos e os movimentos migratórios de população transfronteiriça têm mudado segundo as épocas. No período da repartição realizada pelos Estados peruano e colombiano, no tratado de Salomon-Lozano, assinado em 1922, o fluxo migratório esteve orientado de Leste para Oeste. Isto se reflete, por exemplo, na composição populacional da cidade de Leticia (Colômbia), que tem cerca da metade da sua população de origem brasileira; ou nas primeiras famílias Ticuna que povoaram nos anos 1950 a comunidade Cushillo-cocha, no Peru, vindas do Brasil. Hoje, observa-se a tendência inversa: do Peru para a Colômbia e para o Brasil. Chaumeil relaciona esta mudança ao comércio, ao mercado de trabalho e aos serviços de saúde e educação, que são atualmente mais ativos e melhor organizados do lado colombiano e brasileiro, assim como o maior apoio desses Estados às comunidades indígenas. Garcés também aponta para a mesma constatação, quando afirma que: “Por su parte, es evidente que los grupos étnicos localizados en regiones de fronteras instrumentalizan las diversas identidades nacionalidades en la medida en que a través de las estrategias de reconocimiento o negación de su condición étnica, pero de reivindicación de determinadas nacionalidades, encuentran los mecanismos para acceder a mejores condiciones socio-económicas que les garanticen el derecho a la tierra, a la educación y a la salud, e incluso al reconocimiento político” (2000, p.296).

desses deslocamentos para a recriação de laços sociais, de unidade e de solidariedade entre grupos divididos por fronteiras nacionais.

Na primeira cidade, predominam pessoas do sul do Brasil: gaúchos e paranaenses que moram há pouco tempo na região. Chegaram, por motivo de trabalho, para ocupar cargos de posição hierárquica mais elevada na administração pública ou para executar trabalhos que requerem um conhecimento técnico especializado que os habitantes nascidos na região não possuem. Muitos deles são militares que foram instalados no CFSOL, mas como têm outros estudos, foram depois empregados pela Prefeitura ou por diferentes órgãos públicos. Também aí se encontram turistas e artesãos viajantes.²⁰² Como destaca Garcés:

El panorama de relaciones interétnicas en la región fronteriza del alto Amazonas/ Solimões muestra un escenario social caracterizado por la coexistencia de identidades étnicas y nacionales que se estructuran con base en las diferentes culturas indígenas y nacionales, relaciones políticas y representaciones sobre la alteridad, de tal manera que se consolida un espacio intersocietario en el cual las identidades étnicas y nacionales se intersectan pero no se funden, manteniéndose como expresiones identitarias claramente diferenciadas, pero dentro de un contexto de relaciones políticas de subordinación y dependencia de los pueblos indígenas frente a la posición hegemónica de las sociedades nacionales (2000, p.290).

Existe na região uma diversidade de categorias étnicas (adscrições e auto-adscrições) que dão conta da heterogeneidade das identidades sociais e das disputas estabelecidas em torno delas.

A população regional não-indígena, baseada em imagens estereotipadas e preconceituosas do que é ser índio, ou seja, o protótipo de índio recentemente contatado, nu e selvagem, estabelece em nível de discursos uma dicotomia entre “índios verdadeiros” e “caboclos” e situa, no primeiro pólo, a população indígena do Vale do Javari, sobretudo os “bravos” (os “caceteiros” e “flecheiros” que são os grupos que ainda não foram contatados). São contadas histórias relativas a eles, supostamente vividas por regionais, moradores urbanos que participaram das frentes extrativas ou de excursões de pesca pelos igarapés onde esses índios se localizam, que os descrevem ambigualmente entre um estado de “pureza” e outro de “selvageria” total. No segundo pólo (“os caboclos”) situam à população que hoje se auto-reconhece como “Cocama” e

²⁰² Na região de fronteira entre Tabatinga e Letícia há uma média anual de 10.000 turistas que chegam a essas cidades. Quanto à procedência, 15% são brasileiros, 40% são visitantes da Colômbia e outros 45% estão divididos entre visitantes do Peru, dos Estados Unidos e da Europa, que ingressam pelo porto fluvial e pelos aeroportos de Tabatinga e de Letícia, gerando um turismo de fronteira (Portal de Tabatinga, 2004).

“Cambeba”, assim como os Ticuna que moram nas aldeias localizadas ao longo do rio Solimões, que têm um contato comercial freqüente com a cidade e maior domínio do português.

No quadro N° 4, tento sistematizar esta oposição representada a partir do senso comum dos regionais não-indígenas.

Quadro N° 4. Formas de classificação étnica elaboradas pela população regional não-indígena

“Índios verdadeiros”	“Caboclos”
“Bravos” (temíveis, assassinos)	“Mansos”
Puros-inocentes-gentis	Misturados-viciados-brigões
“Selvagens”	“Civilizados”
Distantes, no mato	Próximos, compartilhando território

Os “índios verdadeiros” são representados como aqueles que moram “longe, no mato mesmo”. Existem como um outro ameaçador, mas distante. Por um lado, são temíveis, agressivos, assassinos em potencial; por outro, encontram-se em um estado de pureza, de inocência, longe de um estado corrupto que representaria o contato com o “mundo dos brancos”. O caboclo é aquele que virou “manso”, “civilizado”, mas ao mesmo tempo “viciado”, “vingativo” e “traíçoeiro”, próximo, já que se concorre com ele por território e recursos.

Conversando na cidade de Tabatinga com um pescador de 50 anos, de origem cearense, criado em Manaus, este me dizia a respeito da população Ticuna:

Eles são caboclos. Como todos aqui, que não são mais índios. Índio não é vereador. Os do Javari é que são índios e estão largados, sem nenhuma ajuda, nenhuma proteção. Eles são mais gente que os Ticuna. Tem esse prazer de receber bem as pessoas. Os Ticuna são brigões, complicados e pouco hospitaleiros.

Mais tarde, depois de conversar sobre outros assuntos, voltou a mencionar os Ticuna: “Os índios têm que ter direitos, mas os não-índios também. Os Ticuna não nos deixam pescar dentro da sua área, mas depois pescam na área dos brancos”.

Assim, este pescador, por um lado, nega a condição de índios aos Ticuna pelo fato de ocuparem funções e cargos considerados como parte de um estado “civilizado” – professor e vereador – por outro, lhes outorga certas características que os aproximariam mais de um estado “selvagem”: serem “brigões”, “serem menos gente” que os do Javari. Contudo, quando se refere à sua atividade de pesca, expressa o que realmente está em jogo no uso destas classificações e

representações sobre a alteridade: a disputa pelo território e a negação dos direitos que o Estado Nacional concede aos grupos indígenas em uma situação de “fricção interétnica” de longa data.²⁰³ Como assinala Garcés (2000), a categoria “caboclo” foi semantizada de maneira diferente pelos Ticuna e pelos “civilizados”. Para os Ticuna, chegou a significar durante a situação do seringal a possibilidade de aproximação com a imagem de “civilizado”, especificamente devido à sua condição de incorporação como mão-de-obra no sistema econômico do seringal. Esta condição de submissão promovida pelos regionais não-indígenas também foi incorporada pelos Ticuna, o que faz com que se distingam dos grupos com pouco contato da região do rio Javari (p.113).

Tais ambigüidades na forma de classificar e de se referir à população indígena são comuns entre outros moradores dessas cidades, já que escutei em outras ocasiões conversas parecidas. Sobre os Ticuna, ora enfatizam o seu caráter de “índios perigosos” e “violentos”, ora a sua característica de “caboclos integrados”, segundo os interesses específicos do interlocutor e do que está em jogo nessa conversa, ou seja, essas classificações devem ser entendidas de acordo com cada situação, como reflexo dos conflitos e das competições por território, recursos naturais e benefícios sociais.

Por um lado, a “elite” local (comerciantes, empresários madeireiros e da pesca, políticos) sente-se prejudicada pela proteção outorgada aos Ticuna por parte do governo e das ONGs. Criticam freqüentemente que “pessoas vindas do Sul, que não sabem nada de nossa realidade, agem sem nos consultarem e colocam os próprios índios contra nós” (depoimento do presidente de Câmara de Vereadores de São Paulo de Olivença e parente de antigos proprietários de terra, em conversa informal). Aqui aparece outra distinção que remete à origem geográfica (“os da região”, “os moradores antigos”, que são apresentados de forma homogênea versus “os gringos” ou “o pessoal do Sul”, ou “os de fora”) e a legitimidade ou não da intervenção com base no conhecimento da realidade e das problemáticas regionais. Ainda escutei de algumas pessoas, que são parte desse pequeno segmento que controla a economia e a política local, a sua auto-identificação como “caboclos”, não no sentido depreciativo anteriormente colocado de “índio integrado”, mas sim como uma identidade que reuniria todos os nascidos na região do Alto Solimões: “descendentes de nordestinos e índios”. Com este *status*, eles tentam em nível do

²⁰³ Neste sentido, a categoria “caboclo”, como assinala Cardoso de Oliveira (1964, p.141), deve ser entendida, no contexto das relações de contato entre índios e brancos, como um instrumento de dominação ideológica gerado para ocultar a condição étnica dos Ticuna e torná-los vulneráveis às distintas formas de discriminação derivadas dessa situação de ambigüidade (tanto por ser índio, como por não sê-lo).

discurso subestimar a diversidade cultural dos grupos indígenas e a legitimidade de suas reivindicações; ao mesmo tempo, ocultam a sua situação de privilégio, e ainda aprofundam as diferenças e criam uma brecha em relação aos que “vêm de fora” e que “pretendem falar pelos índios”. Por outro lado, segmentos menos privilegiados da sociedade regional não-indígena percebem-se numa situação de desvantagem em relação à população indígena, sobretudo no que se trata da aquisição de direitos sociais. Consideram que os índios têm mais benefícios e facilidades que eles para tirarem documentos ou se aposentarem, maior e melhor acesso à saúde e à educação, e a ocupação de cargos que eles como moradores citadinos de classe baixa dificilmente poderiam aspirar.

Apesar de ainda estarem vigentes estas classificações, observa-se uma mudança em um segmento da população regional na forma de representar os índios. Alguns expressam admiração pelos Ticuna, no sentido de considerá-los muito organizados, lutadores e firmes nas suas reivindicações. Outros se interessam por eles pela entrada de dinheiro que garantem através dos projetos que as organizações coordenam, sobretudo o CGTT, com a administração do DSEIAS. Vários destacam que “trabalhar com índio está dando dinheiro” e algumas pessoas (comerciantes, provedores, funcionários públicos, bancários etc.) mostram-se interessados e informados a respeito do andamento dos projetos, de quando chegam os financiamentos, de quando há atrasos, e até atuam como mediadores de informação.

Também os Ticuna, como já mencionamos, participam da dicotomia “índios verdadeiros” e “caboclos” e colocam entre os primeiros os índios do Javari. Para além dos estereótipos que possam ter incorporado, aos quais Cardoso de Oliveira e Garcés fazem referência, observei que alguns de fato se surpreendem muito quando os vêem ocasionalmente passar pelos portos de Atalaia do Norte e de Benjamim Constant, ou quando convivem com eles na Casa do Índio em Tabatinga, por causa do seu aspecto físico e pela sua escassa familiaridade com a cidade e o pouco domínio dos códigos dos “brancos”. Percebem-nos muito distintos e os identificam como “índios mesmo” ou “índios verdadeiros”, diferente deles que se classificam em contraste como “índios civilizados” ou “índios modernos”. No lado oposto, colocam a população Cocama e Cambeba. Alguns questionam e acham oportunista a sua recente identificação como “índios”, sendo que até poucos anos atrás brigavam com os Ticuna pelo território e não queriam que seus filhos compartilhassem escola com eles. Os Ticuna diferenciam-se deles pelo fato de “terem uma língua própria”, “terem um lugar de origem”, “não virem de fora da região” (como os Cocama), e

“sempre terem sofrido discriminação”, enquanto a população Cocama e Cambeba passou a imagem de não-indígenas.

Quadro N° 5. Resumo das classificações étnicas elaboradas por um segmento da população Ticuna

Índios verdadeiros	Índios civilizados ou modernos	Caboclos
Javari	Ticuna	Cocama
Sem ou com escasso contato com brancos	Contato com brancos	Passaram como caboclos
Somente língua indígena	Língua ticuna/português	Não têm língua própria
	Terra de origem no lugar	Vêm de fora, do Peru
Com estética corporal própria	Roupa de “civilizados”	
Praticamente sem acesso à educação escolar	Acesso à educação escolar “diferenciada”	Educação rural comum

Contudo, um setor dos Ticuna, sobretudo o que participa do movimento e das organizações indígenas, está mudando a sua concepção a respeito dos outros grupos indígenas, como os Cocama e os Cambeba, reconhecendo que eles “também são índios”, participando e colaborando no processo de organização política destes, outorgando-lhes um espaço de representação nas reuniões e nas assembléias que promovem etc.

Também a maioria dos Ticuna não aceita o termo “caboclo” para se autodenominarem e assumem uma identidade como grupo étnico de maneira mais consciente e politizada²⁰⁴.

Segundo Cardoso de Oliveira (1964, p.104) notava na situação do seringal:

a oposição entre as classes – da qual a melhor ilustração seria a contradição seringalista-seringueiro – chega a desaparecer momentaneamente ou fica extremamente reduzida na situação interétnica. Em outras palavras, as diferenças sociais (de classe) são neutralizadas diante das diferenças étnicas, expressas na distância cultural existente entre as populações indígenas e a sociedade nacional. A sociedade dos brancos, então, chega a eliminar suas

²⁰⁴Contudo, os Ticuna estabelecem diferenciações internas segundo vários critérios. Entre as distinções geralmente coocadas, predomina a que classifica um segmento como mais “acostumado à convivência com os civilizados” e outro associado a um modo de vida “mais tradicional”, que mora nos igarapés “distantes”. A forma dos segundos serem caracterizados pelos primeiros não é homogênea. Alguns os estigmatizam como “mais atrasados”: por não saberem falar português, por associá-los a práticas de enfeitiçamento e a um comportamento agressivo e violento. Outros expressam uma atitude compassiva a respeito dessas mesmas condutas e as “desculpam” pelo fato de esses indígenas “não terem tantas oportunidades como a gente”. Há também os que exaltam neles valores que crêem terem eles próprios perdido, como a humildade, a generosidade, a hospitalidade, o respeito aos velhos e às tradições, o conhecimento de cantigas e mitos etc.

divergências, a fim de se antepor ao índio, que surge para ela como um símbolo do atraso e do baixo padrão da vida regional.

No entanto, para este autor, com o tempo a linha de classe iria aprofundar-se, fortalecendo-se a classe trabalhadora (nela incluída tanto o seringueiro e ribeirinho não-indígena quanto os Ticuna). Isto em parte aconteceu, mas também se produziu uma diferenciação ou clivagem intra-étnica, fato pelo qual um pequeno setor dos Ticuna associou-se a empresários madeireiros, comerciantes e políticos locais aliados dos anteriores, enquanto um outro setor ligou-se a segmentos da classe baixa da região (ribeirinhos, outros grupos indígenas, desempregados ou trabalhadores informais cidadãos) e a políticos menos vinculados com os poderes econômicos (do PT e do PCR).

Até aqui fizemos um esboço das características gerais das cidades do Alto Solimões e da população que as integra. Na continuação, pretendo descrever e analisar alguns dos papéis e certas relações e situações que vinculam os Ticuna com a cidade. Para isso, tomarei como foco a cidade de Benjamin Constant, comparando-a também com a cidade de São Paulo de Olivença e desenvolvendo uma etnografia dos contextos de interação e das relações estabelecidas pela população Ticuna.

2 A cidade de Benjamin Constant

A cidade de Benjamin Constant está localizada próxima à confluência do rio Javari com o rio Solimões, na fronteira entre Peru e Brasil, 65m acima do nível do mar. Uma estrada conecta-a na direção leste com as Terras Indígenas Santo Antônio, onde se localizam as aldeias de Filadélfia, Porto Cordeirinho e Bom Caminho; outra estrada vai em direção oeste, onde está a cidade de Atalaia do Norte. Benjamin Constant mantém estreitas relações por via fluvial com as cidades de Letícia, Tabatinga e Islândia. O município limita com os municípios de Tabatinga, São Paulo de Olivença, Jutaí, Eirunepé, Ipixuna, Atalaia do Norte e República do Peru²⁰⁵.

2.1 Dia de sábado em Benjamin Constant

A seguir, apresento uma situação registrada durante meu trabalho de campo de um dia sábado do inverno amazônico, dia dedicado principalmente ao comércio e à recreação. O objetivo é chamar a atenção para os papéis e as relações que estabelece a população Ticuna em Benjamin

²⁰⁵ Ver fotos da cidade em anexos.

Constant.

7/6/2003

São 8 horas da manhã de um dia de sábado na cidade de Benjamin Constant. Saio da casa onde estou morando e caminho por uma das avenidas principais da cidade, que leva o sobrenome de uma das famílias de madeireiros mais importantes da região (Castelo Branco). Vou em direção à feira do porto, onde diariamente tomo o café da manhã. No percurso de seis quarteirões que devo fazer até chegar, observo o movimento nas ruas, pessoas que entram e saem dos vários mercadinhos e lojas localizados ao longo da avenida. Outros passam de moto ou de bicicleta. Encontro Ticuna conhecidos das aldeias próximas à cidade, entrando nas lojas, sobretudo, olhando roupa e calçados, perguntando preços e comprando também. Outros saem de um supermercado, carregando sacolas cheias de produtos enlatados, bolachas, arroz, macarrão e produtos para limpeza.

Quase ao chegar ao porto, me encontro com Otásio, um funcionário do DSEIAS, com quem havia combinado ir no final de semana à sua aldeia, já que ele tinha me solicitado assessoria num projeto que sua comunidade (Porto Espiritual) desenvolve. Otásio, que mora na cidade de segunda a sexta-feira durante os dias em que trabalha na sede do distrito, e se desloca nos finais de semana para sua casa na aldeia, estava procurando alguém da sua comunidade para pedir “carona”, já que ele não conta com meio de transporte próprio. Em geral, nos dias de sábado, vários membros da sua aldeia chegam a Benjamin Constant para vender seus produtos no porto. Não ocupam a feira oficial, organizada pela Prefeitura, que consta de barraquinhas com teto de lona ou plástico. Simplesmente colocam na frente ou ao lado desta feira os seus produtos no chão, em cima de um tecido ou dentro de cuias. Nesta época, estão vendendo farinha, banana, açai e buriti.

Ali no porto, efetivamente, encontramos vários conhecidos de Porto Espiritual, homens e mulheres, acompanhados de crianças, com os quais conversamos sobre diversos assuntos: eu pergunto sobre seus produtos, a quanto vendem, como são as vendas nesta época, se em Tabatinga e Letícia, cidades maiores, obtêm melhores preços. Eles me perguntam quanto tempo mais vou ficar na cidade, onde estou morando, se estou gostando, como é o lugar de onde venho. Converso principalmente com os homens adultos, e as mulheres – que falam pouco o português – apenas escutam e sorriem, ou perguntam em língua ticuna coisas para Otásio a respeito da minha pessoa. A conversa se vê de tanto em tanto interrompida com as compras por parte dos clientes, moradores da cidade, que se aproximam para perguntar preços, observar a qualidade dos produtos, comparar e às vezes voltar para levá-los. Dá para ver que alguns são fregueses fixos, que cumprimentam os Ticuna com confiança. Porém, trocam umas poucas palavras, não estabelecem conversa com eles.

Como as pessoas da comunidade de Otásio só planejam voltar para a aldeia aproximadamente ao meio-dia, quando calculam que vão terminar de vender todos os seus produtos, e como ainda falta bastante para isso, Otásio me convida a tomar um suco num barzinho, junto com um professor da sua comunidade. Apenas atravessamos a rua e já entramos no bar, onde está o professor nos esperando. Ele veio à cidade para tratar a sua filha doente com um “rezador” conhecido. A mulher ficou assistindo ao tratamento e ele, enquanto isso, preferiu “passar” um pouco. [...] Uma hora depois saímos do bar e voltamos à feira, onde encontro a Santa, funcionária do Museu Magüta e membro da organização de mulheres (AMIT). Ela mora no setor final da cidade, já quase no limite com a aldeia de Filadélfia. Porém me conta que a aldeia onde moram seus pais, onde vivia quando solteira, é São Luiz, localizada na beira do rio Solimões, a uma hora da cidade indo de “pequeno”. Ela está indo a São Luiz para passar o final de semana, já que pretende ver como está sua plantação de guaraná. Comenta comigo que está muito grande e está pensando fazer um “projeto” para comercializá-la. Santa também está buscando carona para chegar até lá. Enquanto estamos conversando, passa pela rua um professor da aldeia de Betânia, que conheci no ano passado, durante o levantamento etnoecológico de que participei quando passei por essa aldeia. Aproxima-se para me cumprimentar e conta que está na cidade por causa do curso de formação organizado pela OGPTB para professores de 5ª a 8ª série, que vai acontecer nos próximos dias na aldeia de

Filadélfia. Pouco depois, passam dois rapazes conhecidos, Nilton, da aldeia de Belém de Solimões, e Oston, da aldeia de Santa Inês, que cursam Ensino Médio em Benjamin Constant. Estão indo para a aldeia de um outro colega Ticuna da escola “para passear”, já que segundo eles é “muito chato ficar na cidade no final de semana”. Conseguiram transporte com um morador dessa aldeia, que veio vender seus produtos e já está regressando. A conversa com eles é interrompida quando Otásio me chama para avisar que seus conhecidos estão saindo e devemos pegar carona no barco deles.

Esta cena retrata uma manhã de sábado bastante típica na cidade de Benjamin Constant. Dia destinado usualmente à realização de compras tanto para os habitantes citadinos, como para a população rural, ribeirinha e indígena. É um dia ideal para encontrar conhecidos e conversar mais demoradamente, em contraste com os dias de semana, quando as pessoas chegam para resolver distintos assuntos na cidade, com horários mais apertados. Como mencionei antes, o motivo principal da presença indígena nesse dia da semana é a venda de produtos (da roça e artesanato) e, depois de obterem um pouco de dinheiro, a compra de mercadorias de que precisam e às quais não têm acesso na aldeia. Pelo fato de ser inverno (“época da cheia”) e o rio ainda estar alto, é fácil a navegação e o acesso à cidade. Em geral, a cena da chegada de canoas cheias de gente, trazendo paneiros de farinha, cachos de banana e outros frutos, e a cena da volta, já livres desses produtos, porém com sacolas de compras de supermercado, tornarão a se repetir.

Hannerz (1980, p.102) situa os papéis que as pessoas desempenham através do envolvimento situacional na cidade em cinco domínios discretos: 1) o do grupo doméstico e de parentesco (reprodução social), 2) aprovisionamento (produção), 3) recriação, 4) vizinhança e 5) trânsito. Nas relações cotidianas que as pessoas estabelecem na cidade, estes papéis superpõem-se. Na descrição feita anteriormente, predominam as relações de aprovisionamento, refletidas nos contatos que as pessoas estabelecem para o acesso a recursos materiais através do oferecimento de bens no mercado; de recriação, no uso dos espaços de lazer existentes, como os bares; e de trânsito, nas relações casuais acontecidas na rua ora com estranhos ora com conhecidos.

Destaca-se, contudo, na descrição o domínio de aprovisionamento. A população regional citadina depende amplamente da produção indígena para a obtenção de certos produtos básicos da dieta alimentícia amazônica (peixe, farinha e frutos). Alguns dos habitantes locais dispõem da própria terra de cultivo na periferia da cidade; porém esta não satisfaz todas as necessidades de sustento e sempre uma parte da alimentação é adquirida no mercado.²⁰⁶

²⁰⁶Weber (1979) define cidade no sentido econômico “quando a população local satisfaz uma parte economicamente essencial de sua demanda diária no mercado local e, outra parte essencial também, mediante produtos que os habitantes da localidade e a povoação dos arredores produzem ou adquirem para colocá-los no mercado. Toda cidade, no sentido que aqui damos a essa palavra, é um ‘local de mercado’, quer dizer, conta como centro econômico

Em Benjamin Constant, os Ticuna vendem na feira improvisada do lado da feira municipal, mencionada na descrição anterior, colocando seus produtos à vista dos compradores em cestas ou em cima de um pano, esperando seus fregueses chegarem; também em algumas lojas em que “têm conta”, às vezes trocando diretamente as mercadorias trazidas em relação à dívida mantida. Vendem principalmente peixe, farinha, banana, açaí, melancia, abacaxi, buriti e verduras (segundo o período do ano). Os Ticuna comercializam também artesanato (principalmente redes e cestas, para uso cotidiano da população regional, e colares e máscaras, para os turistas). Alguns levam o artesanato para o Museu Magüta, onde o deixam em consignação para vender. Às vezes, os funcionários do Museu compram as peças que acham especialmente bonitas, a fim de ampliar a exposição do Museu ou revendê-las. Outros vendem seus produtos aos “paisanos” (peruanos), que os revendem em suas lojas localizadas próximas ao porto. Ainda outros enviam seus produtos a Manaus ou os levam às lojas de artesanato de Leticia, na Colômbia, onde circulam muitos turistas.

Para a feira do porto convergem pessoas de distintas comunidades ticuna: das três mais próximas a Benjamin Constant: Filadélfia, Porto Cordeirinho e Bom Caminho, que podem chegar à cidade por uma estrada, e também de outras mais distantes, cujo acesso se faz por via fluvial, como: Lauro Sodré, São Leopoldo, Guanabara II, São Luiz, Porto Espiritual, Novo Paraíso e Bom Intento, que chegam geralmente de canoa de madeira com motor de popa. Todos se instalam na feira ao redor das 7h da manhã; portanto, os que provêm das aldeias mais distantes partem delas ao redor das 5h da manhã e permanecem na cidade até que sejam vendidos todos os seus produtos.

A feira vira também um lugar interétnico, já que os Ticuna compartilham espaço com outros produtores cocama, ribeirinhos e “israelitas”.

Os Ticuna que levam seus produtos à feira são em sua maioria adultos – homens e mulheres – também crianças e alguns idosos os acompanham (há poucos jovens). São produtores

do estabelecimento com um mercado local e no qual, em virtude de uma especialização permanente da produção econômica, também a população não-urbana se abastece de produtos industriais ou de artigos de comércio ou de ambos e, como é natural, os habitantes da cidade trocam os produtos especiais de suas economias respectivas e satisfazem desse modo suas necessidades” (p.69-70). Segundo as categorias de cidade diferenciadas por este autor, Benjamin Constant poderia ser pensada como uma “cidade mercantil”: “aquela em que o poder aquisitivo de seus grandes consumidores repousa na venda varejista de produtos estrangeiros no mercado local (como os cortadores de panos da Idade Média) ou na venda para fora de produtos naturais ou de artigos produzidos por pessoas da localidade – como a Hansa com os arenques – ou na aquisição de produtos estrangeiros para colocá-los fora, com ou sem armazenamento na cidade (cidades de comércio intermediário); ou também – e este é, naturalmente, um caso muito freqüente – combinam-se todas essas coisas [...]” (1979, p.72-73).

e vendedores ao mesmo tempo e, em função disso, entram em contato direto com os consumidores. As relações mantidas com os seus fregueses se dão face a face, porém são superficiais e transitórias, circunscritas a essa situação. Dificilmente mantêm uma conversa fluente ou possuem um conhecimento aprofundado um do outro. Situação um pouco diferente acontece entre os Ticuna e os donos das lojas onde mantêm uma “conta” e trocam seus produtos (os “patrões”, como eles os chamam). Em alguns casos, conhecem-se há muito tempo e existe um vínculo de confiança entre eles. A relação, embora distante e assimétrica, não se circunscreve apenas ao intercâmbio econômico.²⁰⁷

Apesar de as relações comerciais – superficiais e segmentadas – serem preponderantes na feira do porto e nas lojas, nestes espaços também se atualizam e se fortalecem laços de parentesco (domínio do parentesco, segundo a classificação de Hannerz), já que viram pontos de encontro casuais entre parentes e conhecidos provindos de aldeias distintas que, de outro modo, não contariam com muitas oportunidades de contato direto.

Também os próprios moradores ticuna de Benjamin Constant – como vimos na descrição anterior – dirigem-se a esses lugares para ir ao encontro dos vendedores, geralmente membros das suas comunidades de origem que, embora não sejam necessariamente parentes, podem ser solicitados para ajudá-los. Um exemplo disso é, como comentamos, solicitar transporte (“carona”) para a visita à sua aldeia. Em outros casos, dirigem-se a eles em busca de informação ou para passar recados e mensagens para os parentes (que permanecem na comunidade) sobre diversos assuntos. Especialmente os estudantes que moram nessa cidade aproveitam a chegada de moradores de sua aldeia nos finais de semana para pedir carona para voltar ou para enviar recados aos seus parentes. Também muitos pais visitam seus filhos quando chegam à cidade para vender seus produtos, e lhes deixam parte de seu ganho a fim de que eles possam se manter durante a semana.

Depois da atividade comercial, os habitantes das aldeias utilizarão a cidade para a sua recreação: encontrar e visitar conhecidos e parentes que têm casa em Benjamin Constant, ou “passear” pelas ruas, freqüentar os barzinhos e as festas, ir a shows e a torneios esportivos que estejam acontecendo na ocasião.

²⁰⁷ Muitos “patrões” tornam-se referências para os índios na cidade, e estabelecem com eles laços de compadrio. A expectativa maior na construção de laços de parentesco artificial (ou ritual) é a de que estes possam “ajudar” os afilhados em prol de seu bem-estar e, no caso de estes terem de ir para a cidade para continuarem seus estudos, que os patrões/padrinhos possam vir a alojá-los. Em troca, colaborarão nos afazeres domésticos da casa.

Quadro N° 6. Espaços de lazer e recreação em Benjamin Constant mais utilizados pela população Ticuna.

Bares	<p><u>Bar Vitória</u>: no bairro de Bom Jardim, na metade do caminho entre o centro da cidade e a aldeia de Filadélfia. Muito freqüentado por ser um lugar de bastante trânsito. Os Ticuna gostam de passear por essa região e destacam o fato de a bebida ser mais barata do que no centro da cidade.</p> <p><u>Bar Boero</u>: também na estrada que conduz à Filadélfia, porém mais próximo do centro.</p> <p><u>Bar Chiquinha</u>: no caminho da Câmara de Vereadores. É mais escondido que os outros bares e está em uma rua com menos trânsito, por isso é escolhido por alguns homens casados, para que ninguém comente que estão bebendo.</p> <p><u>Bar a Coba</u>: perto da Prefeitura, também escolhido por ser um lugar afastado, com menos circulação de pessoas.</p> <p><u>Bares do porto</u>: são mais freqüentados ao meio-dia, já que servem almoços (quentinhas e pratos feitos). De noite estão geralmente fechados.</p>
Sinuca	<p>“Márcia Maria”: embaixo do hotel “Márcia Maria”, em uma das ruas principais do centro. Freqüentada aos sábados e aos domingos</p>
Boates	<p><u>Danceteria Flutuante “Suave Veneno”</u>: funciona no inverno, quando o rio está cheio, sobre uma balsa na beira do rio, às sextas-feiras aos sábados à noite. Domingo funciona durante todo o dia e é especialmente concorrida entre 16h e 20h. Entrada grátis.</p> <p><u>Boate “Star Night”</u>: na mesma rua em que a Sinuca “Márcia Maria”, funciona de quinta-feira a domingo à noite. Entrada grátis.</p> <p><u>“Beer dance”</u>: funciona de sexta a domingo. A entrada não é gratuita, e não é tão freqüentado por Ticuna. Apenas participam quando acontecem ali festas especiais, como o Dia da Amizade e o concurso anual de Beleza da Cidade.</p>
Sorveteria	<p>Aberta e concorrida todos os dias da semana. Único lugar da cidade que tem pizza e sorvete. Não é muito freqüentada por Ticuna.</p>
Praça (única da cidade; em frente à Paróquia Imaculada Conceição)	<p>Lugar muito freqüentado durante todos os dias da semana, especialmente pelos estudantes Ticuna quando saem do Colégio Imaculada Conceição (estabelecimento de Ensino Médio) e nas horas em que faltam os professores. O final de semana é freqüentado por toda a família. Há barzinhos abertos e toca música ao vivo de sexta a domingo. No sábado, entre 19h e 21h, há a prática de capoeira que muitas pessoas assistem.</p>
Internet	<p>Foi inaugurado um local na cidade em janeiro de 2004. É mais freqüentado por um setor jovem da população Ticuna, que utiliza o serviço mais para escutar música do que para consulta de correio eletrônico.</p>
Quadra de esportes	<p>Jogos de futsal e vôlei acontecem todos os finais de semana. Cada ano, no mês de setembro, há o campeonato “JEAS” (Jogos Estudantis do Alto Solimões).</p>
Estádio de futebol	<p>Jogos durante o final de semana e campeonato anual durante os meses de novembro e dezembro, quando concorrem times da cidade com times das aldeias e das comunidades ribeirinhas.</p>
Estrada p/ Atalaia do Norte	<p>Utilizada para passear de moto, caminhar e namorar.</p>
Lugares para tomar banho	<p>Praia do Pacu, formada durante o verão (meses de julho até novembro). Fica no Peru. Há muitas canoas que fazem o serviço de transporte até ela, cobrando R\$ 1 a partir de Benjamim Constant.</p> <p>Açudes naturais, em vários pontos da cidade, que têm água durante o inverno (janeiro a junho).</p> <p>Igarapé Palhão e Cajari.</p>
Igrejas	<p>As mais freqüentadas por Ticuna são: Igreja da Assembléia de Deus, Pentecostal do 7º dia e Igreja Batista Regular.</p> <p>(Nunca vi Ticuna freqüentando missa na Igreja Católica da cidade; com exceção da missa organizada anualmente por motivo da formatura dos alunos de Ensino Médio do</p>

	Colégio Imaculada Conceição, à qual estão obrigados a ir)
Outros lugares	Freqüentados ocasionalmente: cidade de Tabatinga, Letícia, na Colômbia (o centro da cidade e o lugar conhecido como “os Kilômetros”, onde estão localizadas várias aldeias dos Ticuna e dos Huitoto); Islândia e Santa Rosa, cidades pequenas do Peru.

Quadro Nº 7: Festas ou eventos que aconteceram em Benjamin Constant, nos anos 2003 e 2004, nos quais houve muita participação da população Ticuna que mora na cidade ou nas aldeias próximas a ela

FESTA OU EVENTO	DATA	LOCAL
Festa cultural da cidade	Maio	Quadra de esportes
Arraial da Arte	Durante todo o mês de junho, de sexta a domingo.	Casa da Secretaria de Bem-Estar Social da Prefeitura.
Festas juninas	Durante todo o mês de junho.	Em todas as escolas da cidade.
Festa do Boi	Ensaaios durante os meses de junho e julho Apresentação final: 27 a 30 de agosto.	Ensaaios no boibódromo (aberto ao público de segunda a sábado; ensaios de 21h às 23h. Rapazes e moças saem da escola e vão diretamente para os ensaios. No desfile participam muitos jovens Ticuna).
JEAS (Jogos Estudantis do Alto Solimões)	Setembro	Quadra de esportes, no centro da cidade. Estádio de Futebol, na periferia.
Desfile do dia da Independência.	Em 7 de setembro	No centro da cidade, nas ruas principais.
Festa de Ano Novo	31 de dezembro	Fogos e shows organizados pela Prefeitura.
Carnaval	Fevereiro ou março	Blocos nas ruas principais da cidade.

Os espaços que os Ticuna freqüentam na cidade não são separados dos não-indígenas. Pelo contrário, escolhem os lugares mais movimentados. Contudo, dificilmente interagem com a população citadina. Rapazes e moças ticuna mostram preferência nas suas condutas por sair e interagir com seus irmãos e primos (preferencialmente do mesmo sexo, tanto por parte da mãe como do pai) e só os estudantes que têm sua família longe saem com colegas (do mesmo sexo) que não sejam seus parentes.

Outra possibilidade de recreação durante os finais de semana para os Ticuna que vivem na cidade, sobretudo funcionários, lideranças de organizações e estudantes, é ir às suas aldeias ou, quando estão muito distantes, visitar as que ficam mais próximas, onde têm parentes e conhecidos. No caso dos estudantes provindos de aldeias mais afastadas, visitam os colegas e os amigos ticuna com quem compartilham aulas em Benjamin Constant e que moram nas três

aldeias próximas à cidade mencionadas anteriormente. Também se trasladam para outras aldeias por ocasião das “festas” que nelas acontecem.²⁰⁸

Foi freqüente escutar das pessoas com que tive contato que “ficam enjoadas” de estar na aldeia e querem passear pela cidade (e comer outras comidas, como carne de boi) ou o contrário, “ficam enjoadas de estar na cidade” e querem voltar para a aldeia para comer “peixe assado” e “tomar banho no rio”. Um estudante com quem conversava a respeito, dizia-me: “Os Ticuna são assim. Se têm que estar na aldeia, vão querer estar na cidade. Se têm que estar na cidade, vão querer ficar na aldeia”.²⁰⁹

Desse modo, existe uma maneira fluida de viver e há um deslocamento de mão dupla entre a aldeia e a cidade. Os índios valem-se, segundo o espaço, de distintos recursos e papéis que devem ser entendidos de acordo com cada situação e não apenas como estados fixos e irreversíveis. Assim, não se constata um processo parecido com aquele que Cardoso de Oliveira (1968) se referiu aos Terena, que representam a migração e a vida na cidade como uma separação radical da “velha vida” (em aldeia) e em que várias gerações já vêm morando na cidade. No caso dos Ticuna, a geração das lideranças que formou as primeiras organizações ticuna e que conduziu a luta pela demarcação de terras foi aquela que primeiro veio morar permanentemente nos centros urbanos da região (em geral, no final dos anos 80, começo dos anos 90 do século XX). São pessoas que têm hoje entre 40 e 55 anos e apenas alguns de seus filhos mais novos nasceram na cidade. Atualmente, moram na cidade de Benjamin Constant pessoas relacionadas à Prefeitura (vereadores, funcionários da SEMED, do hospital), ao DSEIAS e às organizações indígenas. A grande maioria restante apenas mora ali temporariamente, como os estudantes, ou a freqüenta

²⁰⁸ Os Ticuna referem-se a “festas” tanto para indicar o ritual de iniciação feminina (“festa da moça nova” ou “worecū), quanto as cerimônias religiosas (relacionadas a datas comemorativas de fundação da Igreja da Cruz, da Igreja Batista, da Igreja Evangélica etc.), ou outras que envolvem bailes com música regional. Os Ticuna participam dessas festas só se receberem “convite” dos “donos” das mesmas. A participação nesses eventos é valorizada positivamente, embora não se compartilhe a religião ou a crença que os motiva. São ocasiões de fortalecimento dos laços de parentesco e entre membros do mesmo clã, de ingestão de bebidas fermentadas e de oportunidade de escolha de namorados entre os participantes. Cardoso de Oliveira já destacava em seu diário de campo de 1959 o grande gosto dos Ticuna nucleados na reserva do PIT pelos bailes do tipo regional, organizando-os com freqüência e deles participando também os “civilizados” vizinhos (2002, p.321).

²⁰⁹ Respeito ao valor que adquire para os Ticuna a capacidade de deslocamento e as viagens, Garcés afirma que: “[...] la constante movilización de los Ticuna por el territorio fronterizo, además de una práctica social cotidiana, parece constituir un valor del cual se sienten orgullosos, pues el hecho de permanecer durante mucho tiempo en un sólo lugar es visto como una actitud extraña y que puede ser objeto de censura. Estas observaciones contribuyen a corroborar los planteamientos de Goulard (1998:21) quien ve en las dinámicas contemporáneas de los Ticuna rasgos de un "semi-nomadismo", motivado por la influencia de movimientos religiosos y por las ventajas socio-económicas que cada uno de los gobiernos nacionales ofrece a las poblaciones indígenas” (2000, p.269).

transitoriamente, como já mencionamos, por causa do comércio, do acesso a serviços de saúde, a benefícios sociais ou pelo lazer.

2.2 Segunda-feira em Benjamin Constant

Dia 23/6/2003

Na porta do INSS há uma fila comprida integrada por muitas mulheres e uns poucos homens, adultos e idosos, acompanhados por algumas crianças pequenas. Alguns estão sentados no chão ou de cócoras, esperando a instituição abrir. É quase toda a população indígena e ribeirinha. Muitos levam pastas em suas mãos, nas quais guardam cuidadosamente seus documentos. Um mulher me chama e cumprimenta. São da aldeia de Porto Espiritual. Uma delas está tramitando uma aposentadoria, outra um subsídio por doença de uma das suas filhas; duas mulheres as acompanham. Falam que vieram com outras pessoas da comunidade, que estão vendendo seus produtos na feira do porto. São 7h30 e chegaram meia hora atrás, mas ainda deverão esperar uma hora mais para que comece o atendimento; contudo, quiseram assegurar um bom lugar na fila, já que o INSS não atende mais de 15 pessoas por dia. Saíram às 5h da sua comunidade, levando duas horas de viagem no barco particular de uma delas.

Fico conversando um pouco e depois atravesso a rua e entro no correio que está abrindo. Lá me encontro com Esmeraldo, um Agente Indígena de Saúde da aldeia de Filadélfia que veio à cidade especialmente para ir ao correio. Conta-me que está participando de um concurso que viu na TV para ganhar uma viagem para o Rio de Janeiro. Ele está preenchendo uns formulários e os envia de forma registrada. Do lado do correio está o Museu Magüta e lá me encontro com um professor da aldeia de Porto Espiritual, que veio à cidade para solicitar a licença-maternidade da filha que, como ele, é professora e teve há uns dias atrás o seu primeiro filho. Chegou com outro homem da aldeia, no barco dele. Também vieram numa outra embarcação a sua irmã mais nova e o cunhado para fazer compras. Ele já fez o trâmite relacionado à licença-maternidade da filha e passou pelo Museu para descansar um pouco antes de empreender a volta à sua comunidade, conversar com o coordenador do CGTT e encontrar possíveis conhecidos. Ele fica satisfeito de me encontrar, já que disse que queria me fazer algumas consultas sobre projetos. Convida-me para almoçar e conversar. Antes disso pede que o acompanhe a “Crédito Fácil”, loja localizada na rua principal da cidade, onde deve resolver um negócio.

Na porta, há uma empregada da loja que é Ticuna. Eles se cumprimentam na língua. Ela mora em Bom Jardim, no bairro localizado num extremo da cidade, quase limítrofe com a aldeia de Filadélfia. Faz parte do grupo de oito famílias Ticuna aparentadas que chegaram há uns 30 anos atrás, atraídas pela proximidade de Benjamin Constant, localizando-se na periferia. Não mantêm relações de parentesco com os moradores de Filadélfia, quase vizinhos, e sim com algumas famílias da aldeia de Porto Cordeirinho, também próxima. A moça é um dos poucos Ticuna empregados em lojas de Benjamin Constant, diferente de São Paulo de Olivença, onde há muitos, sobretudo estudantes, que são empregados nas lojas próximas ao porto. Ela me conta que o dono da loja queria ter uma empregada ticuna, já que muitos procuram a loja para empréstimo e compra de forma parcelada de eletrodomésticos, e que precisava de alguém que se comunicasse com esses clientes na língua. Comenta que foi escolhida entre 20 candidatos ticuna e que o dono privilegiou a experiência prévia que ela teve como vendedora nos anos em que morou em Manaus. A moça nos faz passar para uma sala com ar-condicionado.

Alcides me conta que nessa loja também emprestam dinheiro e ele pediu R\$ 200 para uma pessoa da aldeia de São Leopoldo, seu compadre, que por sua vez havia pedido a ele. Diz que está pagando de forma parcelada e quer saber quanto está devendo. A outra empregada pede a Alcides para voltar mais tarde e falar diretamente com o dono, já que eles não têm registro desse empréstimo. Quando saímos, Alcides comenta comigo que, como conhece o dono da loja há tempo, acertaram o empréstimo sem a intermediação de papéis nem dos empregados. Ele conhece o dono

por ser este amigo de um político local, para o qual Alcides trabalhou na última campanha. Vamos almoçar ao porto. Lá nos encontramos com um AIS conhecido, da aldeia de Vida Nova, que veio trazer um paciente doente para fazer consulta no hospital e está comendo uma quentinha numa outra barraca de comida em frente à nossa. Conversamos um pouco. Uns minutos depois, vê passar pela rua um homem de meia-idade, bem-vestido, que vem do setor da feira onde se vende peixe, carregando na mão peixes bodó. Alcides me fala que ele é o dono da “Crédito Fácil”, com o qual queria acertar a sua dívida, pede licença e sai correndo ao encontro dele.

Vemos nesta cena uma variedade de pessoas resolvendo durante a semana distintos assuntos: um Agente Indígena de Saúde, da aldeia de Filadélfia, no correio, outro, da aldeia de Vila Nova, trazendo à cidade um paciente para tratamento, mulheres de Porto Espiritual solicitando aposentadoria e outros subsídios no INSS, outras vendendo na feira do porto, um professor solicitando licença-maternidade para a sua filha na SEMED e, mais tarde, procurando pagar um crédito. As relações de empréstimo e endividamento são muito comuns e lembram o regime do barracão, embora sem o componente de coerção e violência física que existia então. Vemos também acontecerem encontros casuais, como o desse professor com várias pessoas. Existem, dessa maneira, diversas modalidades de relações que passam pelo mercado, pelo Estado etc. e implicam diferentes papéis e redes sociais.

O intercâmbio social na pequena cidade é muito maior se comparado com as grandes metrópoles (Hannerz, 1980, p.114). A acessibilidade e a proximidade entre os espaços e o trânsito realizado, sobretudo a pé ou de moto, faz com que a rua seja um espaço importante de encontro, conhecimento e reconhecimento entre as pessoas. Nesse sentido, as considerações de Hannerz (1980, p.105) a respeito das relações de trânsito, não são parecidas com as observadas em Benjamin Constant:

Traffic relationships, for their part, are involved in situations of minimal interaction and may seem to be on the borderline of being relationships at all. The participants may not be aware that they are “taking each other into account”; they are unfocused interactions, ideally not encounters in Goffman’s (1961b: 7-8) sense. Either one or both participants – if only two are involved – are uninterested in drawing the attention of the other (p.105).

Hannerz problematiza o papel do anonimato nas relações sociais urbanas. Uma das facetas que destaca é que por serem os indivíduos “estranhos” ou desconhecidos torna-se difícil para o outro a compreensão ou a predição das suas ações e predisposições (id., p.112). Assim, para o autor, a incerteza é uma característica comum das interações sociais urbanas e, também, a desconfiança. Porém, esse anonimato é limitado pela possibilidade de situar a pessoa em uma categoria social, de classe, étnica, de ocupação, de idade e de sexo a partir de certos traços,

vestimenta, aspecto físico que, como já foi mencionado, depois de um tempo funcionam como diacríticos conhecidos por todos. Isto não significa que não exista certo anonimato e um caráter impessoal nas relações estabelecidas no caso que nos ocupa: entre a população Ticuna que está em trânsito pela cidade e os setores da população urbana não-indígena. Por exemplo, o trato entre bancários e aposentados que chegam todo mês para receber seu salário é distante e impessoal; sobretudo porque a maioria não domina bem o português, sendo maiores de 65 anos, poucos tendo freqüentado a escola. Cada aposentado passa pelo balcão de atendimento sem cumprimentar quem o atende ou falar nada para ele; apenas estende um cartão e um papelzinho onde está escrita a senha; o empregado pega tudo, sem olhar a pessoa e entrega pouco depois o dinheiro. Mecanicamente fará assim com todos.

Quando se trata de um morador da cidade, pelo contrário, muda a expressão facial do funcionário, sorri e puxa papo com confiança. Observei, porém, que os Ticuna tentam tanto quanto possível construir relações pessoais na cidade e fazer novos conhecidos. Por exemplo, existindo várias opções para almoço, freqüentam sempre as mesmas barracas de comida; compram ou abrem conta numa mesma loja durante anos, se não se produzir nenhum conflito importante com o dono; vão, depois de resolverem o assunto principal que os ocupa na cidade, a locais onde possam encontrar conhecidos, conforme a descrição anterior: a feira, o porto, o Museu Magüta, a sede do DSEIAS.

Também existem formas sutis de evitar o contato na rua, e que são desenvolvidas, sobretudo, pelas pessoas “importantes” da cidade e por lideranças ticuna que, para fugirem da abordagem contínua de pessoas, possível de acontecer, que lhes pedem ou os consultam a respeito de uma variedade de assuntos, deslocam-se em motos rápidas, evitando os olhares ou o encontro direto.²¹⁰ A grande maioria, pelo contrário, aproveitará os encontros casuais na rua para fortalecer e reanimar uma diversidade de relações e para obter informações sobre essas ou outras pessoas ou sobre distintos assuntos. Também para os que têm menos familiaridade com a língua portuguesa, esses encontros casuais, especialmente com os moradores ticuna de Benjamin Constant, facilitam o apoio às suas gestões em face de algum órgão público, já que geralmente

²¹⁰ “Gulick (1963, p.447) proposes that the cutting point between urban and non-urban communities could be placed where the most prominent inhabitants of a community know and are known personally by only a minority of the inhabitants” (apud. Hannerz, 1980, p.330). Em Benjamin Constant, as pessoas mais preeminentes na vida política e econômica da região são conhecidas por todos os seus habitantes. Nesse sentido, segundo a distinção elaborada por Gulick entre o que seria uma comunidade urbana e outra não-urbana, Benjamin Constant compartilharia características de uma comunidade não-urbana.

solicitam a estes que os acompanhem e falem por eles em português.

Assim, encontramos os três tipos de relações sociais urbanas delineadas por Mitchell (1966, p.51) e presentes nas descrições feitas: estruturais (com base no tipo de ocupação), categoriais (referidas à etnicidade) e pessoais.²¹¹

3 Famílias que moram na cidade

3.1 Em Benjamin Constant

A escolha de se mudar (ou não) com toda a família enquanto se está desempenhando algum cargo na cidade reflete representações e valorações distintas entre os Ticuna. Por exemplo, no caso de dois funcionários do DSEIAS, a partir da sua contratação, quando o convênio passou ao CGTT, no ano de 2002: um deles escolheu trazer toda a sua família para Benjamin Constant (à exceção da sua filha mais velha, casada); o outro, quis que sua família permanecesse na aldeia, indo ele de visita durante os finais de semana. O primeiro não queria ficar sozinho na cidade e apenas ver sua mulher e os filhos no final de semana. Assim, trouxe sete dos seus oito filhos, inscrevendo todos eles, menos a caçula, em uma escola de Ensino Fundamental da cidade. O segundo achava que a cidade era muito perigosa por causa do trânsito (motos, carros), e dizia temer que seus filhos andassem sozinhos na rua. Também se preocupava com o fato de que “passem necessidades”, porque segundo ele na cidade é preciso comprar tudo e o salário torna-se insuficiente. Também comentava que sua mulher e os filhos quando o visitavam ocasionalmente “não se acostumavam”, e estranhavam sobretudo a comida.

A escolha do primeiro em relação à do segundo não significa necessariamente um maior interesse na vinculação com a cidade em detrimento de vínculos com sua comunidade de origem. Observando de perto o seu espaço doméstico aparece o contrário. A sua mulher é praticamente monolíngüe em ticuna e permanece quase todo o dia fechada em casa, mantendo pouquíssimo contato com moradores da cidade, já que nem sequer faz compras. Seu marido ou seus filhos mais velhos encarregam-se disso. Também o marido se responsabiliza em falar com os

²¹¹ O autor entrecruza duas dimensões para estes tipos ideais de relações sociais urbanas que na prática se confundem ou representam apenas um aspecto da relação; são eles: informação pessoal (que se tem do outro) e controle normativo. A primeira dimensão varia de um absoluto anonimato até uma total intimidade em que se conhece tudo sobre a outra pessoa. Uma relação categorial afasta-se do pólo do completo anonimato, já que pelo menos certa informação existe para situar o “outro” numa categoria específica (embora seja superficialmente concebida). A outra dimensão – grau de controle normativo – refere-se à influência maior ou menor de normas públicas compartilhadas majoritariamente por todos e que não requerem muita renegociação entre os participantes particulares. Uma relação estrutural é estreitamente regulada por normas.

professores e o diretor da escola que freqüentam os filhos, procurando averiguar como vão na escola e informá-los quando faltam as aulas. Os momentos de sociabilidade para sua mulher reduzem-se a quando recebe visitas de parentes da aldeia na sua casa, quando vai para a feira do porto para puxar papo com algum vendedor ticuna conhecido ou quando passeia à noite com seu marido e filhos na praça.²¹² Os filhos menores também não falam a língua portuguesa. Apesar de ele falá-la muito bem, utiliza no espaço doméstico (na sua casa da aldeia e na da cidade) apenas o ticuna. Os demais filhos aprenderam o português na escola, sobretudo desde que passaram a estudar na cidade há três anos atrás. Portanto, o meio em que as crianças se socializam não envolve uma correspondência unívoca e direta com os valores perseguidos pelos pais, ou seja, a escolha de morar na cidade pode ou não estar orientada pela vontade de preparar os filhos para a sua integração à sociedade regional não-indígena.

Também este funcionário ticuna mantém sua casa e sua roça na aldeia e as visita quase todos os finais de semana. Na cidade, ele tem conseguido construir vários vínculos com os seus moradores, já que domina muito bem o português e é simpático e desenvolto. Seus vizinhos o visitam, convidam-no para festas de aniversário que organizam e na rua sempre está cumprimentando as pessoas. Na sua aldeia, apesar de possuir certo prestígio e autoridade para falar sobre alguns assuntos com base na experiência que tem na área da saúde e pela sua formação escolar, ajusta-se à liderança de outras pessoas, aos valores e à tomada de decisões que estas definem. A manutenção de relações de parentesco e de compadrio com alguns membros da sua comunidade ou de outras também envolve dedicação e tempo no seu cotidiano, especialmente nos períodos que passa na aldeia.

Em geral, todos os funcionários ticuna têm dupla moradia, na aldeia e na cidade, e tentam manter a sua roça na aldeia, deslocando-se para isso durante determinados períodos do ano (sobretudo as suas mulheres) e permanecendo nesse espaço por um tempo.

Cabe esclarecer que os Ticuna que moram nessas cidades não mostram preferência por bairros, nem privilegiam o fato de morarem perto uns dos outros, a menos que sejam parentes. Privilegiam, sempre que possível, o preço acessível do aluguel, que a casa seja cômoda e

²¹² Esta situação não é excepcional e me chamou a atenção o fato de as mulheres de lideranças ou de funcionários - que mostram uma grande familiaridade com o português e desenvoltura no trato com não-indígenas - quase não falarem o português e se manterem mais tímidas e fechadas no âmbito doméstico, contrastando assim as suas condutas com as dos maridos. Já suas filhas mulheres são diferentes das mães nesse aspecto.

espaçosa – já que albergará além da família, outros parentes, agregados e conhecidos que os visitem – e que fique perto do trabalho ou da escola onde estudam.

3.2 Em São Paulo de Olivença

Cabe aqui fazer um parêntese para assinalar que o tipo de família que se desloca para morar em São Paulo de Olivença e o seu estilo de vida nessa cidade é diferente do que acontece em Benjamin Constant. Como mencionei antes, a moradia de famílias ticuna nesta última cidade é recente e vincula-se à ocupação de cargos assalariados de *status* alto (DSEIAS, hospital da cidade, Prefeitura, SEMED). Trata-se, em quase todos os casos, de famílias nucleares (o chefe da família, a sua mulher e os filhos geralmente solteiros), ou com agregados (pessoas com algum grau de parentesco que chegam para estudar e enquanto isso se alojam com a família) e “empregados”,²¹³ geralmente moças também com certo grau de parentesco, porém órfãs de mãe e com um *status* inferior, que realizam a maioria das tarefas domésticas na casa: cozinha, faxina, lavagem de roupa). A família ticuna que mora há mais tempo na cidade de Benjamin Constant, 15 anos, é a do coordenador do CGTT (fixou-se na cidade em 1990). Na sua maioria, as outras famílias estabeleceram-se ali nos últimos cinco anos.

De forma diferente, em São Paulo de Olivença, a instalação de famílias ticuna é mais antiga. Remonta há 20 anos atrás e não se circunscreve apenas ao fato de a motivação para o deslocamento ser a ocupação de um cargo de funcionário. Muitos grupos familiares moram nesta cidade apenas dedicando-se à agricultura, por conta própria – utilizando terras da Prefeitura com prévio consentimento desta ou terrenos cedidos pelas freiras capuchinhas das fazendas pertencentes à Ordem - comercializando mais tarde seus produtos no mercado da cidade; ou trabalham para a roça de outras pessoas moradoras da cidade recebendo salário. Também alguns desempenham trabalhos temporários, como pedreiro, lavadeira, capinador, lixeiro etc. Quando indagados sobre a motivação para a migração, todos os que se dedicam à roça ou a empregos informais destacam como causa a vontade de acompanhar os filhos que vão estudar na cidade, para que eles não fiquem sozinhos nesse período de formação escolar.²¹⁴ Isto sobretudo acontece com famílias que moram em aldeias quase sem oferta educativa e o casal vê como alternativa à

²¹³ Os Ticuna funcionários ou lideranças costumam possuir empregada doméstica. Escutei que alguns referiam-se a ela em português como a “minha secretária”.

²¹⁴ Em geral, essas pessoas desmancharam suas casas na aldeia ou as deixaram para algum outro parente. Já os funcionários ticuna de São Paulo de Olivença mantêm dupla moradia. Embora sejam de aldeias distantes, pelo menos as visitam em ocasiões importantes, como festas e aniversários nelas comemoradas.

falta de meios para manter os filhos na cidade enquanto estudam deslocar-se com eles e buscar alguma ocupação temporária nela.²¹⁵

Valorizam, assim, os serviços básicos que a cidade provê, sobretudo os educativos, vistos como importantes para os filhos. Entre outros, é o caso do avô de Luciana, morador do rio Jandiatuba, que – segundo ela relata – como tinha “cinco filhos para mandar à escola” decidiu ir morar com a sua mulher e os quatro menores em São Paulo de Olivença. Lá ele conseguiu viver da agricultura, trabalhando um terreno afastado do centro da cidade e, anos depois, abriu uma pequena loja onde revendia produtos que comprava de outros Ticuna, especialmente farinha e vários tipos de frutos. Um dos seus filhos, tio de Luciana, formou-se como professor e trabalha na aldeia de Ribeiro. A filha mais velha, mãe de Luciana, foi a única que permaneceu na aldeia e as outras três vivem com seus maridos e filhos em casas vizinhas a do pai, formando um total de cinco casas, com a incorporação também de um irmão de um dos seus genros. Este padrão de moradia configura-se como um grupo vicinal tal como foi caracterizado por Oliveira Filho (1988, p.200-201) como unidades circunstanciais e políticas que resultam de escolhas individuais praticadas pelos seus integrantes.²¹⁶

Também há os que escolheram morar na cidade como forma de resolução de conflitos faccionais e de parentesco, para ficarem afastados de possíveis brigas e ameaças de feitiço, como foi o caso comentado no capítulo anterior.

Os moradores de São Paulo de Olivença (não-índios) distinguem “os Ticuna que moram faz muito tempo na cidade” dos que “chegaram recentemente” e chamam a atenção para a pouca familiaridade dos segundos com os códigos da cidade, o fato de permanecerem fechados e não se entrosarem com a vizinhança e quase não participarem dos eventos sociais locais, além de se

²¹⁵ Cabe destacar nesse sentido a diferente situação vivida pela população Ticuna do município de Benjamin Constant, onde a oferta educativa nas aldeias é maior – quase todas as escolas têm Ensino Fundamental completo – ou estão próximas a uma escola-pólo. Assim, as pessoas se deslocam para a cidade de Benjamin Constant apenas para cursar o Ensino Médio e geralmente cada família manda estudar um filho por vez. De forma diferente, em muitas aldeias do município de São Paulo de Olivença apenas funcionam as 1ª e 2ª séries e, portanto, os pais defrontam-se com a situação de terem que mandar vários filhos ao mesmo tempo para estudar fora da aldeia.

²¹⁶“Em certo sentido correspondem a criações intencionais de alguns indivíduos que, por capacidades reconhecidas, conseguem polarizar em torno de si os seus parentes mais próximos, para isso manipulando com as regras de residência e incentivando certas escolhas matrimoniais [...] A formação de um grupo vicinal [...] implica ainda a cristalização de uma preferência dos seus membros pela vida em grupo e com atividades cooperativas, por contraste à condição de uma família isolada [...] O sustentáculo dessa unidade é dado pela existência de um líder que consegue elaborar fins comuns, mobilizar os meios adequados e dar um certo nível de satisfação aos componentes do grupo, evitando o surgimento de antagonismos insuperáveis” (Oliveira Filho, 1988, p.201-202).

vestirem de uma forma mais simples que os primeiros.²¹⁷ Os próprios professores e diretores dos estabelecimentos escolares desta cidade, conversando comigo a respeito das características dos seus alunos ticuna, distinguiram os que constituem um pequeno segmento – os filhos de funcionários e de lideranças que se destacam pela sua boa aprendizagem e entrosamento com os colegas não-indígenas – daqueles que formam a maioria, os que estão há menos tempo na cidade e têm problemas de aprendizagem pelo seu escasso domínio da língua portuguesa, além de serem mais tímidos e fechados. Enfatizam o fato de os primeiros “se destacarem de todos os demais” (incluídos os alunos não-indígenas), “serem mais espertos, inteligentes, interessados e dedicados”, “terem algumas dificuldades com o português, mas entenderem as explicações rapidamente”, “se entrosarem com os outros colegas e participarem muito nas aulas”. A respeito dos segundos comentam que “não participam das aulas”, “ficam o tempo todo calados, e os professores não têm como avaliar se estão entendendo e aprendendo”; não se entrosam nem interagem com os outros colegas, apenas falam entre eles e só em língua ticuna. Mostram também dedicação e preocupação, mas têm muitas dificuldades na aprendizagem do português oral, da leitura e da escrita.²¹⁸

Distingui distintas formas de grupos domésticos, baseada na classificação que Cardoso de Oliveira (1968) estabelece para dar conta da organização familiar dos migrantes terena em várias cidades de Mato Grosso do Sul, por achá-la pertinente em relação aos casos encontrados em Benjamin Constant e em São Paulo de Olivença.

²¹⁷ Utilizam roupa mais velha e com cores e tecidos menos de acordo com a moda regional. Em geral, as mulheres sempre usam saias até os joelhos e calçam havaianas. Já o primeiro grupo, que possui um poder aquisitivo maior e tem mais familiaridade com os cânones da moda cidadina local, veste outro tipo de roupa: os homens calçam sapatos, calças jeans e camisas, muitas vezes ganhas em encontros relacionados ao movimento indígena, com desenhos e insígnias alusivas. As mulheres vestem em geral calças ou shorts de jean e costumam calçar sandálias de salto alto; levam preso o cabelo e às vezes ele é tingido (as do primeiro grupo o levam solto), e usam batom e maquiagem no rosto.

²¹⁸ Lasmar (2002), que analisa a presença da população indígena provinda do rio Uaupés na cidade de São Gabriel de Cachoeira, também chama a atenção para a distinção existente entre moradores mais antigos e mais novos em termos de estilos de presença na cidade (p.139-141). Contudo, não concordo com a explicação que desenvolve para constatar esta diferença, parecendo relacioná-la mais a um processo de transformação irreversível ocorrido na pessoa do que à sua própria capacidade - que tem por base a experiência adquirida na vivência mais prolongada em um novo ambiente - de poder representar e comportar-se de maneira variável segundo os contextos e as situações que se apresentem.

Quadro Nº 8. Levantamento de famílias ticuna que moram em Benjamin Constant e São Paulo de Olivença

Grupos domésticos	Benjamin Constant	São Paulo de Olivença
Família nuclear	7	7
Família conjugal	2	1
Família com agregados	6	10
Mulher com filhos	2	2

Por família nuclear refiro-me à constituída pelo casal e os filhos solteiros; por família conjugal a que é constituída pelo casal ainda sem filhos (em geral, trata-se de recém-casados); por família com agregados, à existência de pais e filhos e de indivíduos que se incorporam ao grupo doméstico, em geral com algum grau de parentesco. No caso de não existir parentesco, trata-se geralmente de pessoas que provêm da mesma aldeia de origem ou que têm algum vínculo de conhecimento e amizade prévia. Os grupos domésticos constituídos pela mãe e pelos filhos referem-se a mulheres viúvas – entre 35 e 45 anos – que se deslocaram para a cidade a fim de acompanharem os filhos enquanto estudam e para não permanecerem sozinhas na aldeia. Só em um dos casos trata-se de uma mulher separada vivendo com os filhos.

Ter parentes na cidade constitui um apoio importante para as pessoas que moram em aldeias afastadas: passa-se a contar com uma base residencial que será necessária caso um de seus membros precise permanecer ali para estudar, fazer tratamento de saúde, ou para tramitar algum benefício social.

4 Estudo de caso de um estudante ticuna

Para Wirth (1979, p.100-101), é característico dos habitantes urbanos situarem-se em papéis bastante segmentados. Dependem de mais pessoas para as satisfações de suas necessidades básicas de vida do que a população rural e por isso são associados a um número maior de grupos organizados, mas as relações interpessoais são mais impessoais, superficiais e transitórias. Assim, considera que o indivíduo na cidade “embora ganhe, por um lado, certo grau de emancipação ou liberdade de controles pessoais e emocionais de grupos íntimos, perde, por outro lado, a espontânea auto-expressão, a moral, e o senso de participação, implícitos na vida numa sociedade integrada. Isso constitui essencialmente o estado de anomia ou de vazio social a que se refere Durkheim” (1979, p.101).

Deste modo, Wirth estabelece como traços característicos do modo de vida urbano a “substituição de contatos primários por secundários, o enfraquecimento de laços de parentesco e o declínio do significado social da família, o desaparecimento da vizinhança e a corrosão da base tradicional da solidariedade social” (id. p.109).

Porém, no caso dos Ticuna, a vivência na cidade, o desempenho de variados papéis e a imersão em grupos e em espaços diferentes (educacional, religioso, político, recreacional), vêem-se moldados e facilitados pela rede de parentesco da qual participam. Para poder demonstrar esta afirmação, desenvolverei a seguir o caso de Oston, um estudante ticuna da aldeia de Santa Inês. Tentarei mostrar que o parentesco constituiu e facilitou grande parte das relações que estabeleceu durante o período que morou na cidade.

Quando conheci Oston em 2002, ele estava cursando o primeiro ano do Ensino Médio no Colégio Imaculada Conceição, em Benjamin Constant. Tinha 17 anos e morava em uma casa localizada atrás do Museu Magüta, onde se alojavam outros estudantes e alguns capitães quando estão de passagem pela cidade. Ele nasceu e foi criado até os oito anos de idade na aldeia de Santa Inês, localizada no Igarapé da Rita, próxima a Campo Alegre e a quatro horas de barco com motor de popa de São Paulo de Olivença. É do clã do Avaí e seus parentes localizam-se nas aldeias de Santa Teresinha, Santa Inês, Bairro Independente (Campo Alegre) e Belém de Solimões. Filho de pais agricultores, não obstante há na sua família muitos funcionários públicos ou empregados assalariados. É o mais novo de seis irmãos (três homens, três mulheres). A irmã mais velha casou muito nova e parou de estudar; um dos irmãos é professor, formado pela OGPTB; outro é soldado do Exército; as outras duas irmãs faleceram.

Quando Oston tinha nove anos de idade, os pais o mandaram estudar em São Paulo de Olivença, porque queriam – segundo ele me disse - que “aprendesse português”. Deixaram-no com um conhecido comerciante da cidade, dono de várias lojas próximas ao porto. O pai conhecia-o porque tinha conta numa dessas lojas e, por sua vez, trocava com ele mercadorias pelos produtos da sua roça. A partir dessa relação, solicitou ao comerciante que alojasse Oston, que com ele ficou morando durante todo o tempo que passou na cidade. Nos primeiros anos, Oston apenas ia para a escola e alimentava-se na casa do comerciante, e até lhe davam um dinheiro para merendar na escola. Segundo conta o rapaz, só com 11-12 anos, começou a fazer “alguns trabalhos” numa das lojas desse senhor (faxina, transporte e arrumação de caixas). Morou com ele durante oito anos. Segundo conta, naquela época ele era “crente” e só ia para a

escola, a loja e a igreja, não saía para a rua, não freqüentava festas nem saía com amigos. Gostou desse modo de vida, mas ressalta que “enjoou de tanto morar em São Paulo de Olivença”.

Durante umas férias acompanhou o irmão professor a uma etapa do curso de formação que a OGPTB organiza todos os anos na aldeia de Filadélfia. Nessa ocasião, conheceu a cidade de Benjamin Constant e gostou muito, decidindo lá fazer o Ensino Médio. O seu irmão, que conhecia o coordenador do CGTT, pediu para que Oston se alojasse na casa anexa ao Museu Magüta. Assim, no ano de 2002, começou a estudar em Benjamin Constant, cursando o primeiro ano do Ensino Médio. Nessa cidade, estudou durante dois anos. Quando finalizou o período escolar do ano de 2003, recebeu uma carta do coordenador do CGTT avisando que a casa estaria em obras e reformas durante o ano de 2004. Mudou-se, então, em 2004, para a casa da tia materna, localizada na aldeia de Umariçu I, próxima à cidade de Tabatinga, para cursar nesta cidade o terceiro ano do Ensino Médio. Oston, portanto, estudou na cidade 10 anos (dos 9 aos 19), e durante todo esse tempo sempre regressou à aldeia onde moram os pais, durante as férias escolares, aproveitando as “caronas” ocasionais que iam aparecendo.

A rotina de Oston durante os anos de 2002 e 2003, quando morava em Benjamin Constant, era acordar em torno das 8h da manhã, tomar banho, dedicar-se a lavar a sua roupa e depois do café-da-manhã a fazer as tarefas da escola. Duas vezes por semana participava de aulas de informática em um instituto particular da cidade, das 9 às 10h30. Quando não tinha tarefas a fazer nem aulas de informática, geralmente pegava os livros recebidos na escola, ficava relendo os textos e praticando cópia de textos. De manhã quase não saía à rua. Só às vezes, quando não tinha almoço na casa anexa ao Museu, geralmente preparado por uma auxiliar de serviços contratada pela organização, ia comer na feira do porto. De tarde, ia para a escola (Colégio Imaculada Conceição, único estabelecimento de Ensino Médio da cidade). As aulas eram das 13 às 17h30. Depois da aula, ficava um pouco com alguns colegas ticuna conversando na praça, e voltava ao Museu, tomando novamente banho, lanchando e indo dormir cedo.

Sua rotina alterava-se principalmente a partir da sexta-feira à noite, quando saía com alguns colegas para ir a duas danceterias da cidade e dava voltas pela praça ao encontro de outros conhecidos; e nos finais de semana, quando costumava visitar conhecidos e amigos de algumas das aldeias próximas à cidade (Filadélfia e Porto Cordeirinho). Também vez por outra freqüentava aos domingos os cultos na Igreja Batista localizada ao lado do Museu Magüta. Ao contrário de quando morava em São Paulo de Olivença em que não ia a festas, era crente e não

gostava delas, quando foi estudar em Benjamin Constant recebeu um convite de um colega da escola para a comemoração de um aniversário e gostou: “Aprendi nessa ocasião a dançar e a beber um pouquinho”, ele me contava. Cabe chamar a atenção que a “festa” está sempre associada a bebedeiras e por isso os “crentes” não as freqüentam.

Os vínculos mais pessoais construídos por Oston em Benjamin Constant foram com os outros estudantes ticuna que se alojam na casa do Museu, com algumas pessoas que trabalhavam nessa instituição e com colegas ticuna da sua turma na escola. Construiu amizade principalmente com um colega que era da aldeia de Feijoal, e que em 2003 morava com o seu tio, presidente da FOCCIT. Oston muitas vezes passava o final de semana com ele em Feijoal; embora ficasse relativamente distante de Benjamin Constant, a sua população a freqüenta muito para vender seus produtos na feira e para ele era fácil conseguir transporte de ida e volta para lá. Também não perdia a ocasião de participar das festas que aconteceram durante esses anos em Feijoal e em Umariáçu, onde mora a sua tia materna, sendo este o único motivo das suas faltas às aulas da escola.²¹⁹

Em 2004, essa rotina alterou-se bastante com a mudança empreendida para Umariáçu I e sua sociabilidade ficou mais vinculada ao próprio grupo de parentesco (família da tia materna). Numa ocasião em que nos encontramos, ele destacou o fato de não gostar de Tabatinga e sentir muitas saudades de Benjamin Constant. Achava a permanência nesta nova cidade muito perigosa e comentava que em poucos meses já tinha sofrido várias tentativas de assalto por “galeras” que atacam na estrada entre a aldeia e a cidade. Assim, ao contrário do que acontecia em Benjamin Constant, em Tabatinga ele saía muito pouco da casa dos tios, geralmente com seus primos (filhos da irmã da mãe). Ia para a cidade no transporte escolar que a Prefeitura disponibilizou desde o ano de 2002 para levar os estudantes de Umariáçu I e II que concorrem às escolas da cidade. Ele cursou o terceiro ano à noite (das 18 às 22h) no colégio Marechal Rondón. Também três vezes por semana ia a pé até o Centro de Treinamento Profissional (CTP), conduzido pelo Comando de Fronteira do Alto Solimões, localizado no bairro militar da cidade (COMARA), já na periferia, próximo a Umariáçu. Fazia ali um curso de informática, como aperfeiçoamento daquele que cursara em Benjamin Constant.

²¹⁹ Isto acontece não apenas no caso de Oston. Professores e diretores dos estabelecimentos escolares das cidades dos municípios do Alto Solimões foram unânimes em destacar a boa assistência que têm os alunos ticuna, sendo que nenhum motivo – distância, chuva, frio ou lama – faz com que faltem, a menos que se trate “das festas que eles têm, quando somem da escola durante quatro-cinco dias”.

Os pais, beneficiados pela aposentadoria rural, proviam seu sustento através de envio de dinheiro. Isto é muito comum em outros casos. Cada um deles enviou R\$ 50 todo mês, durante os anos em que permaneceu em Benjamin Constant, e também seu irmão professor dava-lhe outros R\$ 50. Com isso, pagava o curso de informática, comprava comida quando esta faltava no Museu e roupa. O material escolar era adquirido no colégio, já que todos os alunos recebem indistintamente, sejam indígenas ou não, material didático, livros e uniforme.

Epstein (1969, p.98), referindo-se a habitantes africanos da cidade de Ndola, na então Rodésia do Norte, hoje Zâmbia, constatava que: “[...] kinship provides one of the most important principles for ordering social relations amongst African in towns”. No caso de Oston, apesar de ele se deslocar sozinho para estudar nas cidades de São Paulo de Olivença e Benjamin Constant, vemos também que sua moradia e as formas de manutenção nestas cidades viram-se amplamente facilitadas pela sua inserção em uma rede de parentesco: em primeiro lugar, o seu pai conseguiu lugar para que ele se alojasse em São Paulo de Olivença a partir de uma relação de patronagem construída com um comerciante; depois a sua moradia em Benjamin Constant seria facilitada pelo irmão através da sua relação com algumas organizações ticuna e suas lideranças; finalmente, foi morar com a família da tia materna em Umariaçu I. A sua sociabilidade em Benjamin Constant estava centrada em colegas ticuna provindos de comunidades diferentes da sua, já que não tinha parentes nesse espaço. Porém, tendo alternativas, sempre se deslocou até a sua aldeia, nesses dois anos, por meio de parentes: o seu primo (filho do irmão do pai), o marido da prima (filha da irmã do pai) que ia também com frequência a Benjamin Constant e o irmão quando participava do curso da OGPTB. Assim, sempre passava as férias na sua aldeia, quando se encontrava com parentes e colegas da mesma idade que a sua.²²⁰

Em outros casos que registrei durante o meu trabalho de campo, também os estudantes ticuna viam facilitada a sua estada na cidade a partir de uma rede de apoio construída pelos seus parentes mais próximos, principalmente pais, avós, tios, primos e irmãos, embora o tipo de vinculações fosse feita com distintos agentes. Em geral, as relações clientelísticas e de compadrio são as que predominam no caso dos estudantes que vão para São Paulo de Olivença. Já em

²²⁰ Com respeito às suas férias de julho de 2003, ele me relatava as mudanças encontradas na sua aldeia e o quanto foi bom tudo aquilo pelo qual havia passado nesse período. Encontrou um novo campo de futebol e vôlei feito pela comunidade e passou parte do seu tempo jogando com seus primos e amigos. Também, como o rio tinha descido muito e haviam se formado várias praias, iam tomar banho nelas e preparar e comer peixe assado. Tinha se sentido especialmente confortado pelos seus amigos, que lhe perguntavam e queriam saber tudo a respeito de como era a sua vida na cidade e o escutavam com atenção, curiosidade e respeito.

Benjamin Constant existem outras oportunidades vinculadas a organizações indígenas ticuna, pois se localizam todas nesse município, e também a igrejas, especialmente a Batista e a Presbiteriana, que oferecem oportunidades de formação a alguns jovens.²²¹

Contudo, no contexto urbano, os Ticuna ampliam suas redes de relações sociais para além da esfera do parentesco: com organizações indígenas, partidos políticos, colegas de escola, comerciantes, índios de outras etnias; também conhecem e praticam novas formas de namoro, casamento e controle social. No entanto, o parentesco se revela muito forte, enquanto vetor de associação.

O estudo na cidade faz com que as pessoas adquiram mais experiência e prestígio em face dos membros do grupo de parentesco ou facção à qual pertencem. A experiência positivamente valorizada, na grande maioria dos casos, não implicará, contudo, a sua inserção definitiva no espaço urbano e geralmente acabam por regressar à aldeia de origem. Isto não significa que não se produzam mudanças nas expectativas, nos valores e nas identidades desse segmento da população ticuna. A maioria já não se contenta com o trabalho de agricultor e pescador que era o dos pais e procuram um “progresso” que é entendido como a obtenção de um emprego assalariado. Por exemplo, a expectativa de Oston para 2005, quando já teria terminado o Ensino Médio, era continuar estudando (na universidade) em Manaus, onde um parente da mãe que é liderança do MEIAM (Movimento de Estudantes Indígenas do Amazonas) tinha lhe prometido conseguir uma vaga na universidade ou, então, um emprego. Com respeito a esta última possibilidade, comentava que não gostaria de ser professor como o seu irmão, cargo para o qual esperava que existissem vagas na sua aldeia devido à ampliação da oferta educativa que estava acontecendo nela. Ele achava esse trabalho muito cansativo, tomando como exemplo o seu irmão, que tinha duas turmas, ainda ajudava a mulher na roça e no período de férias devia continuar sua

²²¹ A vinculação com igrejas permite, ao mesmo tempo que a formação religiosa, realizar outros estudos, viajar e conhecer novos lugares. São pelo menos duas as opções existentes na região para os adeptos das religiões evangélicas: estudar no Seminário Teológico Timóteo do Amazonas, dirigido pelo pastor Yang, em Bom Jardim, e no Seminário conhecido como do Sabonete (Instituto Bíblico Presbiteriano Amazônico), próximo a Porto Espiritual e coordenado pela OMITAS. O primeiro é freqüentado por pessoas provindas das aldeias de Campo Alegre, Paranapara e Betânia. O segundo é freqüentado pelos jovens que moram em comunidades próximas, sobretudo Filadélfia e Feijoal. Nenhum dos dois forma os estudantes como pastores, apenas como dirigentes ou missionários. Portanto, alguns dos seus alunos são indicados pelos pastores ticuna para continuarem seus estudos em outros seminários. Nos últimos anos, a OMITAS estabeleceu uma parceria com o Seminário Teológico Evangélico Peniel do Rio de Janeiro, que financia a viagem e a estada dos alunos escolhidos durante o período de sua formação nessa cidade.

formação como professor no curso organizado pela OGPTB. Ele aspirava, de forma diferente, a um trabalho em que “pudesse viajar e ter mais folga”.

No próximo capítulo, pretendo aprofundar a respeito das mudanças de expectativas, valores e costumes dos “jovens” ticuna, a partir da análise de um evento que reuniu grande quantidade deles.

Capítulo 5 Descrição e análise de um evento: “Jovens Ticuna em situação de ‘risco social’”.

1 Introdução

Até agora as descrições realizadas a respeito do segmento que se desloca para a cidade com o fim de dar continuidade à sua formação escolar, referem-se a pessoas que transitam por uma etapa da vida intermediária entre a infância e a maturidade; à exceção dos que moram com parentes na cidade, onde podem se encontrar crianças ou adultos. Para os Ticuna, as mudanças biológicas da fase da puberdade (sendo especialmente significativas a primeira menstruação nas moças e as mudanças de voz nos rapazes) possibilitam o ingresso em uma etapa reprodutiva que marca sua passagem à condição adulta, adquirida quando o casamento é considerado consolidado com o nascimento de um ou dois filhos.²²² Entretanto, na condição de “estudantes” e na espera da sua formatura (no Ensino Médio), adiam a formação de uma família própria; opera-se assim a “moratória social” que vários autores têm assinalado como uma característica dos jovens das classes médias urbanas.²²³

Para além das categorias de idade que são identificadas na sua língua pelos Ticuna e nas que está contemplada a fase compreendida entre as mudanças biológicas da puberdade e o nascimento dos filhos, existe a de “jovem”, como é dito em português, ainda em contextos de fala na língua ticuna.²²⁴ Geralmente, esta categoria é tratada em situações de reuniões e assembleias políticas e está associada pelos adultos ticuna, sobretudo pelas lideranças, a “novas problemáticas” (como alcoolismo, drogas, delinquência, prostituição, suicídio), assim como a condutas rejeitadas pelo fato de se afastarem de princípios e de valores básicos que caracterizam a própria sociedade, como o casamento exogâmico de metades.

Também quando se fala nesses eventos a respeito dos projetos de futuro e de acesso a

²²² Oliveira Filho destaca que “os rapazes se tornam efetivamente homens adultos, com uma esfera própria de responsabilidades e com poder de decisão, quando o seu casamento dá certo, isto é, quando já têm um ou dois filhos e podem vir a constituir uma casa separada daquela de seu sogro. Antes disso, seja solteiro ou casado, ele vive com o pai ou o sogro, subordinado portanto à autoridade desses” (1988, p.156).

²²³ Como assinala Pais (1993), “muito embora a puberdade em si seja um processo biológico universal – e neste sentido pode dizer-se que adolescentes e jovens sempre existiram – a adolescência só começou a ser vulgarmente encarada como fase de vida quando, na segunda metade do século XIX, os problemas e tensões a ela associados a tornaram objeto de “consciência social”. O envolvimento dos jovens em grupos de amigos e os comportamentos que começaram a ser identificados como fazendo parte de uma ‘cultura adolescente’ foram fonte de preocupações tanto de educadores como de reformistas de meados do século passado [...] Em suma, a noção de juventude somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os conseqüentes “problemas sociais” daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida” (p.31).

²²⁴ Ver em **anexos** categorias de idade reconhecidas pelos Ticuna.

melhores condições de vida do grupo, os adultos manifestam como aspiração que os “jovens” obtenham uma boa formação escolar, ocupem espaços e assumam papéis que para eles foram vedados, e colocam como preocupação o fato de que existem “limites” para aqueles nesse percurso.²²⁵ Aparentemente são elaboradas representações que parecem paradoxais ou ambíguas; por um lado, a de uma geração que se opõe à dos adultos em gostos, valores, costumes e “problemas” que estes não teriam; por outro, em algumas situações e contextos, aparecem supervalorizadas as capacidades dos jovens, em função de uma escolarização mais avançada que a dos adultos e a dos idosos, que os colocaria em um patamar superior. A partir disso, alguns apontam que os “jovens” são “mais expertos” e estão mais preparados para o exercício atual da liderança (sobretudo no âmbito do movimento indígena).

É importante assinalar que a categoria jovem é mais utilizada para designar uma etapa de formação da pessoa do que para denotar uma faixa de idade específica. Esta etapa é caracterizada por uma busca de experiências e por uma série de traços que serão descritos mais à frente. Veremos que para os Ticuna no contexto atual “ser jovem” representa uma forma distinta ou um estilo de vida diferenciado aos dos adultos e idosos.²²⁶

Esta etapa e os estilos de vida a ela correspondente são vistos de forma problemática não só pelos adultos Ticuna, mas também por certos agentes não-indígenas que têm atuação na região, como funcionários da FUNAI, professores, pastores de igrejas protestantes e evangélicas, pessoas vinculadas à Igreja Católica, entre outros, que expressam preocupação pelo que entendem tratar-se de profundas mudanças nos valores e nas práticas cotidianas dos jovens. Alguns os percebem como mais “vulneráveis” ou propensos à “aculturação” decorrente do contato com os não-indígenas (sobretudo, os que moram em aldeias próximas aos centros urbanos).²²⁷

²²⁵ Cardona e Agudelo interrogando-se sobre a possibilidade da condição da “juventude indígena” e tomando como referência os povos indígenas Tule, Senú e Embera, de Antioquia, na Colômbia, constatam que são nos cenários da escola e nos processos de organização política das comunidades onde se define e se constrói socialmente a condição de “juventude” (Cardona e Agudelo, 2005, p.29-30).

²²⁶ Como chama a atenção Bourdieu, a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputa em todas as sociedades e as relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas e construídas socialmente (1983, p.112-113).

²²⁷ Entre outros espaços de que participei, nos quais representações como essas se colocaram em jogo, destaco a “Mesa trinacional de educación indígena de la Amazônia, Colômbia, Brasil y Perú”, encontro realizado nos dias 9, 10 e 11 de novembro de 2004, na cidade de Leticia. Membros de ONGs e de órgãos públicos da Colômbia e do Peru enfatizaram a “nova realidade vivenciada pelos jovens Ticuna” e o “problema da transculturação” que estes sofrem. Como exemplos disso, destacaram o caso de “suicídio massivo” de jovens na aldeia ticuna de Arara, na Colômbia (só em 2003 tinha havido registros de nove casos), e um episódio de tiroteio entre “galeras” de rapazes ocorrido em

Neste capítulo, analisarei as características associadas aos “jovens” e as mudanças que diversos agentes consideram que eles atravessam quanto aos gostos, à estética, aos valores, às condutas e aos projetos de futuro, tanto em relação aos adultos e aos idosos, quanto ao que seria um ideal de “padrão de vida tradicional ticuna”. Um encontro promovido pela FUNAI, no contexto de um programa implementado em parceria com a UNICEF – “Jovens indígenas em situação de risco social” – será tratado neste capítulo como um evento que permite ilustrar e analisar tais questões.

2 A descrição do evento

A partir da parceria FUNAI e UNICEF, realizou-se um encontro de “Jovens Ticuna em situação de risco social”, de 15 a 19-11-2004, na aldeia de Umariáçu (II), localizada a 5km do centro da cidade de Tabatinga.

O evento foi planejado na sede da FUNAI em Brasília, como parte de um programa que foi iniciado por este órgão no ano de 2003 (“Programa de jovens indígenas em situação de risco social”), dirigido aos grupos indígenas que têm mais tempo de contato com a sociedade nacional, um volume populacional significativo e que se considera que atravessam graves “problemas sociais”, sobretudo o segmento “jovem”. Em nível local, foram os funcionários da Administração Executiva Regional (1ª AER), localizada na cidade de Tabatinga, os responsáveis pela organização, pelos preparativos e por boa parte das atividades realizadas durante o encontro. Especialmente ativos mostraram-se o ex-administrador regional de Tabatinga (não-indígena), que continua como funcionário do quadro, o coordenador do setor de educação indígena (e membro da comissão diretiva da OGPTB), o representante indígena da SEMED de Tabatinga (também da comissão diretiva da OGPTB) e um professor ticuna da Escola Estadual Almirante Tamandaré, de Umariáçu II. Também foi importante, durante todo o encontro, o papel de um corpo de “animadores” (quase todos eles professores ticuna de Umariáçu II), escolhido e treinado em reuniões prévias por uma equipe da UNICEF, parceira do encontro.

2.1 Os participantes

O alvo do encontro – “os jovens” – foram indivíduos de ambos os sexos, entre 14 e 30

anos, provindos das maiores aldeias ticuna do Alto Solimões: Umariçu I e II,²²⁸ Belém de Solimões, Campo Alegre, Feijoal, Filadélfia e Vendaval. Lembremos que todas elas são sedes de postos indígenas que, como vimos no capítulo 2, foram criados entre 1975 e 1981, à exceção de Umariçu, onde se instalou o primeiro posto do SPI em 1942. Das aldeias maiores, não estiveram representadas Nova Itália e Betânia que, por se localizarem mais afastadas, não puderam estar presentes. Participaram 50 jovens de Umariçu I, 50 de Umariçu II e 10 de cada uma das outras aldeias. Os critérios utilizados na sua escolha não foram únicos e variaram segundo a maneira de pensar e agir dos capitães das aldeias: em Umariçu I e II os capitães promoveram anteriormente reuniões nas quais os participantes propuseram o nome de alguns jovens (principalmente aqueles “que tinham experiência com álcool e drogas”, segundo me foi informado). No caso de Filadélfia, o capitão não havia feito nenhuma reunião informando a respeito, embora os funcionários da FUNAI tivessem entrado em contato com ele. Uma liderança da organização de estudantes OGEITAM, sabendo do encontro, organizou uma reunião e a maioria dos que participaram assistiram depois ao evento. No caso de Belém de Solimões, os participantes foram escolhidos pelo próprio capitão – seus filhos, sobrinhos e outros parentes próximos – e aparentemente não privilegiou convidar, como no caso das outras aldeias, os jovens que estariam em “situação de risco”.

No total fizeram-se presentes aproximadamente 200 jovens. Apesar das diferentes procedências e idades, uma estética compartilhada unificava a maioria: roupa e penteados à moda regional. Alguns rapazes usavam brincos, cabelos tingidos e tinham tatuagens no corpo. Algumas meninas usavam calças ou saias curtas e justas e sandálias de salto. Apenas um pequeno grupo de moças diferenciava-se pelo uso de saia comprida, blusas fechadas com mangas – tipo de vestimenta que as caracteriza como membros da Igreja da Santa Cruz.²²⁹

²²⁸ Com o crescimento populacional e a chegada de novos grupos familiares na primeira reserva ticuna, o setor constituído pelas famílias que ali moravam antes da instalação do PIT e aquele formado por novos agregados – que se instalaram do outro lado de um igarapé – ficaram divididos em duas aldeias e também com identidades religiosas diferenciadas. Umariçu I reconhece-se como católica e Umariçu II é predominantemente adepta da Igreja da Cruz, embora nos últimos anos exista uma facção ligada à Igreja Batista.

²²⁹ Tanto os adultos ticuna como os adultos não-indígenas que têm contato mais próximo com rapazes e moças (professores, pastores) chamam a atenção para o que interpretam como uma adesão excessiva à moda por parte dos jovens, entendida como gosto e vontade de “cópia das coisas dos brancos”. Comentam que os jovens copiam tudo o que vêm na TV, especialmente de atores que admiram. Os rapazes adotam a moda tipo “galera”: boné, calças com bolsos grandes, óculos escuros, colar de correntes, anéis e brincos. Quando perguntava a eles a respeito, diziam-me que não sabiam bem porque se vestiam assim, mas simplesmente por “achar bonito”. Turner (1993, p.61) tem interpretado, no caso dos Kayapó, que estes se vestem como “brancos” para neutralizar a dominação exercida por estes últimos. O uso da roupa é concebido por este autor como uma fantasia; uma espécie de disfarce temporário que

Participaram quase todos os capitães das aldeias de procedência dos jovens, menos o de Filadélfia, que só esteve presente no encerramento. Também lá estavam o chefe-de-posto de Betânia (Ticuna) e o chefe-de-posto de Belém de Solimões (não-indígena). Havia “convidados”: dois moradores antigos que foram chamados pela coordenação do evento para dissertarem sobre como eram os jovens antigamente e a forma de vida de então, e pessoas “importantes” de Umariáçu I e II, como vereadores, lideranças de organizações e alguns em quem, apesar de não terem cargo, se percebia a sua posição de prestígio pela forma com que eram tratados.²³⁰ Durante a inauguração, o fechamento e as apresentações de música e dança que houve ao longo do evento, participaram também adultos e crianças da aldeia, que se aproximaram curiosos para saber o que estava acontecendo.²³¹

A equipe coordenadora foi formada por uma funcionária da Coordenação Geral de Educação da FUNAI em Brasília, um representante da UNICEF (da sede de Belém de Pará), uma funcionária da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Amazonas, dois representantes da

encobre a essência Kayapó, neutralizando as desigualdades entre eles e os “brancos” e possibilitando, assim, o diálogo político. Por outro lado, os autores que situam suas produções como etnologia americanista chamam a atenção para a importância do corpo como o lugar de produção da identidade ameríndia (Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro, 1979), interpretando que para diversos povos indígenas mudar de identidade é mudar de corpo, o que se evidencia, de maneira clara, nas transformações xamânicas, muitas vezes expressas como uma mudança de roupa. Vilaça analisa o significado das roupas para os Wari nos processos de mudança de identidade, tomando como base o modelo do perspectivismo: “J’ai pour hypothèse qu’il n’y a pas de différence substantive entre les vêtements animaux employés par les chamanes et les vêtements manufacturés portés par les Indiens qui sont en contact avec les Blancs. Ils constituent tous des formes de différenciation et de transformation du corps, identique à celles qui découlent des pratiques alimentaires et de l’échange de substances par proximité physique” (Vilaça, 1999, p.246). Para a autora, o uso de “roupas civilizadas” envolve um verdadeiro processo de transformação, do qual fazem parte a comensalidade com os “brancos” e a convivência íntima com eles. No caso dos Ticuna, embora diversos relatos míticos dêem conta de uma capacidade dos seres vivos de mudarem de aspecto corporal e assim adquirirem outras identidades – incluídos os heróis culturais, Yoi e Ipi, e outros “imortais” (üüne) – não percebo que o uso da “roupa de brancos” represente para eles a conversão em “brancos”. Eles se identificam largamente com o uso de roupa segundo os padrões dos moradores da região não-indígenas e situam este costume em um tempo muito antigo. Nimuendaju menciona que os Ticuna, desde o início do século XX, já se vestiam como os moradores não-indígenas pobres da região (1952, p.36). Cabe assinalar que a diferença de outros grupos amazônicos que escolheram, como descreve Conklin (1997, p.728) uma aparência e uma estética “exótica” como marcadora da “autenticidade” durante o período das lutas reivindicatórias prévias à Constituinte, lideranças Ticuna que participaram amplamente desse processo não utilizaram tal estratégia. Não é o fato de se vestirem como os “brancos” que é criticado pelos velhos, mas sim usos e modas atuais que acham pouco morais, no caso das moças, e afeminadas, no caso dos rapazes.

²³⁰ Tratava-se de chefes de grupos vicinais de Umariáçu II. Para uma descrição e análise deste papel de liderança ver Oliveira Filho (1977, 1988).

²³¹ As “reuniões” e os “encontros” são eventos sociais altamente significativos no cotidiano atual dos Ticuna, sobretudo para as pessoas que participam das organizações indígenas. Podem ser locais, em cada aldeia, promovidas geralmente pelo capitão ou pelo dirigente da igreja (pastor ou diretor da Irmandade da Cruz), para tratar de assuntos coletivos que envolvem toda a “comunidade”; ou de caráter extralocal, reunindo lideranças e membros de várias aldeias, geralmente convocadas pelas organizações Ticuna. As reuniões são percebidas como modalidade de *luta* pelos que participam no movimento indígena.

Ver Schwartzman (1989) para uma análise das reuniões como objeto de pesquisa antropológica.

COIAB (um índio Sateré-Maué e a mulher do presidente da COIAB, que é Ticuna e parente de várias lideranças de Umariáçu II), e funcionários (ticuna e não-indígenas) da Administração Executiva Regional da FUNAI de Tabatinga.²³²

O encontro realizou-se na “casa de reunião” da Igreja Batista da aldeia, localizada em frente da Igreja, atuando o pastor o tempo todo como “anfitrião” do evento. O alojamento dos participantes foi na Escola Estadual Almirante Tamandaré, localizada próxima. Contudo, a maioria dos que vieram de outras aldeias optou por dormir nas casas de parentes que moram em Umariáçu I e II; alguns dormiram nos barcos em que vieram, como foi o caso de um número de participantes de Belém de Solimões.

2.2 A pauta do Encontro

Nas palavras da representante da Coordenação Geral de Educação da FUNAI-sede, durante a apresentação do Encontro:

Até o ano passado só trabalhávamos a questão da escola, apoiando as ações do MEC. A FUNAI decidiu trabalhar sobre isso [“jovens em situação de risco social”], porque a escola não tem tempo de dar conta dos problemas sociais que estão acontecendo com os jovens. Esta preocupação está presente no mundo inteiro: os jovens estão expostos a situações de risco que antes não estavam. Dificuldades estão presentes não só com Ticuna, senão também em outros grupos indígenas. Estamos comprometidos em abrir diálogo com jovens indígenas em situação de risco, ajudar para pensar propostas de futuro para eles dentro das aldeias. Para chegar às soluções, temos que falar dos problemas. Normalmente, a gente tem que assumir os problemas que tem, para chegar a uma solução. A gente quer abrir um primeiro diálogo com vocês. Viemos ouvir quais são os problemas e o que acham que poderia resolver seus problemas. O nosso objetivo é discutir os problemas da juventude indígena. O que lhes falta? Estudo, cultura, lazer, esporte? O que molesta a juventude? O alcoolismo é consequência de quê? Quais são os problemas existentes com as drogas? O que vocês acham que poderia vir a ajudar?

Com base nestes objetivos e com o fim de elaborar um “diagnóstico” da situação e dos “problemas” que atravessam os jovens ticuna, desenvolveram-se, durante os cinco dias que durou o encontro, uma série de atividades grupais e instâncias de discussão, seguindo uma programação que repete o mesmo padrão para todos os grupos indígenas incluídos no Programa “Jovens indígenas em situação de risco social”. A equipe que integrava a coordenação não esclareceu para os participantes do evento com que critérios tinham sido escolhidos os Ticuna

²³² A condição de ser da “coordenação” estava marcada nas camisas que foram repartidas no primeiro dia do evento. Os “participantes” receberam blusas apenas com as insígnias do Encontro; “animadores” usaram blusas com essas insígnias e nas costas estava estampada a sua função: “animador”; o mesmo para a “coordenação”.

nesse programa.²³³

No primeiro dia, durante a parte da manhã, houve o credenciamento dos participantes. Cada um deles recebia uma pasta e uma camisa com as insígnias do Encontro. Depois do almoço, realizou-se a abertura, com o canto do Hino Nacional e a apresentação posterior de vários grupos integrados por moças e rapazes que dançaram e cantaram tanto músicas “tradicionais” quanto evangélicas. Os “animadores” destacaram especialmente a apresentação de Claudia, a representante da COIAB, “como uma artista que deve ser um orgulho para a gente”, pela sua “projeção nacional” ao ter lançado recentemente um CD.

No segundo dia, iniciou-se o tratamento das questões da pauta.²³⁴ Em um primeiro momento, houve o depoimento de um dos “moradores mais antigos de Umariçu” e depois o do capitão de Campo Alegre a respeito de como era a “vida na comunidade antigamente”, “as festas” e as “características dos jovens” no passado. Em um segundo momento, os participantes dividiram-se por faixa de idade, segundo a proposta da coordenação, formando grupos, para trabalhar a questão: “Qual é o nosso sonho?”.

Contudo, aconteceram interferências na pauta através das falas não-planejadas de algumas pessoas, o que evidenciou as tensões latentes no espaço do Encontro e a vontade de algumas lideranças presentes de controlarem o rumo, o ritmo e as discussões colocadas. Foi evidente o mal-estar sentido por essas lideranças em face do papel secundário que lhes foi outorgado diante do espaço preponderante dado à expressão dos “jovens”. Elas tentaram participar e falar o máximo possível, embora isso não tivesse sido contemplado na pauta, assim como orientar os horários e as formas de trabalho, achando uma “perda de tempo” algumas modalidades utilizadas como técnicas de participação, como, por exemplo, um “correio amigo” em que os participantes podiam colocar numa caixa mensagens espontâneas sobre o que estavam achando do evento; ou os espaços de relaxamento e lazer, achando-os excessivamente longos e capazes de desviar a atenção dos “problemas que realmente preocupam a gente”.²³⁵

²³³ Como indica Mauger, o Estado define grupos nominais com base em critérios supostamente “naturais”, como idade, sexo, identidade étnica, para reduzi-los a categorias de gestão administrativa. Assim, a organização de seminários e de encontros tende a favorecer a integração ideológica dos “especialistas” da juventude e a afirmar, a consagrar e a valorizar simbolicamente sua legitimidade (1994, p.46-47). Outro aspecto destacado pelo autor é que encontros como estes homogeneizam a pluralidade de situações de vida dos jovens em prol de uma unificação necessária para a gestão administrativa.

²³⁴ Ver pauta detalhada do Encontro em anexo.

²³⁵ Comerford chama a atenção como características das *reuniões* os momentos de maior concentração e outros de dispersão e relaxamento, em que os coordenadores propõem aos participantes “jogos” ou “dinâmicas de grupo” os

Assim, por exemplo, o vereador Manuel Lery, de Umariáçu II, falando em português, expressou que vinha reclamando há anos para o ex-administrador da FUNAI sobre o suicídio dos jovens e ninguém tinha tomado providências. Denunciou que desde 2000 para cá (2004), 26 jovens de Umariáçu enforcaram-se. Falou também que a idéia de um encontro com jovens vinha sendo conversada entre algumas lideranças ticuna desde o ano 2000, “muito antes de concretizá-lo a FUNAI”, tirando a legitimidade do caráter inovador do Programa tal como tinha sido apresentado alguns minutos antes pelos representantes da FUNAI e da UNICEF. O público bateu palmas fortes para o seu depoimento, mas rapidamente se reestabeleceu um clima mais tranqüilo, de menos confronto em relação ao que ele tinha colocado, e seguiram-se palestras de como eram “os jovens dos tempos antigos”.

2.2.1 Formas antigas e atuais de ser jovem. Discursos moralizadores e suas ambigüidades

Segundo a literatura antropológica sobre o grupo, a condição de púberes era uma fase no ciclo de vida dos Ticuna que, apesar de não ter as características de hoje – quando se configura, em muitos casos, como um longo tempo de transição prévio à plena inserção social – existia como um período caracterizado pelos ritos de iniciação, durante os quais se passava por uma fase de reclusão, de diversos ensinamentos e provas e, posteriormente, de reintegração à comunidade. Nesse período, Nimuendaju destacou que tanto rapazes como moças eram extremamente sensíveis, alguns de modo especial, e com o “corpo aberto” acabavam por entrar em contato com os encantados (üüne) ou com diversos tipos de demônios (ng’o), podendo se tornar, através de sonhos e visões, pajés ou intermediários de mensagens salvacionistas. Como coloca Oliveira Filho (1988), o fato de os adolescentes estarem fora da esfera do poder na sociedade Ticuna, faz com que suas mensagens e visões sejam críveis para um grande número de pessoas. Segundo Goulard (1994, 2000), com a conversão de um segmento dos Ticuna a religiões messiânicas, este padrão continua, sendo os jovens os mais abertos a receberem seus ensinamentos, novos valores e costumes, tornando-se os “escolhidos” para propagar e continuar o trabalho dos fundadores. Por exemplo, Stoll, ao se referir à sua visita à comunidade ticuna peruana de Cushillococha, onde se operou um processo de urbanização semelhante ao descrito no capítulo 1 para Campo Alegre, decorrente do nucleamento da população a partir da pregação de missionários americanos (neste caso, missionários-lingüistas do SIL) comenta que: “los Anderson [o casal de missionários]

mais variados, que também são concebidos como mecanismos para aumentar o entrosamento e a “animação” e, conseqüentemente, facilitar a participação (2001, p.152).

anotaron su primer éxito con los adolescentes, usuales receptores de las visiones de los Inmortales” (1985, p.200).

O ritual de iniciação feminina não só garantia, no processo de formação da pessoa, a sua passagem para a vida adulta e reprodutiva, mas também a reprodução material e social do grupo, já que – como enfatizaram para mim vários informantes – constitui uma espécie de mandato que se vincula com a conservação do estado do mundo.²³⁶ No caso dos rapazes, eles não atravessam um rito de iniciação como o das moças e sua passagem à condição adulta não é tão clara e evidente. Porém, existem sinais, além das transformações biológicas, que evidenciam terem completado a aquisição de atitudes e de habilidades que, assimiladas desde pequenos, demonstram dominar; assim, confirmam a sua capacidade de sustentar uma família própria. Hoje esses percursos mudaram em certos segmentos da população Ticuna, tanto pela influência das religiões existentes entre eles e que interferem na realização do ritual de iniciação feminino, como porque alguns pais têm outras aspirações para os filhos, voltadas principalmente para a sua formação escolar; em função disto, transitam por outros caminhos e postergam sua passagem à condição de adultos.

Durante o segundo dia do Encontro, dois idosos foram chamados para evocar o passado, o período da sua juventude, e representaram um tempo idílico de ritos pacíficos e de relações intergeracionais plácidas que contrastariam, segundo a sua percepção, com os tempos atuais.²³⁷ Eles aludiram ao fato de todas as moças passarem pela “festa da moça nova” e a um comportamento pacífico dos participantes durante esse ritual. “Não existiam brigas durante a festa, como acontece atualmente. Caso viesse alguém de fora, recebiam bem. Compartilhavam e dançavam juntos, sem beberem cachaça, apenas as bebidas fermentadas (caiçuma e pajuaru)”.²³⁸ Também comentaram que os rapazes, para serem considerados homens, tinham que atravessar

²³⁶ Goulard (1994) e Montes (1991) também destacam este aspecto nas representações e nas crenças dos seus informantes, que estabelecem uma relação entre a prática do rito de iniciação e a continuidade do mundo, já que foi um mandamento de Yoi – o seu herói cultural e quem lhes ensinou as suas instituições básicas – a realização do rito para o mundo não acabar.

²³⁷ Os dois palestrantes – um dos moradores mais antigos de Umariáçu II e o capitão da aldeia de Campo Alegre – desenvolveram as suas falas na língua ticuna e as perguntas colocadas depois pelos participantes também foram feitas na língua. Dois rapazes de Filadélfia, sentados ao meu lado, traduziram para mim o que era falado.

²³⁸ Segundo Oliveira Filho, durante esses eventos “o isolamento e a desconfiança entre os elementos de diferentes nações eram substituídos por uma intensa participação no ritual, que evoca os mitos, as crenças e as proibições partilhados por todos, definindo as relações que mantêm com seu próprio passado, com a natureza e com as forças sobrenaturais” (Oliveira Filho, 1988, p.140).

algumas provas, como pular na água e evitar flechadas.²³⁹

Nos seus depoimentos, fizeram referência à violência, aos problemas do álcool e das drogas, à “prostituição” (sic, dito em português)²⁴⁰ e ao homossexualismo (sic, dito em português) que atingem os jovens, ao fato de “se casarem de forma incorreta”, e até a uma estética errada, que inclui “usar brinco”, “unha pintada”, “cabelos tingidos”, sendo que “nada disso existia antes. Os rapazes deixavam o cabelo comprido, cortavam com terçado. Não existia tesoura. Enquanto os brincos, outras tribos sim usavam, mas os Ticuna, não”, disse Anacleto.²⁴¹

Assim, diferenciaram certos costumes atuais daqueles dos tempos antigos, mostrando que os que agora se praticam não eram conhecidos e nem usados. Evidenciou-se nos discursos o estabelecimento de uma dicotomia entre formas antigas e atuais de ser jovem expressa em termos morais: passado como certo, presente como ruim ou errado. Entre os aspectos assinalados como errados estavam: a conduta violenta e agressiva, a falta de respeito e de obediência aos velhos, uma conduta considerada no âmbito doméstico como “preguiçosa” (que se fez presente na queixa recorrente de que não fazem certas tarefas se os adultos não os mandarem fazer), a forma atual de se casar, a sociabilidade (abertura a relações de amizade e namoro com não-indígenas, querer ir para a cidade), os valores e as aspirações (“os jovens estão só com a bebida, as drogas, os bailes, o fumo” – disse Abrão, o segundo dos palestrantes).

Depois de cada palestra, os participantes podiam fazer perguntas para que Anacleto e Abrão esclarecessem as suas dúvidas. As perguntas colocadas pelos jovens foram: “como era o

²³⁹ Segundo Nimuendaju, na época em que realizou sua pesquisa já não se praticava um rito semelhante ao da moça para a iniciação dos rapazes havia várias gerações. Porém, foi informado que antes os rapazes eram iniciados quando suas vozes amadureciam: ficavam reclusos e então eram formalmente admitidos aos segredos do instrumento *táki* – proibido de ser visto por mulheres e meninas – através da aplicação de rapé. Castelnau [1851] descreveu uma cerimônia na qual se submetiam os rapazes a picadas de formigas. Porém, para Nimuendaju, essa prática nunca existiu entre os Ticuna (apud Nimuendaju, 1952, p.73). Não obstante, Goulard salienta que um informante se referiu a uma prova parecida com aquela comentada por Castelnau e que consistia em colocar o braço numa cesta cheia de formigas. Se o rapaz suportava a dor sem gritar, adquiria a condição de adulto (1994, p.379).

²⁴⁰ Pelo que pude observar, a palavra prostituição, quando é utilizada pelos Ticuna, em geral não se refere ao comércio sexual, e sim a uma conduta que se desvia dos preceitos de uma moralidade sexual fortemente influenciada pelo cristianismo.

²⁴¹ A censura expressa no depoimento – e compartilhada por muitos adultos – refere-se à estética atual dos jovens e deve ser entendida, a meu ver, a partir dos efeitos moralizadores e disciplinadores da Igreja da Cruz. Ela proibia, como já mencionei anteriormente, o uso de vestido e de saia curta, brinco na orelha, grampo no cabelo, boca e unhas pintadas na mulher e no homem, cabelo comprido e exigia o uso de um uniforme branco comum a homens e mulheres. Porém, Anacleto não explicou esta proibição a partir da sua adesão à Igreja da Cruz, e sim no que seria “costume antigo dos Ticuna”. Ele disse que, à diferença de outros grupos indígenas, eles nunca tiveram o costume de furar as orelhas e, portanto, os jovens também não teriam de fazê-lo. Mas Nimuendaju destaca que os Ticuna furavam a orelha dos meninos quando eles chegavam à idade de dois anos (1982, p.715-716; 1952, p.38) e em ilustrações do final do século XIX, realizadas por viajantes, é possível apreciar o uso de enfeites nas orelhas por parte dos homens.

comportamento dos jovens antigamente?"; "como era a forma tradicional de casamento?"; "ouvia-se falar de sexo como agora?"; "existiam galeras como atualmente?"; "por que, se já existia paijuaru, chegou a bebida dos brancos na região?"; "quais drogas existiam antes?"; por que os adultos e os idosos não ajudam os jovens a sair do vício?"; "antes existia para os rapazes um ritual parecido com o da 'moça nova' que conhecem hoje?"; "antes se casavam com aliança ou faziam uma festa especial?"; "os jovens usavam brinco ou cabelos cortados de todos os tipos?"; "existia o suicídio, as pessoas se enforcavam como agora?"; "existia homossexual?"; "existia isso de ficar mulher com mulher?"; "existia sexo por dinheiro?"; "existia casamento com branco?" Algumas destas perguntas me chamaram a atenção, já que demonstravam, a meu ver, o desconhecimento sobre a vida e a experiência social dos pais e dos avós.

2.2.2 Formas corretas e incorretas de casamento

Quando um rapaz perguntou sobre a "forma tradicional de casamento", Anacleto respondeu que quando um homem queria casar, seus pais iam pedir aos parentes da moça. Ninguém namorava ou casava sem o consentimento deles, escondido como "agora". "Antigamente os jovens escutavam os pais. O pai tinha de gostar da pessoa. Agora, não. Avisam só quando vão se casar ou quando a moça está grávida", disse. E finalizou enfatizando que: "As pessoas se casavam bem" – esta última frase dita em português. Nesse momento, o capitão de Vendaval pediu a palavra para acrescentar que não era "apenas consultar os pais"; comentou que antes estes procuravam mulher ou marido para os filhos, às vezes desde a infância. "Antigamente os pais escolhiam, quando o menino era criança. Meu filho vai se casar com fulano... Eles nem conheciam e nem escolhiam seus futuros parceiros".

Este relato coincide com as observações de alguns adultos com idades entre 35 e 50 anos que, conversando sobre o tema em contextos de entrevista, me disseram que "nos tempos dos pais" o casamento era arranjado pelos parentes desde quando eram pequenos, sem que aquele que se casava pudesse escolher o parceiro. Porém, quando perguntei especificamente sobre como foi que os seus pais se casaram, todos eles falaram que não foi desse jeito. O casamento deles – de pessoas que têm hoje entre 60 e 70 anos – não foi arranjado. Os relatos apontam para uma repetição do padrão de serem as "festas" espaços de sociabilidade importantes onde pessoas de diferentes clãs se conhecem, se gostam e terminam se casando.

Nimuendaju também faz referência à forma de casamento "arranjada" pelos parentes, contudo destaca não tê-la observado pessoalmente:

In ancient times the parents and uncles arranged the marriage when bride and groom were still children, sometimes only five years old, I was told. After puberty the young people were obliged to carry out the agreement made by the parents and were requested to “get used to each other”. Personally, I have never come in contact with an arrangement of this sort” (1952, p. 94).²⁴²

Eu não conheci nenhum caso recente de casamento com essas características. Segundo um estudante da aldeia de Santa Teresinha, isso ainda acontece em algumas aldeias: “Em certas comunidades, os pais escolhem e os filhos têm que casar à força. Só mais tarde se gostam. Eu conheci um caso de uma menina bem nova que o pai deu para casar com um peruano, idoso ele. Ela não gostava dele não. Aceitou pelo pai mesmo”.

Durante o Encontro, outro dos aspectos salientados pelos adultos que falaram a respeito da “forma incorreta” de se casar referiu-se à união de pessoas de clãs da mesma metade. O casamento exogâmico de metades é uma das regras mais estáveis na organização social dos Ticuna. Todos os membros de uma metade possuem “o mesmo sangue”, o qual não deve ser misturado.²⁴³ Os casos com os quais me deparei de união entre pessoas da mesma metade são raros, porém muito comentados pela rejeição que ocasionam e a aversão que provocam, e não apenas nos adultos. Muitos jovens com quem falei a respeito, alguns deles desejando casar-se com mulher “branca” e orientados por certas aspirações que aparentemente podem ser consideradas como afastadas de um “padrão tradicional”, repudiavam, em contextos e em conversas informais, os casos conhecidos. Mostravam sua preocupação de que essas pessoas pudessem virar *bichos* e, no caso de terem um filho, que este nascesse disforme ou com algum tipo de incapacidade física. Neste tipo de união, dificilmente o casal tem filhos e geralmente o insucesso da gravidez é explicado pelas pessoas em termos da crença num castigo. Em função da pressão que recebe da família e da comunidade, o casal termina ou quebrando o relacionamento, ou abandonando a aldeia onde morava. Portanto, em face do excepcional desses casos, desde meu ponto de vista, a reclamação formulada por adultos e idosos sobre o aumento das uniões entre membros da mesma metade, que aconteceria entre os jovens de hoje, não expressa realmente que

²⁴² Nimuendaju escreve que a forma mais corrente observada por ele era que o pretendente deveria apresentar o seu pedido ao tio paterno da moça, que teria direito de vetar sua solicitação. Contudo, a decisão final era da moça, que se rejeitasse o candidato ninguém poderia forçá-la ou fazê-la mudar de opinião. O ideal de casamento era – e em um segmento significativo continua sendo – com a prima cruzada patrilateral (FZD) e com a prima cruzada matrilateral (MBD) ou a troca de irmãs.

²⁴³ Goulard observa ao respeito que: “Recordemos que la reiteración de casos de incesto provocó sucesivas catástrofes en el transcurso de los *norü-ügü*, “los tiempos primordiales”. El quebrantamiento de esta regla – como resultado de la unión de dos personas de la “misma sangre”, es decir de un hombre y una mujer que pertenecen a la misma mitad – crea, según los ticuna, una situación de *womachi* (de “wo”: torcido y “*na-machi*”: carne), o de “carne mezclada” (Goulard, 1994, p. 366).

isso ocorra. Por um lado, os casos conhecidos continuam sendo raros; por outro, existem registros de que no passado também aconteciam casamentos desse tipo. Assim, essas queixas seriam sintomáticas, a meu ver, de um mal-estar ou desagrado mais abrangente a respeito das condutas dos jovens na atualidade. Contudo, privilegiam destacar o aspecto anterior pelo impacto emocional e a rejeição que suscita num auditório ticuna.

Um estudante da aldeia de Belém de Solimões, de 16 anos, me explicava a forma de ele se aproximar das meninas desconhecidas: “Quando você conhece alguém e gosta, pergunta Taku Küega? [Qual é teu nome?]. Aí dá para saber de que nação é. Se é de nação diferente, pergunta depois se é solteira. Então, se está tudo bem, pede em casamento logo. Se é da mesma metade, você teria de ficar só como amigo”.²⁴⁴

Os palestrantes também expressaram desagrado diante dos critérios que regeriam hoje a escolha matrimonial dos jovens: “antes quem casava era quem sabia pescar, caçar, fazer roça grande. As pessoas não eram preguiçosas. Faziam de tudo” – disse Anacleto. Especialmente favorecidos eram os que desempenhavam bem alguma atividade em particular: ser um bom pescador, ser um bom caçador, ter habilidade para fazer canoa eram qualidades muito valorizadas. Ao contrário, chamaram a atenção para o fato de que atualmente as moças procuram que o parceiro “seja bonito”, “tenha estudo” ou “tenha emprego assalariado”. E ainda: “Os rapazes também. Só se interessam em casar com uma moça bonita, que tenha estudo, com profissão, emprego. Ninguém se interessa se sabe fazer roça” – acrescentou o capitão de Vendaval. Os jovens, que ouviam atentamente o seu depoimento, em vários momentos deram risadas, e bateram palmas no final. Um rapaz, que estava sentado ao meu lado, me disse que tinham sentido que os comentários do capitão refletiam o que acontecia com eles; por isso,

²⁴⁴ A vigência dos clãs não reside atualmente em conformar uma unidade territorial, mas tem uma função fundamental na regulação do casamento. Ver Oliveira Filho (1988, p.106-109), em que narra o mito de criação das nações e como a partir da sua existência os Ticuna puderam casar-se. “Sem clã como sei com quem vou me casar?” – me disse um rapaz, filho de mãe ticuna e pai mestiço, preocupado em saber qual clã seria o certo para ele identificar-se. Existem “novos” clãs para as pessoas que têm mistura com não-ticuna: jenipapo, cavalo, boi, vaca, e galinha. Também os clãs têm uma função importante no ritual de iniciação feminina (a festa da moça nova), no qual os convidados e os participantes costumam pintar o rosto com jenipapo, expressando sua pertença clânica. O ritual também apresentará certas mudanças se a moça que se inicia for de uma metade ou de outra (no enfeite do curral, no tipo de instrumentos tocados, nas canções destinadas a ela). Fui informada de que as pessoas de um clã receberiam certos conhecimentos especiais que não compartilham com os outros; ou que estão associadas à posse de certas habilidades específicas em função de seu clã de pertencimento. Por exemplo, as pessoas do clã arara teriam muita inclinação para expressões artísticas: tocar instrumentos, pintar sobre tururi. Aqueles que são do clã onça seriam muito fortes, corajosos e valentes.

sentindo-se identificados, riram com as suas declarações.²⁴⁵

Creio ser interessante contrastar estas falas com a descrição de um caso narrado por Nimuendaju que faz pensar que a escolha dos parceiros baseada no valor de se ter um companheiro “trabalhador”, habilidoso, bom pescador e plantador nunca foi unânime. Quero dizer que ainda no passado, quando eram menores as possibilidades de escolha e de inserção dos Ticuna em distintos âmbitos, ainda assim coexistiam diferentes valores e percursos possíveis. Assim, Nimuendaju comenta a respeito de uma menina que rejeitou uma proposta de casamento tendo como base o critério de que o rapaz era “demasiado trabalhador”. O autor descreveu que o pretendente:

Bere' is known as one of the most diligent Indians in the region – a planter of large clearings, an assiduous fisherman, and an able canoewrith. Da'tanina, known as a sluggard, has nothing and does not know how to make anything, lives at her brother's expense, and with good reason was afraid that, if Bere' were her husband, his activities would mean too much work for her (1952, p.94).

Neste caso, a moça não privilegiou ter um parceiro que fosse reconhecido pelas suas habilidades e laboriosidade e que certamente poderia provê-la de um bom sustento. Devemos supor que ela privilegiou outros valores e interesses; o mais evidente, a sua comodidade e a vontade de não se afastar da sua família, que já lhe proporcionava segurança.

Voltando ao depoimento de Anacleto, este também se queixou das separações e dos divórcios que acontecem hoje entre os casais. Porém, segundo o registro de Nimuendaju, podemos dizer que estas queixas seriam antigas e, na época em que Anacleto nasceu, já os velhos se lamentavam daquilo que interpretavam como fraqueza dos casamentos:

Several times I heard older Indians complain of the increasing fickleness with which certain youths contracts, and shortly thereafter dissolve, marriages. I observed two marriages in which the young husband abandoned his wife after a week, leaving her for no apparent reason, never to return. It appears to me that fickleness in marriage is not only increasing among the youths but is also prevalent, on a smaller scale, among the girls. It is related to the increasing proletarianization of a certain section of the tribe through the influence of industrial establishments in the region. Many of these establishments provide food and prostitutes for the young men whom they employ, making marriage

²⁴⁵ A conversa, mais tarde, com um rapaz provindo da aldeia de Belém de Solimões confirmou os critérios que muitas pessoas adotam para se orientarem em sua escolha: que o parceiro seja bonito e tenha dinheiro. Mas ele disse, destacando sua condição de “crente”, valorizar mais o fato de que exista “amor” e “harmonia” entre o casal. Também não concordou com a afirmação da existência de tensões entre velhos e jovens – colocada em vários depoimentos durante o Encontro – e da falta de respeito destes para com os primeiros. Para ele, o que seria um conflito entre gerações só acontece em alguns casos.

unnecessary for them (Nimuendaju, 1952, p.96).

Por outro lado, Nimuendaju não observou divórcios em famílias com uma economia estável e consolidada. Isto não parece ter mudado. Ainda hoje os divórcios são raros, não sendo a infidelidade nem as brigas violentas entre o casal motivos de separação. Apenas a partir do maltrato reiterado do marido, a família da mulher pode reclamar que ela volte para a casa paterna.

Finalmente, Anacleto se referiu ao fato de muitos rapazes quererem ir para a cidade para poderem namorar livremente. Esta maneira de pensar é compartilhada por outros adultos. De fato, vários estudantes destacaram para mim a possibilidade de experimentarem novas formas de relação com o sexo oposto, de que eles dizem gostar muito: entre elas, “poder namorar” as pessoas de quem gostam. Acham muito positivo poder sair uns meses e não ter que casar logo com a pessoa. Na cidade, gozam de uma liberdade provisória que valorizam muito e que acham que não têm na aldeia.²⁴⁶ Cristóvão, nascido na aldeia de Santa Teresinha e que em 2004 estava finalizando o Ensino Médio em Benjamin Constant (parte da sua trajetória escolar foi analisada no capítulo três), dizia-me: “Namorar na comunidade você tem que casar logo. Na cidade é diferente, pode ir para a festa, conhecer uma menina e namorar. O pai da menina nem fica sabendo. Ticuna não, os pais sabem e tem que casar logo. Também você tem que olhar a nação da menina. Não pegar da mesma nação. Na cidade, você pode conhecer, ir passear com a pessoa. Na aldeia não tem isso”.

Ele falou da pressão, que ainda continua vigente, para que um rapaz e uma moça de distintas metades não conversem privadamente. Nas aldeias, o fato de serem vistos conversando em um lugar um pouco afastado ou de forma separada do resto faz com que alguém da família os pressione para casar. Assim, para eles não existiria “namoro” tal como os brancos da região o concebem, sofrendo um constrangimento para definirem rapidamente a sua união. Esta se concretiza, sem cerimônia ou ritual explícito, quando o homem vai morar na casa do sogro. A regra de residência uxorilocal – no início do matrimônio – é respeitada na grande maioria dos casos, mesmo nas famílias que participam de igrejas evangélicas ou do Movimento da Santa Cruz. Segundo Goulard (1994, p.370), o não-cumprimento desta regra expõe os infratores a doenças e até à morte e só um xamã pode controlar; a cura, porém, só se completará quando o

²⁴⁶ Cabe aclarar que se trata de uma independência “provisória” esta que vivem rapazes e moças enquanto estão estudando na cidade, porque ao finalizarem seus estudos a trajetória mais recorrente, além de tentarem conseguir emprego, é a de se casarem num período de tempo bastante rápido. Sobretudo os rapazes, que ao terem que conviver com os sogros até que seu casamento seja considerado consolidado, vão ter que se submeter à forte autoridade deles.

genro for morar na casa do sogro.

O segmento que passa um período na cidade enquanto estuda goza de certa independência da família que a grande maioria restante não possui. Os jovens mostram-se mais abertos do que os adultos a construir relações de camaradagem, amizade e namoro com não-indígenas, sobretudo com colegas de escola, vizinhos ou membros das igrejas que freqüentam na cidade. Apareceu entre os estudantes com quem tive contato uma aspiração de liberdade sexual que nas aldeias de onde provêm não teriam. A isto se soma o fato de ser valorizada positivamente a possibilidade de namorar com uma “branca”, o que é um sinal de prestígio; a pessoa, a partir dessa condição, passa a ser vista como pessoa bonita. No entanto, alguns deles, inseridos de forma desprivilegiada em um sistema social que perpetua as “relações de fricção interétnica”, consideram que têm poucas chances de vir a namorar moças não-indígenas. Vários destacaram para mim que “as brasileiras são mais preconceituosas com Ticuna, mas colombianas e peruanas gostam da gente”.

Nas aldeias, os casamentos mistos acontecem principalmente entre homens peruanos/mulheres ticuna e geralmente são os primeiros os que se integram no grupo de parentesco das segundas (alguns até aprendem a língua ticuna). O casamento ou a mistura com o “branco” ocasiona controvérsias para os envolvidos e seus parentes: se por um lado traz prestígio para o grupo incorporar um “branco” por afinidade, sobretudo se este é capaz de lhe garantir o acesso a recursos e a conhecimentos diversos, por outro, traz conflitos não apenas na atribuição de clã para a criança que é produto dessa união (pela regra de descendência patrilinear), mas também por bater com uma forma muito valorizada de casamento, que consiste na troca de irmãs entre membros de clãs de metades opostas. Como me disse uma moça nascida na aldeia de Santa Clara e moradora na cidade de São Paulo de Olivença e que se casou com um rapaz “civilizado”, colega da escola na cidade: “Difícilmente as irmãs do meu marido vão querer se casar com meus irmãos”. Ou seja, a incorporação de “brancos” nos grupos domésticos ticuna é individual, sendo raros os casos em que aqueles os provêm de outro parente.

2.2.3 O consumo das bebidas alcoólicas e os atos de violência

Outro dos temas tratados na palestra de Anacleto e Abrão foi o consumo de álcool e a violência associada às bebedeiras. Questões que foram ouvidas com atenção pelos jovens participantes. Anacleto mencionou a data de 1920 como o início do consumo de bebida alcoólica, por parte dos Ticuna, com a “chegada dos patrões seringalistas”. Ele destacou que “Antes as

pessoas só consumiam pajjuaru.²⁴⁷ Durante o tempo da borracha, o patrão José Machado utilizava a cachaça como forma de pagamento ou para incentivar os índios ao trabalho. Isso aconteceu de 1920 para cá. Os patrões davam álcool para pagar mal aos Ticuna, os enganavam”.²⁴⁸

Contudo, também salientou que naquela época não existia tanta violência como atualmente e até ele fazer 50 anos nunca tinha visto nem escutado falar de “drogas” e “galeras”.²⁴⁹ “Será que os pais de vocês ensinaram a brigar?” – perguntou aos participantes em tom de censura, incentivando-os: “Vamos mostrar a cultura de nós. Não ter vergonha de pintar o rosto de jenipapo durante a festa da moça nova, ou ajudar o pai na roça!”. Os jovens ouviram suas falas com respeito.

Os problemas colocados apareceram o tempo todo como relacionados aos jovens e mais especificamente aos que moram em algumas aldeias: Campo Alegre, Belém de Solimões, Vendaval, Umariçu e Feijoal (em menor medida Filadélfia e Betânia), ou seja, as aldeias maiores em população, as mais “urbanizadas” e as que estão mais divididas por faccionalismos religiosos e políticos. Esta associação não aconteceu apenas neste Encontro; em outros eventos e diferentes situações escutei apreciações parecidas. Os depoimentos de Anacleto e Abrão podem ser entendidos como discursos moralizadores e que, imbuídos das crenças e das normas das religiões às quais aderem – Igreja da Cruz, Igreja Batista e outras – consideram que a adoção de alguns costumes, a saber, a bebida alcoólica, o fumo, as festas, significa a descaracterização da nova ordem social que se configurou a partir dessas mesmas religiões.²⁵⁰

²⁴⁷ Bebida fermentada feita a partir da mandioca.

²⁴⁸ O aliciamento ao trabalho que fizeram os patrões através da cachaça é destacado em Nimuendaju (1952, p.34): “One of the axioms against which no one on the Solimões will argue is: “sem cachaça o índio não trabalha”. The worst influence is naturally exercised by the sugar-care establishments [...] Some owners purposely get the Indians drunk in order to facilitate their expropriation”. Outros autores que se referem a diversos grupos indígenas também mencionam que a cachaça foi utilizada como instrumento de aliciamento para o trabalho escravo.

²⁴⁹ Conversando com alguns capitães presentes, nos períodos de descanso durante o Encontro, eles destacaram o fato de que problemas de álcool e violência decorrente do consumo excessivo do primeiro sempre aconteceram, desde que eles se lembram, de quando ainda eram crianças, estando agora entre 40 e 60 anos. O que mais os surpreende é a magnitude desse fenômeno atualmente, as proporções que vem tomando. Contudo, Erthal chama a atenção para o fato de que: “Acompanhando as deficiências colocadas em relação às anotações de morbimortalidade, não existem registros que permitam afirmativas confiáveis em torno de um provável “aumento” da ingestão de bebidas alcoólicas na área como um todo ou em determinadas comunidades, ou ainda a sua inferência a partir de diagnósticos de patologias relacionados à ingestão prolongada de bebidas alcoólicas” (Erthal, 2000, p.164).

²⁵⁰ Já Oro (1989), nos final dos anos 1980, chama a atenção para as diferenças que ele designa como “primeira geração” (o grupo que se converteu à Irmandade da Santa Cruz) e a “segunda geração” (as pessoas nascidas num lar de membros convertidos da “primeira geração”) e a preocupação dos primeiros quanto ao afastamento dos segundos dos preceitos da Irmandade da Santa Cruz. Naquela época, um membro da Irmandade havia falado para Oro: “os mais moço não são como os de primero da Santa cruz. Eles num são a mesma coisa. Nós não vamo dexá voltá pros tempo do primeiro. Logo agora que está no fim do século” (1989, p.156).

Contudo, apesar de os relatos dos palestrantes idosos terem se configurado em torno de uma perspectiva dicotômica entre passado e presente, ou seja, o passado valorizado positivamente e em ruptura com o presente, evidenciou-se nessa imagem do passado uma contradição com algumas afirmações que eles próprios terminaram fazendo em resposta às perguntas dos participantes. Finalmente narraram casos ou episódios que atestavam a existência de alguns costumes ou práticas criticados por eles e associados a um período recente, como o uso de bebidas alcoólicas, os atos de violência, o suicídio, o homossexualismo, ocorrendo desde pelo menos 50 anos atrás. Assim, a visão harmônica do passado mostrou-se cheia de ambigüidades. Por exemplo, em relação à violência, um dos rapazes quis saber sobre o efeito das bebidas “tradicionais” consumidas em festas e em trabalhos coletivos, e Anacleto terminou fazendo uma analogia com os efeitos das drogas, dizendo que a “droga de antes era o paijuaru” e enfatizando que quando as pessoas tomavam, brigavam violentamente.

O suicídio, que também tinha sido colocado como um fenômeno recente, revelou-se como um fato que vem acontecendo há muito tempo. Uma moça perguntou ao capitão de Campo Alegre, durante a sua palestra, se antes existia o suicídio, se as pessoas enforcavam-se como agora. Ele respondeu afirmativamente, assinalando que era freqüente, e lembrou de quando tinha 12 anos e viu seu irmão enforcar-se porque gostava de uma moça da mesma nação (clã) e os seus pais não o deixaram relacionar-se com ela. Segundo a fala de Abrão, por causa da “raiva”, ele se enforcou. Também a literatura etnográfica registra este fenômeno pelo menos desde a década de 1920 (Alviano, 1943; Nimuendaju, 1952).²⁵¹ Os registros mais antigos de ocorrência de suicídios

²⁵¹ Nimuendaju descreve várias situações de suicídio cometido por homens e mulheres jovens como conseqüência de brigas ou desentendimentos com a família, e expressas pelos que as relataram como um forte sentimento de *raiva* (1952, p. 51). Erthal (1998) aponta para a mesma constatação realizada por Nimuendaju: não é qualquer tipo de conflito familiar que levaria a pessoa a se suicidar, apenas o que se desenvolve entre pessoas com hierarquia distinta (sobretudo os parentes por aliança: entre cunhados, sogro/genro, sogra/nora). Esta autora assinala que os jovens são o grupo mais afetado pelo suicídio. Ela situa a maior proporção de suicídios entre os Ticuna na faixa entre os 16 e os 18 anos (47% dos suicídios). Ela descreve que a expectativa tradicional é que nessa idade os jovens estejam se casando; sobretudo para os homens é um período de escolhas em termos ocupacionais e em termos políticos, já que podem optar por pertencer tanto à rede da própria família como à da mulher, configurando a possibilidade de pertencimento a distintos grupos de poder. Portanto, é um período da vida no qual a pessoa deve tomar decisões importantes para o seu futuro. Entre os 19 e os 25 anos, a pessoa já se definiu quanto à escolha ocupacional, começou a ter a responsabilidade de sustentar a família e, depois do nascimento do segundo filho, o casamento é considerado estável e o casal pode sair da casa do sogro. Nessa faixa etária, localizam-se 27% dos suicídios. Já dos 26 aos 60 anos, acontecem 10% dos suicídios. Segundo Erthal, o trabalho de observação de campo apontou para o ato de suicídio como resposta significativa a determinadas situações de conflito formadas por padrões culturais de relacionamento intrafamiliar (Erthal, 2000, p.166). Os relatos recolhidos por Erthal referiam-se à “perda de razão” (associada à ingestão de grande quantidade de bebidas alcoólicas e a um comportamento que afetava diretamente cada um dos familiares, trazendo vergonha para todos) e ao tema da “raiva” (aparece vinculado ao fato de as reprimendas dirigidas ao indivíduo terem partido de um elemento da família, em relação ao qual estivesse em

referem-se à área de Belém de Solimões e às suas proximidades. Trabalhos mais recentes assinalam suicídios nas décadas de 1970 (Erthal, 2000, p.155).²⁵²

Outro tema que trouxe tensão, por causa da idéia dos palestrantes sobre o homossexualismo como fato muito recente, nunca visto antes por eles, que só sabiam que acontecia na cidade e não na aldeia, foi quando um rapaz perguntou se antes não existia “isso de mulher ficar com mulher”. Diferente do que Abrão (capitão de Campo Alegre) havia colocado em relação à homossexualidade masculina (“Vieram pessoas da Europa que achavam prazer de ficar com homem e chamavam os Ticuna para transar. Aí as pessoas começaram a fazer.”), Anacleto ficou pensando e lembrou de uma tia, que quando ele era criança gostava de uma prima e queria ficar com ela.²⁵³

Vemos assim nestes relatos a necessidade de relativizar as mudanças e as diferenças entre as gerações apresentadas de forma tão taxativa no Encontro. Por um lado, na pauta programada pela FUNAI, partia-se da suposição de “uma forma antiga e de uma atual de ser jovem”, colocando-a mais como uma afirmativa do que como uma indagação, uma espécie de constatação a partir da qual os depoimentos deveriam ser estruturados. Por outro lado, os próprios velhos enfatizaram essas diferenças no tempo e no espaço. Ou seja, estabeleceram uma separação entre certos costumes e comportamentos que seriam somente dos jovens dos tempos atuais, especialmente dos que vivem nas aldeias grandes e urbanizadas, distinguindo-os tanto do que acontecia quando eles próprios eram jovens quanto dos que moram hoje nas aldeias pequenas e afastadas dos centros urbanos da região. Estas últimas não teriam “problema de galeras, drogas ou homossexualismo” e estariam mais próximas dos padrões de vida “tradicional”.²⁵⁴

posição de submissão). Para Erthal, no caso dos Ticuna, é possível levantar a hipótese de que o suicídio seja interpretado não somente como um ato de agressão dirigido ao próprio indivíduo, mas também como um ato positivo de expressão de raiva contra os parentes próximos.

²⁵² Em conversa informal com o capitão e o chefe-de-posto de Belém de Solimões, eles comentaram que, desde 1992 até 2004, 62 jovens morreram enforcados nessa aldeia.

²⁵³ Várias pessoas em outros contextos colocaram que “essa moda homossexual” veio de Peru, que é recente, que até cinco anos atrás “não se via”.

²⁵⁴ Os próprios jovens das aldeias urbanizadas assumem estes discursos e observam diferenças de costumes e comportamentos em relação aos moradores das aldeias afastadas. Jonas, da aldeia de Filadélfia, por exemplo, em setembro de 2003, comentava comigo que: “A maioria dos jovens agora não se interessa bastante pelas coisas dos avós, não querem aprender... como dizer, a cultura. Eles já têm um pensamento mais para o mundo não-indígena, querem ir para a cidade.... Agora quando encontro pessoas que ficam longe da cidade, de comunidades distantes, a gente sente conversando que eles têm outra cultura diferente, são diferentes, a forma de tratar as pessoas, de conversar. Eles tratam muito bem a gente. Agora as pessoas que moram em aldeias perto da cidade já não são assim, são mais influenciadas pelo não-indígena. As pessoas que moram lá, nos igarapés, preservam algumas coisas da cultura”. Rappaport (2006, p.1-3) também se refere às distinções que elaboram os indígenas participantes do CRICA

Com respeito aos jovens que os escutavam, alguns notaram que havia uma discrepância entre os discursos dos adultos e as práticas concretas, acontecendo que certos costumes e comportamentos que são atribuídos somente aos jovens dos tempos atuais, na sua perspectiva seriam comuns a adultos e a idosos (como o consumo de bebida alcoólica, o gosto e o prazer pela frequência a “festas”, entre outros).

2.3 Os sonhos dos jovens

No segundo dia, depois do almoço e das palestras realizadas pelos idosos na parte da manhã, os “animadores” disseram aos participantes que deveriam se dividir em grupos por faixa etária para tratarem do primeiro assunto do Encontro: **“Qual é nosso sonho”?** Um pouco desconcertados com a proposta de agrupamento, eles olharam uns para os outros. Os animadores iam falando em voz alta as faixas de idade dos que deveriam se juntar a eles e rapazes e moças iam se separando de colegas, amigos e parentes para se acomodarem de acordo com a dinâmica proposta.²⁵⁵ Eu fui convidada a participar no grupo do animador Genário (que reunia os participantes de 28 a 32 anos).²⁵⁶ Cada grupo precisaria escolher um coordenador que dirigisse as discussões, um apresentador e um relator que depois falariam para o público na hora da apresentação do trabalho realizado. No grupo em que eu participei, poucas foram as pessoas que colocaram idéias. Então, uma moça me perguntou se a atividade tinha que ser coletiva ou individual. Finalmente optaram por esta última forma, e cada um escreveu seus sonhos num papel, e pediu depois à coordenadora que os colocasse no cartaz que o grupo apresentaria.

Observei a mesma dinâmica nos outros grupos: pouca discussão e diálogo entre os membros. Uma vez comentada a proposta de forma geral, as pessoas pegavam papel e caneta e ficavam pensando e escrevendo sozinhas, para depois entregarem ao coordenador do grupo o que

(Conselho Regional Indígena do Cauca), na Colômbia, entre comunidades que mostrariam uma maior proximidade com a “cultura” (“con el adentro”) e outras com maior interesse e vinculação com a sociedade nacional (“con el afuera”). Porém, a autora propõe entender estas distinções mais do que como posições essencialistas, como metáforas baseadas no espaço que projetam objetivos no futuro (uma utopia política) e não como uma tipologia culturalista no presente.

²⁵⁵ Os grupos foram diferenciados pelas seguintes faixas de idade: 13-15; 16-17; 18-20; 21-23; 24-27; 28-32; + de 32 anos, segundo um critério de segmentação que nada lhes dizia a princípio, mas atendia à agenda dos organizadores do evento.

²⁵⁶ Devo esclarecer que apenas dois dos sete grupos formados contaram com a participação de não-indígenas: num grupo uma professora da Escola Estadual Almirante Tamandaré, de Umariçu II; no outro, eu. Os “animadores” (todos ticuna) deveriam apoiar o trabalho grupal. Na prática, a coordenação, na instância de trabalho em grupos, foi tomada por algumas pessoas que não eram os animadores, em geral pessoas com mais experiência, professores ou lideranças de organizações Ticuna, embora situados na categoria de “jovens” (como o caso do grupo no qual participei, que ficou sob a coordenação da presidenta de uma das organizações de estudantes ticuna existentes, irmã do presidente da FOCCIT).

tinham elaborado. Os sonhos de cada um iam sendo colocados nos cartazes, o coordenador apenas observando não estarem se repetindo dentro do mesmo grupo. A maioria escreveu sobre desejos individuais, relacionados à obtenção de cargos e ao exercício de profissões. Ninguém colocou como sonho ser agricultor, trabalhar na roça, ser um bom pescador, ser pajé, ou algumas das outras ocupações mais comuns das gerações antigas. Houve coincidências entre os grupos, mas internamente foram feitas distintas escolhas. Cada um dos sete grupos era integrado por 20 ou no máximo 25 pessoas e nos cartazes e nas apresentações foram colocados em torno de 15 “sonhos” para cada grupo.²⁵⁷

Quadro N° 9. Produção geral dos sete grupos sobre seus “sonhos”, ordenados por frequência de forma decrescente.

Sonhos	Quantidade de vezes mencionadas
Médico	9
Cantor	6
Odontólogo	6
Professor	6
Técnico de informática	6
Auxiliar de enfermagem	5
Advogado	4
Delegado ou representante da minha comunidade	4
Administrador da FUNAI	3
Agente de saúde	3
Artista	3
Artista Plástico	3
Ator	3
Piloto de avião	3
Secretário	3
Antropólogo	2
Atleta	2
Biólogo	2

²⁵⁷ Ver em anexo produção de todos os grupos. Cabe destacar que cada grupo escolheu um nome para representá-lo. Apenas dois escolheram nome em português (“Coração valente” e “Sonhador”); os outros escolheram nomes em ticuna, alguns deles referentes a personagens ou a lugares altamente significativos na cosmologia ticuna, como o grupo que se nomeou “Eware” (local sagrado ticuna onde Yoi pescou o povo Ticuna e nenhum ser humano pode chegar).

Criar centro de artesanato na comunidade e fora da comunidade	2
Engenheiro florestal	2
Missionária	2
Oficial de segurança pública	2
Quero que a saúde da minha comunidade melhore	2
Que seja valorizada a nossa cultura e a língua materna	2
Soldado de marinha	2
Técnico agrônomo	2
Ter centro de reabilitação para os drogados	2
Universidade indígena	2
Apoio dos governos às associações, ONGs, para ter recursos para a realização de reuniões com a juventude e a adolescência	1
Apoio do governo municipal, estadual e federal com bolsa-escola para estudantes indígenas ticuna	1
Bancário	1
Bibliotecário	1
Chefe-de-posto da comunidade	1
Empresário	1
Engenheiro	1
Fornecimento de merendas escolares suficientes para os alunos nas escolas ticuna	1
Funcionário público	1
Governador	1
Implantação de laboratório de informática nas aldeias	1
O nosso sonho é futuramente ser capaz de ter conhecimento	1
Poeta	1
Prefeito	1
Professor de universidade	1
Que as comunidades se livrem da droga	1
Que as mulheres jovens indígenas tenham espaço na política e na sociedade indígena	1
Que as organizações de estudantes sejam bem estruturadas e que os projetos sejam aprovados	1
Queremos uma biblioteca indígena	1
Quero ter mais sabedoria para cuidar da minha família e também quero estar mais preparado para ajudar a comunidade.	1

Sargento das Forças Armadas	1
Secretário de Educação	1
Secretário de escola estadual	1
Ser presidente do país	1
Ser técnico em psicologia	1
Ser um cacique da aldeia com ideais novos	1
Ser um cidadão brasileiro de respeito, humilde, que tem história, mas também merecedor de respeito.	1
Técnico de futebol	1
Um teatro indígena especialmente para os Ticuna (que também passem filmes)	1
Vereador	1

Na apresentação dos trabalhos, cada relator do grupo leu, em língua ticuna, um a um os sonhos dos participantes, e o nome das profissões foram lidas em português. Alguns explicavam para os ouvintes o que eram algumas destas profissões e que sentidos tinham para eles. Por exemplo, a coordenadora do grupo de que participei, presidenta de uma das organizações de estudantes, explicou para que servia cada tipo de profissão colocada pelos integrantes do grupo e a relevância que possuía para o desenvolvimento dos Ticuna, em particular, e para a região do Amazonas, em geral. Destacou a necessidade de contar com cursos profissionalizantes e mais acesso a cursos universitários. Finalmente, colocou a necessidade de fortalecer as organizações de estudantes aumentando a sua participação, e também a das mulheres.²⁵⁸

Como falei antes, muitos “sonhos” apontavam para anseios e metas que envolviam apenas os que os formularam; outros incluíam a aldeia de pertença ou a organização da qual participavam; outros ainda, os Ticuna como “povo”. Estes últimos “sonhos”, em geral, foram formulados pelos participantes mais velhos, alguns deles professores ou representantes de organizações²⁵⁹ (verificar no anexo os “sonhos” do grupo com faixa etária maior).

²⁵⁸ A coordenadora do grupo “Coração Valente” teve um papel destacado na sua participação durante todo o Encontro, mais ainda levando-se em conta a sua condição feminina. As outras moças, embora muito ativas nos trabalhos grupais, colocando idéias e mostrando-se interessadas e envolvidas com as questões discutidas, foram muito mais tímidas nas apresentações gerais, nos momentos em que se reuniam todos os grupos. Nesse sentido, ela seria parte do que Comerford (2001, p.157) chama de “equipe de frente” de assembléias e reuniões políticas: o conjunto de pessoas que fala mais vezes e mais longamente nos momentos de discussão, a ponto de se destacarem das demais.

²⁵⁹ Também na resposta às perguntas: “quem são os nossos aliados?” e “como realizar nossos sonhos?”, os grupos que incluíam participantes das faixas de maior idade responderam que os aliados eram a FUNAI, os vários órgãos de governo, as ONGs indígenas, e se referiram às funções que lhes corresponderiam quanto à elaboração de políticas e à

Em todos os grupos destacaram-se como aspirações dos participantes tanto a ocupação de papéis de liderança política, como também as profissões e as ocupações relacionadas às artes (teatro, canto, artes plásticas etc.), a profissões liberais e ainda aquelas que foram relacionadas a um desejo de engajamento a partir das problemáticas e das necessidades das comunidades de pertença. Também cabe enfatizar a vontade de ocupar cargos que conferem um *status* elevado – ao menos vistos assim pelos participantes – como os relacionados às Forças Armadas e à polícia. É interessante, nesse sentido, comparar com as observações realizadas por Cardoso de Oliveira no início da década de 1960: “Os comentários que pudemos colher entre jovens Tikuna, moradores de Umariáçu, não revelavam um interesse decidido por parte deles em se tornarem reservistas” (1964, p.100). Atualmente, ao contrário, entrar na carreira militar tornou-se uma alternativa atraente para muitos rapazes.

Ainda considero importante destacar que embora tenha assinalado que nenhum dos sonhos se referia às ocupações mais comuns das gerações dos pais ou dos avós, sobretudo no que diz respeito a atividades de lavoura e extrativistas, alguns indicam uma continuidade com as funções desempenhadas no passado apenas por uns poucos e que significavam também a posse de conhecimentos e de habilidades específicas e de prestígio elevado, como o de contador de histórias/cantor.²⁶⁰ A aspiração por desempenhar atividades relacionadas às artes foi grande (também pela sua identificação com alguns artistas e músicos). Com respeito ao “artesão”, apareceu o desejo de melhorar a comercialização dos produtos e que seus trabalhos pudessem ser considerados não como artesanato, mas como “arte”.²⁶¹

Considero que esses sonhos e projetos de futuro não estão apenas restritos aos participantes do Encontro. Nas entrevistas realizadas com diversos tipos de informantes (pais, estudantes, lideranças de organizações, capitães), apareceu um forte consenso quanto ao desejo

aplicação de recursos. Já os mais novos fizeram menção a um círculo mais íntimo, “os pais, a família, a comunidade”, como o grupo “Eware” (participantes entre 16 e 17 anos) que respondeu que: “Os primeiros aliados são os nossos pais que nos ensinaram a estudar e praticar nossa vida” e “Os nossos sonhos podem se realizar com o apoio de nossos pais e dos professores”. (Ver a respeito de produções grupais nos anexos).

²⁶⁰ Goulard (2000) chama a atenção para o papel de contador de histórias: *nuküma-ü ore arü uru-ü* (“aquele que sabe os relatos dos tempos de lá”) e para a sua presença ainda importante em alguns segmentos da população Ticuna atual. Este papel possui algumas características que o aproximam e outras que o distanciam da função de xamã, como o fato de ele não poder caçar os animais da floresta. De forma diferente, sua função é hereditária (passa de pai para filho), diferente daquela do xamã, que é adquirida, muitas vezes como paciente de outro xamã, no contexto terapêutico através do qual aprende as habilidades deste (p.270-271).

²⁶¹ Nisso, sem dúvida, deve ter influído a escola, já que desde 1997 existe nas escolas localizadas em Terras Ticuna a matéria “arte ticuna” em todas as séries do Ensino Fundamental, e nos cursos de formação organizados pela OGPTB, também esta disciplina ocupa um lugar privilegiado.

de que sobretudo as gerações mais jovens possam estudar e ocupar funções que trariam uma melhoria tanto para essa pessoa e sua família, quanto para a “comunidade”, pela possibilidade e alta significação (simbólica) que tem a representação de não ter que depender dos “brancos”.

Santa, mãe de quatro filhos, membro da organização de mulheres AMIT, dizia-me que “atualmente a grande maioria dos pais quer que os filhos estudem, uma pequena minoria deseja que eles continuem na roça. Até os idosos estão estudando, mulheres casadas... Os velhos querem aprender a assinar, saber alguma coisa para não ser enganados, para melhorar sua situação”.

Aida, uma moça de Umariçu II, que em 2003 estava concluindo o Ensino Médio na cidade de Tabatinga, comentava comigo: “Ninguém quer ser agricultor, também porque a área é muito pequena. As pessoas têm que ir longe para fazer roça e isso é muito cansativo, muito trabalhoso. Por isso, atualmente, os jovens que estão estudando procuram mais emprego assalariado”.²⁶²

Em entrevista com Alcemira, presidenta de uma das organizações de estudantes e também professora na aldeia de Filadélfia, em dezembro de 2004, conversávamos:

M: Não tem pais que reclamam que os filhos só querem estudar e não trabalhar na roça?

A: Não, a gente pensa que as duas coisas têm de andar juntas. As coisas de educação e os afazeres domésticos. Por exemplo, você estuda, mas tem de dar valor à sua cultura. Fazer as coisas. Tem de dar valor. Porém, atualmente, já não existem vovós, idosas que façam as coisas para a gente aprender. Talvez em outra comunidade ainda tem. Aqui não ensinam quase. Isso a gente orienta: “tem que igualar”. Durante está estudando e ainda não se forma, pode passar fome, mas se você está estudando e trabalhando a pessoa não passa fome. Trabalha para sua alimentação, para comprar outras coisas e ao mesmo tempo estuda.

M: Mas quando as pessoas se formam sempre querem ter um emprego?

A: Tem pessoas que querem já ter emprego, porque alguns já sofreram muito, faltou muita coisa para eles e querem ter grana. Mas tem outras pessoas que querem continuar estudando até onde for. Outras continuam na roça. Mas a maioria opta pelo emprego.

M: E o que é considerado bom emprego para as pessoas?

A: Acho que é considerado bom emprego... deixa ver: não ser dependente de um patrão. Conseguir mais um pouquinho de degrau no emprego. Eu creio que é você administrar, ou ser político.

Muitos adultos com os quais tive contato expressaram estar cientes dos processos de mudança aos quais estão sujeitos e que são decorrentes, segundo eles mesmos dizem, de estar *nos*

²⁶² Lasmar observa para o caso dos grupos indígenas do Uaupés, no Rio Negro, que: “hoje em dia, os pais se orgulham da filha estudiosa tanto ou mais que da trabalhadeira e o resultado disso é que a roça adquire um sentido quase puramente instrumental na vida das gerações mais jovens” (2002, p.173).

tempos modernos. Nesse sentido, os pais de família incentivam os filhos a freqüentar a escola e a estudar, como uma forma de prepará-los para a modernidade. A respeito disso, Santo Cruz, coordenador do setor de educação do CGTT, me disse:

Os jovens de hoje querem saber mais do que a gente ainda. Se nós chegamos até um nível, eles querem aprender mais. Não basta aprender pescar, fazer roça, casar, fazer artesanato. Ele tem que aprender isso, também a cantar, mas também, já que estamos no mundo moderno, ele precisa aprender mexer no computador, mexer com máquinas, com as coisas que tem hoje. Eles têm que ocupar os cargos que existem hoje; professor, diretor, vereador, secretários. Quem sabe algum dia, juizes, advogados, algum dia. É a única forma que nosso povo vai ficar com alguma segurança.

Este discurso do *estudo* como forma de adquirir conhecimentos e habilidades para a construção de um projeto de autonomia não é incompatível com a busca individual pela obtenção do emprego e de salário. Ambos estão associados. Santo comentava comigo sobre a sua vontade forte de “estudar”:

Meu pensamento desde criança, meu pai me levava para a cidade, para vender produtos, vender cana, macaxeira, banana, farinha, frutas. Aí eu olhava o pessoal na cidade, de camisa, calça, sapato, relógio e com lapiseira no bolso, sabe? Eu olhava, olhava para eles e pensava: “um dia, eu vou chegar no ponto aonde esse senhor chegou. Vou ser alguma coisa. Por isso vou estudar. Essa foi minha intenção. Ser um cidadão, sabe?”²⁶³.

O estudo está associado a uma melhoria de posição social, como dizem comumente, *ser alguém na vida*. Quando perguntei às pessoas o que isso significava para eles, vários me falaram que era *não sofrer na roça, estudar e ter emprego, ser um cidadão, ser uma pessoa importante, não ser um favelado*, “estar bem, ter boa alimentação, ter bom vestuário, ter boa educação, ter boa saúde, ser feliz com sua família”, entre outros.²⁶⁴

²⁶³ É interessante comparar este relato referente às suas aspirações quando criança, em meados dos anos 1960, com o que Nimuendaju comenta a respeito do desejo de alguns Ticuna para as primeiras décadas do século: “In general the Tukuna of today wear the same poor sort of apparel as the Neobrazilians of the same region, but many of them also have quite regular clothes, some of which they make themselves from purchased material. **Their ambition is to possess also a felt hat and a pair of shoes**, although even under the best conditions shoes incommode them horribly, and few own them” (1952, p.36; grifo meu).

²⁶⁴ Collet, em seu estudo sobre os Bakairi, encontra percepções parecidas com as que eu registrei entre os Ticuna sobre o que significa ser “alguém na vida”: “Quando um jovem bakairi diz que quer ‘ser alguém no futuro’, ele tem em mente que através do estudo conseguirá se profissionalizar, e então ter acesso aos bens materiais e simbólicos que almeja. Parece, então, que ele está rejeitando os costumes e os valores que caracterizam a sociedade bakairi, por reconhecer que, hoje em dia, o meio para conseguir estes bens faz parte da sociedade ‘do branco’: o estudo. No entanto, o que o move em direção a ‘ser alguém’ são exatamente os valores típicos da organização social bakairi: a família. O desejo de que os pais “se orgulhem” deles, e de que a sua família possa “se desenvolver” através da sua ajuda, é o motivo alegado por estes jovens para freqüentarem diariamente a escola, enfrentando todas as adversidades, como a distância e a falta de “costume” ou “prazer” com as exigências escolares” (Collet, 2006).

Isto não é incompatível nem incoerente com o valor associado ao estudo como instrumento para “poderem assumir sozinhos”, ou seja, na construção de um projeto político que busque o bem-estar como “povo”. O estudo também possui um valor em si mesmo, já que supõe ou está associado a uma série de experiências – afastamento da família, sofrimento, fome, sacrifícios, perigos – e à aquisição de conhecimentos que são prestigiados, aqueles provenientes do *mundo dos brancos*.

Contudo, a escolha pelo *estudo* não é a única para os jovens, nem substitui de maneira uniforme ou irreversível outras escolhas, como dedicar-se à agricultura, casar e ter filhos cedo, viajar e empregar-se em cidades distantes, ser pajé, ser artesão, e assim por diante. Nilton, da aldeia de Belém de Solimões, estudante em Benjamin Constant, dizia-me que muitos rapazes da sua aldeia têm um grande desejo e ansiedade por encontrar um parceiro e formar família cedo. Isso os leva geralmente a abandonar os estudos, já que a urgência para atingirem seu objetivo faz com que se dediquem a atividades que rapidamente possam garantir-lhes o sustento (o trabalho na lavoura, a pesca e a comercialização posterior é o mais freqüente). Assim, me contava que no caso da sua aldeia, que possui um dos maiores números de matrículas escolares de todo o Alto Solimões – tanto pelo fato de ser a mais populosa, quanto pela existência da oferta de Ensino Fundamental completo funcionando há oito anos e, desde 2003, o Ensino Médio – existia uma elevada deserção na 7ª e na 8ª séries, o que coincidia com o período em que os rapazes e as moças estavam-se casando.

Também acontece que alguns jovens que têm a possibilidade de se formarem em âmbitos privilegiados e reservados para poucos, como os Seminários de Formação Teológica (no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Manaus), onde se preparam para ocupar o cargo de pastor, terminam abandonando-os por praticarem condutas sancionadas pelos agentes que lhes facilitaram a estada na cidade, como freqüentar festas, namorar e beber. Quando isso acontece, eles impedem a continuidade de sua formação.

Assim, nas práticas evidenciam-se algumas ambigüidades e matizes em relação ao que nos discursos aparece como uma aspiração generalizada pela educação escolar. Isto chama a atenção para o fato de que, ao lado do desejo de “*ser alguém*” a partir do estudo na cidade e de adquirir “mais e melhores conhecimentos”, estão as aspirações de conhecer novos lugares e realidades, fazer novas relações e amizades, divertir-se, escapar da influência familiar, achar um

cônjuge etc. Deste modo, as experiências decorrentes da convivência em novos espaços podem ser até mais valorizadas do que é entendido em sentido mais estrito como “estudo”.

Vemos que existem múltiplos percursos possíveis para os indivíduos que atravessaram a fronteira da infância. Prevaecem, contudo, os que optam pelo projeto de adiar a maturidade, tentando avançar o máximo possível em sua formação escolar, e os que escolhem formar uma família cedo, valorizando a independência familiar e o ingresso na atividade sexual.

2.4 Sobre as drogas e as situações de “risco” social

No terceiro dia do Encontro, a pauta contemplava o depoimento de um rapaz ou de uma moça de cada uma das aldeias participantes a respeito da sua experiência com drogas e álcool. Para isso, devia-se escolher um representante por aldeia. De Umariáçu I foi escolhido Oston, o rapaz nascido na aldeia de Santa Inês ao qual nos referimos no capítulo anterior, que estudara até 2003 em Benjamin Constant e, nesse ano, estava morando com sua tia materna em Umariáçu I e estudava em Tabatinga. Ele se referiu (em língua ticuna) não à sua própria experiência, mas sim à de um primo seu, morador também de Santa Inês e do envolvimento dele com “drogas”. Relatou que um homem peruano lhe ofereceu trabalho para transportar cocaína pelo rio e ele dedicou-se a isso por um tempo, mas depois conheceu uma menina, casou-se e abandonou a atividade.²⁶⁵ Também Oston falou sobre a violência cotidiana presente em Umariáçu I e sobre a existência de “galeras” de rapazes da mesma aldeia que, localizados na estrada que leva à cidade de Tabatinga, atacam de noite as pessoas que passam, sejam os próprios moradores dali ou os da cidade. Ele criticou o fato de “as lideranças” estarem informadas a respeito e não fazerem nada para mudar isso, principalmente porque se trata de rapazes que são seus parentes e reclamou que “a lei seja como para os brancos e que essas pessoas possam ser prendidas (sic)”. Várias pessoas bateram palmas para esta proposta.²⁶⁶

²⁶⁵ Algumas pessoas me falaram que nunca tinham sido abordadas por traficantes para oferecer-lhes droga para consumo, mas sim para propor-lhes trabalho de transporte fluvial, já que sabem que pelo fato de serem indígenas não sofrem tanto controle da polícia federal. Poucos aceitam e os casos que conheci de concordância disseram que o fizeram mas trabalharam pouco tempo, apenas para “saber como era esse trabalho”, “por curiosidade”, “querer saber como é que é ganhar muito dinheiro rapidamente”. Eles o abandonaram porque o acharam muito perigoso. Também no caso dos estudantes, por perceberem que esse trabalho prejudicava a sua frequência escolar. Eles dizem ter tratado com traficantes brasileiros, que são conhecidos por todos na região. Distinguem-nos dos colombianos que são “perigosos e não deixam sair do negócio”.

²⁶⁶ Durante meu trabalho de campo, em várias ocasiões, as pessoas com quem tive contato se referiram às “galeras”. Para alguns, como uma realidade “distante”, embora conhecida, do que acontece principalmente em algumas aldeias urbanas. Para outros, como uma realidade cotidiana, com a qual tinham que lidar frequentemente. Segundo

Para o representante da aldeia de Filadélfia, um estudante da escola de Ensino Médio específico, recentemente inaugurada nessa aldeia, e membro do grupo de música “Ágape”, integrado por moças e rapazes que freqüentam a Igreja Batista e que tocam músicas evangélicas, destacou como principal problema de dependência a bebida alcoólica. Comentou que até onde tinha conhecimento não existia consumo de drogas na sua aldeia, e sim em “outras”, como Umariçu I e II. Lembrou que nos últimos 10 anos os jovens começaram a consumir álcool em Filadélfia, embora estivesse proibido pela Igreja (batista) e enfatizou que o problema se devia à influência da TV: “As pessoas vêem isso na TV e imitam”.

Depois dele, o representante de Umariçu II relatou as mudanças ocorridas na sua conduta quando começou a consumir drogas. Referiu-se principalmente ao seu afastamento dos pais e de outros parentes, e da Igreja que acostumava freqüentar. Contou que tomava um derivado da pasta-base da cocaína e finalmente chamou a atenção para o fato de que existiam jovens que estavam na 5ª, 6ª séries e queriam sair da comunidade para estudar na cidade, porque dessa forma ficava mais fácil o consumo de drogas.

O representante da aldeia de Feijoal contou que se envolveu com o consumo de álcool em Filadélfia quando sua mãe o deixou com o avô para estudar. Pela proximidade dessa aldeia com a cidade de Benjamim Constant, começou a freqüentar festas e bailes que nela aconteciam. Nessas ocasiões disse ter experimentado e gostado.

Os outros depoimentos falavam de situações parecidas e compartilhavam um padrão narrativo semelhante: o envolvimento com drogas e álcool ocorre em contextos de contato com os “não-indígenas”, na cidade, freqüentando as festas que nela acontecem, geralmente a partir do “convite” de outras pessoas (“os colegas”) e pela aceitação que vem da “curiosidade”, de “querer experimentar” e pela vontade de “imitar”.²⁶⁷ Também foi várias vezes mencionado o fato de que

comentaram distintos informantes, a violência dos jovens não estaria tão centrada em membros da própria família (como é o caso dos adultos), mas em pessoas que chegam de fora da comunidade (em geral, também rapazes de outras aldeias, aos quais vêm como competidores por causa das moças). Embora sejam conhecidos por todos, não adotam uma identidade visível. Em geral, desenvolvem ações agressivas sempre em situações em que é possível ocultar-se à noite em uma estrada ou em um caminho pouco transitado. Sua atitude é vinculada e explicada por outros Ticuna a partir da ingestão de grandes quantidades de álcool e da “coragem” decorrente dele. Individualmente e sem estarem bêbados, alguns são percebidos como “pessoas legais”. Seguindo as considerações de Erthal (1998) a respeito da exacerbação dos confrontos entre diferentes grupos faccionais nas últimas décadas, podemos situar a atuação de “galeras” como uma atualização, em outro contexto histórico, de mecanismos de resolução de conflitos próprios das antigas malocas.

²⁶⁷ Diferentes informantes enfatizaram o fato de que as práticas problematizadas no encontro e definidas como características da situação de risco social deviam-se à “cópia” ou à “imitação”: expressando a vontade de se parecerem com pessoas e personagens de quem eles gostam e admiram, como astros e estrelas de TV, músicos

o período que passam na cidade para estudar propicia situações e oportunidades de consumo. Assim, aparece uma ambigüidade entre a forma altamente valorizada de representar – em certos contextos de fala – a formação escolar na cidade, garantindo melhor qualidade de educação, melhor preparação e conhecimento do português, mais possibilidades de obter emprego, entre outros, e a idéia de que na cidade gera-se um estado de corrupção das condutas. “Com colegas não-indígenas conheceram festas, começaram a beber e entraram no vício” – são expressões recorrentes, sobretudo dos que nas aldeias participam das igrejas evangélicas e se vêem proibidos tanto do consumo de álcool como de paijuaru (apenas permite-se o consumo de caiçuma “suave”). Assim, coexistem tanto a condição de ser “estudante da cidade” como uma identidade prestigiosa, como a imagem de que essa condição propicia “más influências” provenientes do grupo de pares.

Cabe destacar que a retórica utilizada pelos participantes para falar sobre suas experiências com álcool e drogas – de forma diferente da que assumem outros agentes (tanto adultos ticuna quanto os não-indígenas) para referir-se a estas problemáticas – não adquiriu um caráter solene, grave ou trágico. Ao contrário, os que fizeram depoimentos durante o Encontro expressaram-se de forma muito natural e espontânea, e os outros participantes os ouviram atentos e interessados por conhecer suas experiências, porém relaxados e até sorridentes e divertidos diante de algumas situações relatadas. Alguns que falaram sobre as experiências passadas com álcool e drogas ironizaram a si mesmos, imitando a própria conduta em determinadas situações, a forma de falar sob os efeitos do álcool. Os participantes acharam alguns relatos muito engraçados e os festejaram dando boas risadas. A única pessoa que usou um tom de censura para essas narrações foi o pastor de Umariçu II, que declarou em voz alta e em português para muitos ouvirem que alguns jovens “teriam de pedir perdão para a gente, em público, pelas suas condutas erradas”.²⁶⁸

O objetivo principal no terceiro e no quarto dias do Encontro foi discutir a respeito do consumo de drogas e, por isso, a pauta contemplava depoimentos dos participantes e trabalho em grupo em que se colocavam as seguintes questões: “Quais tipos de drogas você conhece?”; “Qual

famosos etc., e por uma “curiosidade” de experimentar as coisas que fazem os não-indígenas.

²⁶⁸ Isto pode ser explicado pela forte influência da Igreja da Cruz entre os Ticuna, embora atualmente muitos não estejam mais aderindo a ela e tenham mudado para outras religiões, como é o caso do próprio pastor. Erthal assinala que no caso das famílias pertencentes à Igreja da Cruz, as atitudes dos filhos consideradas impróprias devem ser purgadas pelos pais. Alguns relatos confirmam a norma de expulsão temporária dos pais pela Igreja, quando “o pai paga pelo filho”, ficando sua volta condicionada à confissão pública do pecado (2000, p.167).

é o motivo de você usar droga?"; "O que você precisa para fugir da droga?"; "O que vocês entendem por jovens em situação de risco social?". Esta última atividade foi realizada sem a presença da equipe coordenadora que não observou nem orientou muitas das discussões desenvolvidas. Nesse sentido, muitos dos participantes valorizaram o espaço que tiveram para falar e discutir sobre "seus problemas", destacando que tinham poucas oportunidades como estas, já que nas reuniões dos adultos ficam com "vergonha" de falar.²⁶⁹ Porém, sentiram falta de palestras e de orientação por parte da coordenação do evento. Só na tarde do terceiro dia, a representante da FUNAI explicou, a partir da demanda de várias pessoas, o que se entendia por "risco social", já que houve reclamações por não entenderem o significado do conceito convocador do encontro.²⁷⁰

No quarto dia, para tratar em grupo das questões anteriormente colocadas sobre o consumo de drogas, a maioria – contestando a divisão por idades dos dias anteriores – reagrupou-se segundo a aldeia de pertença, sendo que os participantes de Umariáçu I e II, por serem muitos, dividiram-se em vários grupos. Ficaram no total 13 grupos. A partir daí, a coordenação de cada grupo ficou em alguns casos nas mãos dos capitães presentes. Isto molestou a equipe organizadora da FUNAI, porque o Encontro se colocava como um espaço de discussão "especificamente dos jovens" e "não das lideranças". Vários líderes presentes tentaram controlar o encaminhamento do trabalho e ocupar funções que corresponderiam à equipe de "animadores". O capitão de Umariáçu II e o pastor mostraram-se como "os anfitriões" do evento, acompanhando tudo, estando atentos a todos os detalhes, sobretudo no que dizia respeito à infraestrutura: a comida, servir água e também a introdução de algumas questões e os encerramentos das discussões. Também dois vereadores, moradores da aldeia, pediram em vários momentos espaço para falar. Os "animadores" estavam visivelmente incomodados no seu papel de

²⁶⁹ Oliveira Filho (1977) destaca que os jovens, pela sua dependência da autoridade paterna e pelo fato de ainda não terem construído uma esfera de decisão própria, estão excluídos da possibilidade de exercerem papéis de liderança que, entre outras modalidades, expressa-se nas falas públicas, no contexto de "reuniões" em que se trata de persuadir ou criar consenso sobre determinadas questões.

²⁷⁰ Ela deu vários exemplos de como se emprega a palavra "risco": "sujeito a acontecer", "frágil para aquilo", "sujeito a", "uma coisa que pode acontecer, se faço isso"; e acrescentou: "significa que são jovens Ticuna que correm risco, estão frágeis para sofrer problemas da comunidade. Estão sujeitos a pegar doenças sexualmente transmissíveis, sujeitos à violência. "Quem está em situação de risco social? As pessoas que não estão bem informadas. São pessoas ingênuas. São jovens que não estão devidamente informados, alimentados, tratados. Esse nome não quer dizer que o que vocês estão fazendo está errado. Várias culturas estão em situação de risco, não só vocês. A FUNAI decidiu trabalhar sobre isso, porque a escola não tem tempo de dar conta dos problemas sociais que estão acontecendo. Nós estamos comprometidos em abrir diálogo com jovens indígenas em situação de risco, ajudar para pensar propostas de futuro para vocês dentro das aldeias".

mediadores, ou seja, de terem que conduzir as propostas planejadas pelos organizadores do Evento, a pauta e os horários estipulados e contestados pelos líderes locais. Era evidente sua expressão de desânimo. No terceiro dia, houve uma grande tensão por esse motivo, resultando num quase malogro e na interrupção do Encontro.²⁷¹

Eu acompanhei o trabalho do grupo “Türico”, integrado por jovens da aldeia de Filadélfia. Em face da primeira questão que deveriam responder (“quais tipos de drogas você conhece?”), os participantes começaram a mencionar uma longa lista de substâncias tóxicas. De forma parecida com a de outros grupos, mostraram-se informados e conhecedores das mesmas. Contudo, quando perguntei como tinham tido acesso a elas, a maioria disse que as conhecia pela TV. Surgiu a discussão se a pergunta apontaria a explicitação desse conhecimento mais geral ou apenas se referia as que eles tinham consumido. Chegou-se ao consenso de responder nesse último sentido e também houve acordo que a única “droga” que era utilizada nessa aldeia era a bebida alcoólica. Não pude acompanhar se o resto dos grupos chegou ao mesmo consenso, mas nas apresentações foram mencionados muitos nomes, tratados como tipos distintos que, na verdade, se referiam à mesma droga (por exemplo, a cocaína foi mencionada com vários nomes, nas gírias portuguesa e espanhola regionais). Portanto, é possível inferir que, em muitos casos, os jovens não as conheciam pessoalmente. Escutaram os nomes e assim se lembraram delas.

Nas apresentações do trabalho sobre esta questão, não se diferenciaram drogas que poderiam ser consideradas mais perigosas que outras. Todas foram colocadas no mesmo nível e até foram incluídas como “drogas”, práticas de “pintar unhas”, “usar tatuagens”, “fazer puçanga”,²⁷² “usar o livro de Cipriano”, “desobediência”, “sexualidade nos adolescentes”, entre outros.²⁷³ Isto mostra, a meu ver, que as drogas não estão apenas associadas a substâncias tóxicas, mas também a costumes e a condutas que são consideradas erradas, ou que são tidas como erradas pelos adultos.

Houve consenso em que para os Ticuna o principal problema de dependência é o álcool, acessível a todas as aldeias, ao contrário das drogas, como a maconha e o resíduo da cocaína –

²⁷¹ Em conversa pessoal, a funcionária da FUNAI me disse que isto não aconteceu com os outros grupos indígenas incluídos pelo Programa, isto é, dos líderes quererem conduzir a discussão e não deixarem que os jovens falassem. Nos outros casos, estes se expressaram à vontade e “houve uma reflexão entre as gerações”. Entretanto, disse estar contente com os resultados deste encontro: “os jovens colocaram coisas interessantes, muito ricas e, além disso, se expressaram criativamente, dançando, representando, cantando”.

²⁷² Puçanga refere-se ao preparo de poções mágicas com o fim de conseguir um desejo como, por exemplo, que a pessoa da qual se gosta fique apaixonada por quem a fez.

²⁷³ Ver em anexo produções dos grupos sobre esta questão.

conhecido como “pasta-base” – que apenas seriam de fácil compra em umas poucas aldeias. Entre os efeitos do consumo de álcool, a violência foi o aspecto mais problematizado. Assim, apontou-se mais para as conseqüências que provoca nas relações familiares cotidianas (desentendimentos, brigas, afastamento e isolamento de quem bebe) do que para as conseqüências que traz à saúde do corpo.

Também se associou o consumo de álcool a uma sociabilidade com grupos de colegas e parentes, ou seja, não seria tomado individualmente e nem todos os dias. Segundo vários participantes colocaram, só nos finais de semana é que as pessoas bebem e nas festas que acontecem na aldeia – comunitárias ou familiares – ou ainda nos “bares” e cantinas que existem em algumas delas; ou na cidade, sobretudo pelas pessoas que passam um período de suas vidas estudando ou trabalhando nesse espaço e costumam freqüentar os lugares de lazer quando convidados pelos colegas.

Embora não existam dados confiáveis para falar de um aumento do consumo do álcool entre a população Ticuna, observa-se que consomem bebidas com um alto teor alcoólico, como cachaça e rum. Também se poderia estimar que há um incremento das situações de consumo (pela incorporação de festas religiosas e do calendário nacional, que são ocasiões nas quais se bebe).

Como indica Erthal, essas ocasiões podem servir como espaço de expressão de hostilidades que se estruturam a partir de como os Ticuna concebem e vivem as relações de parentesco e a sociabilidade com outros grupos:

Tanto as festas rituais quanto as festas de fim de semana podem ser o cenário ideal para a concretização de discussões, brigas e vinganças que seriam inadmissíveis dentro de uma situação cotidiana.

Nimuendaju (1952) cita as festas de celebração e as reuniões de trabalho como os momentos de ocorrência da quase maioria dos crimes de morte. A ingestão de grandes quantidades de bebida faria aflorar nos índios uma intensa disponibilidade para discussões violentas, quando são insultados os próprios parentes, com desdobramentos constantes em mortes. Ainda se refere especialmente à ocorrência dessas discussões entre cunhados, levantando a questão em torno da grande tensão existente entre elementos de distintos clãs que, por força do casamento, passariam a conviver, por um período mais ou menos longo, em uma mesma unidade familiar.²⁷⁴

As bebedeiras de fins de semana, um padrão aparentemente espelhado nos modos civilizados de beber, parecem ter sido absorvidos por um padrão tradicional de bebida, servindo também como momento catalisador de tensões

²⁷⁴ Para Nimuendaju, o forte individualismo que caracteriza este grupo indígena faz com que as intervenções de um terceiro nos conflitos tidos como de tipo pessoal sejam malvistas ou intoleráveis (1952 p.50).

dentro da comunidade (Erthal, 2000, p.165).

Nimuendaju não circunscrevia o consumo do álcool aos jovens. Ao contrário, assinala que: “Drunkenness is the Tukuna’s national vice and their only one. At their feasts, men, women, and children drink, and perhaps half the men and a tenth of the women and children become intoxicated” (1952, p.52).

Um dos aspectos mais destacados nas falas dos participantes foi o de que os pais bebem como eles e que deveriam também participar de encontros como o realizado ali. Alguns referiram-se à falta de coerência e de acordo sobre o tema entre as várias lideranças que existem nas aldeias (caciques, pastores, professores, agentes de saúde). Segundo foi colocado, estes têm diferentes posturas sobre a problemática e falam coisas distintas para os jovens.²⁷⁵ Foi também compartilhada a demanda por receberem mais orientação de pessoas especialistas em tais assuntos e a necessidade de ser iniciada a discussão de como fazer frente à violência interna nas aldeias.

Em relação aos motivos para se usar droga, as respostas foram múltiplas. Nas próprias palavras deles:

- Por diversão;
- por curiosidade;
- imitação e convite de outras pessoas;
- devido a problemas (saúde dos amigos, do/a namorado/a, raiva da família, inveja, ciúmes, discussão e brigas);
- para ter coragem para falar para a menina;
- para assaltar e não ter medo.

Assim, as causas centraram-se mais nas motivações pessoais e não tanto em aspectos de ordem político-econômica, como poderiam ser a venda de álcool e drogas nas áreas indígenas, o acesso de traficantes e a falta de controle do governo etc.

²⁷⁵ Nesse sentido, a violência foi percebida, segundo o que se refletiu nas conversas informais que mantive com alguns jovens participantes do Encontro, como não só proveniente das “galeras”, mas também das próprias lideranças da aldeia. Alguns me contaram terem sido censurados gravemente em público pelo capitão, o que trouxe para eles muita vergonha. Outro comentou que, numa ocasião em que estava bêbado, tentou entrar na Igreja (batista) e foi mandado embora pelo pastor que o ameaçou com um terçado. Não tive como verificar ou contrastar estes relatos; porém, na percepção deles, tinha sido muito agressiva a conduta dessas lideranças.

Coincidentemente, Nimuendaju dava conta do fato de os homens terem de beber para tomar coragem para pedir à mulher que pretendiam em casamento aos seus parentes, relatando que muitos, por temerem este momento, demoravam na sua declaração:

“Apparently, some suitors get the necessary courage to declare themselves only after imbibing a good quantity of paiauarú at some feast attended by the girl’s family. Even so, the business is broached without the other guests being aware of it, since the youth never publicly announces his request but asks the girl’s uncle privately, in some corner where no attention will be attracted” (Nimuendaju, 1952, p.94).

Quanto à resposta à pergunta: “O que você precisa para fugir da droga?”, a maioria dos grupos colocou:

- Apoio da família;
- apoio dos amigos;
- apoio das organizações ticuna;
- apoio da comunidade;
- orientação dos religiosos;
- orientação do agente de saúde e dos professores;
- apoio das instituições governamentais;
- emprego;
- espaços de lazer e esporte;
- cursos de formação;
- centros de reabilitação;
- acabar com a venda de droga na comunidade indígena.

A referência ao “apoio da família” foi a mais destacada. Os participantes mencionaram inúmeras vezes seu desejo de receber: “mais atenção da família, mais carinho, mais amizade, conselho e orientação”, e criticaram as características de algumas famílias que “não ligam para os membros mais novos”.

Por outro lado, cursos de formação, centros esportivos e de lazer e emprego apareceram – nos discursos dos participantes jovens e adultos – como fatores fundamentais para “acabar com os vícios dos jovens” e “para ocupar o seu tempo livre”. Em geral, foi enfatizada a falta de espaços de participação dos jovens nas aldeias, que se circunscrevem apenas à realização de algumas atividades esportivas, sobretudo jogar futebol, e à frequência à igreja. Em algumas

aldeias a adesão religiosa está diminuindo e deixa de ser o espaço de sociabilidade que foi nos últimos 30 anos. As lideranças, principalmente, expressaram sua preocupação pelo “tempo livre” e o “ócio” dos jovens, assim como a dificuldade destes de se inserirem no mercado de trabalho regional.

2.5 Os momentos de lazer

Ao longo dos cinco dias do Encontro, houve momentos de lazer que foram coordenados, como as dramatizações que aconteceram no segundo e no terceiro dias, em que os participantes foram incentivados a improvisar cenas com outros colegas, as quais deviam aludir a experiências com álcool e drogas, ou outros jogos propostos pelo corpo de “animadores”. Houve ainda momentos de lazer espontâneo. Estes desenvolveram-se nos intervalos, antes do início das atividades de cada dia fixadas pela pauta e, depois, no final da sessão, que acontecia desde às 17h, continuando até tarde da noite. Na sua maioria, foram apresentações espontâneas realizadas de forma individual ou grupal. As primeiras consistiam em contação de piadas e histórias e as segundas, em apresentações de música e dança desenvolvidas por membros da mesma aldeia. Um grupo de Campo Alegre e outro de Vendaval representaram brincadeiras da festa da “moça nova”. Pintaram o corpo e o rosto com jenipapo, assinalando sua pertença clânica, vestiram roupa feita de cortiça de tururi, e apresentaram cantos (*worecütigü*), acompanhados de tamborim (tutu).

Estas expressões conviveram com outros gêneros musicais da moda na região (brega, boi, forró), e também com música evangélica, que os participantes cantaram acompanhados de violão e teclados. Neste último gênero, apresentou-se o grupo “Ágape”, de Filadélfia, já que grande parte dos seus membros estava presente.²⁷⁶ Chamou-me a atenção o contraste desses momentos de lazer - o clima de brincadeira, cordialidade e informalidade criado - com a solenidade e a rigidez que caracterizou o Encontro quando conduzido pelos coordenadores e, sobretudo, pelos “animadores”, que se mostraram sempre preocupados em ajustar as atividades aos horários da programação. O deleite dos participantes tanto ao assistirem aos cantos da “festa da moça nova”, quanto às apresentações de canções batistas e de outras de sucesso na região, foi evidente e todas essas manifestações foram festejadas, acompanhadas de risadas e de batidas de palmas. Assim,

²⁷⁶ O grupo foi criado por rapazes e moças que cantavam juntos na igreja da aldeia. Como comentam Elias e Scottson (2000, p.94), a esfera religiosa não é separada de uma sociabilidade mais geral. Praticar um credo forma o centro não apenas das atividades religiosas, como também de muitas outras atividades de lazer (id., p.95). Alguns dos membros de Ágape também integram o grupo Wiwirutcha (beija-flor grande, em língua ticuna), que mistura a música “tradicional ticuna” com toadas dos bois de Parintins e música “brega”.

apesar de os jovens que participaram serem adeptos de diferentes religiões, eles compartilharam ali a vontade de se expressarem livremente em variados gêneros musicais e valorizaram todos eles.²⁷⁷

Várias línguas foram utilizadas nas músicas cantadas e tocadas: ticuna, português, espanhol e inglês. Contudo, a língua usada para contação de histórias, piadas e dramatizações foi a ticuna. Embora entre os participantes predominassem estudantes de Ensino Médio e bons falantes do português, era evidente o contraste nas formas de oralidade e de escuta dos depoimentos realizados em ticuna: a audiência rindo, assentindo com ênfase por meio de gestos e onomatopéias, diferente de quando os palestrantes se expressavam em português. Nessas ocasiões, a participação e a receptividade por parte da audiência não eram as mesmas. No Encontro, revelou-se a importância dos canais de comunicação orais e musicais e, de maneira secundária, os escritos. Se bem que os resultados dos trabalhos grupais tivessem sido plasmados de forma escrita em cartazes, mostrou-se muito importante a exposição oral e a explicação do que aparecia como texto escrito à vista de todos. Poucos foram os que copiaram nos cadernos que tinham recebido no primeiro dia do Encontro; a maioria preferiu escutar atentamente as apresentações antes que registra-las por escrito.

2.6 O encerramento

No último dia do Encontro, mudou-se a ordenação do espaço; em vez dos bancos compridos estarem alinhados como nos dias anteriores, um atrás do outro, eles foram colocados formando um U, para que assim ninguém ficasse de costas. No entanto, pouco depois do início da sessão, o local encheu-se de pessoas, que ficaram paradas ou sentadas no chão.

Além dos jovens participantes, os “animadores”, a “coordenação” e as “lideranças”, assistiram moradores de Umariçu II, crianças e adultos, às atividades de encerramento. Entre

²⁷⁷ Nesse sentido, a conduta dos jovens “crentes” e ainda dos “cruzados” contrastou com o observado no curso de formação de professores guarani de Mato Grosso do Sul entre os participantes “crentes”. Neste contexto, durante as *performances* de rezadores, xamãs e cantores, os participantes “crentes” baixavam a cabeça e fechavam os olhos, numa atitude de incômodo (Paladino, 2001). No caso dos Ticuna, isto não aconteceu com os praticantes de religiões evangélicas. Estes desfrutaram, bateram palmas e também acompanharam cantando as canções e as brincadeiras relacionadas à “festa da moça nova”. Neste aspecto, distanciam-se dos adultos e dos idosos “crentes” que, em geral, optam por não participar desses eventos, considerando-os não-convenientes à religião à qual aderiram. Os que participaram do Encontro e outros jovens que conheci durante meu trabalho de campo sempre enfatizaram para mim a possibilidade de “conciliar cultura com religião”, questionando a proibição feita por certas Igrejas de realizar práticas que são *tradicionais* aos Ticuna e, sobretudo, criticando aos dirigentes das mesmas que teriam uma postura rígida e limitadora, não entendendo que se existe a *lei da religião* também existe a *lei da Constituição* que garante aos povos indígenas a prática da sua *cultura*.

eles havia muitas mães dos jovens participantes de Umariáçu I e II.

No cenário, localizaram-se os “animadores” e a equipe coordenadora.

A maioria dos jovens participantes tinha pintado o rosto com jenipapo, representando sua “nação”. Em grande número, eles eram dos clãs avai e arara e, em menor número, pertenciam aos clãs mutum e onça.

Num primeiro momento, realizaram-se as avaliações individuais e coletivas (por aldeia). As individuais consistiam no preenchimento de duas folhas com perguntas.

Diverso do que é colocado por outros autores (Schwartzman, 1989; Comerford, 1999, 2001) a respeito das percepções geralmente compartilhadas entre os participantes das reuniões de que esses eventos são “uma perda de tempo”, “só conversa”, “onde não se resolve nada”, os jovens que estiveram presentes colocaram nas suas avaliações outras críticas, destacando a “importância” do evento e a “necessidade de que se repita com mais frequência”.²⁷⁸ Para um dos rapazes, o “tempo foi insuficiente” e enfatizou que o Encontro deveria durar 15 dias. Contudo, sua avaliação foi positiva e disse que “aprendeu muitas coisas sobre as drogas”, e que “esse encontro mudou sua vida”. Também como proposta sugeriu que no próximo fossem convidados “especialistas”, como os da FUNASA, para que os informassem melhor. Outro avaliou negativamente, escrevendo no papel que faltou mais “organização entre coordenação e pessoal da FUNAI e lideranças”, que “se perdeu muito tempo com isso” e que houve pouco tempo para os jovens falarem. Outro rapaz de Umariáçu II também criticou na avaliação “a briga entre o cacique e a coordenação e que houve falhas na organização”. Considerou que 10 minutos para cada grupo expor foi pouco e escreveu que “os jovens têm muita vontade de participar, já que não têm outras oportunidades como estas para falar”. Vários reclamaram que faltou mais esclarecimento a respeito do que era “esse risco social” e mais discussão de como fazer frente à violência interna nas aldeias. Alguns colocaram que a lei para os índios devia ser como para os “brancos” e que as pessoas deviam ir para a cadeia se cometiam delito grave.

Enquanto a maioria fazia as avaliações individuais, um representante de cada aldeia subia ao cenário para fazer uma avaliação grupal. Um dos jovens – representante de Umariáçu II –

²⁷⁸ Schwartzman (2000) constata que é uma interpretação compartilhada entre as organizações entender as reuniões e assembleias como “uma perda de tempo”. “This evaluation of meetings as tedious, inefficient and a waste of time is very common in traditional as well as alternative organizations [...] This view is related to the cultural assumption that talk is inaction, however, as Austin (1975) remind us, talk is action, “the issuing of the utterance is the performing of an action – it is not normally thought of as just saying something” (p.6-7; 138-139). Ao contrário, os participantes do Encontro avaliaram que “foi pouco tempo”.

reclamou que 10 minutos de apresentação por grupo era muito pouco, que os horários foram muito rígidos e não contemplaram a necessidade de os jovens falarem. Propus que no próximo encontro isso mude. O representante de Filadélfia destacou o fato de que não eram os jovens os únicos a beber: “Também bebe o pai, até a mãe bebe, então eles dão mau exemplo para os filhos”. Ele propôs que eles também deveriam mudar esse costume e que deveriam ser convidados a participar de encontros como este. Os outros representantes das aldeias reclamaram de forma compartilhada “mais informação”, “orientação” e “palestras com especialistas”, embora destacassem também que para eles se tratou de um encontro novo, que nunca tinham tido a oportunidade de falar dessa maneira, já que nas reuniões dos adultos ficam com vergonha de expor o que pensam.

Depois das avaliações coletivas, foram passando um a um os coordenadores do encontro para dizerem umas palavras finais, principalmente para agradecerem a participação dos jovens e incentivá-los a que, independente das ações que pudesse empreender a FUNAI, eles – com outros moradores jovens de suas respectivas aldeias e com as “lideranças” – continuassem com as discussões.

Da mesma forma que aconteceu no início, algumas das lideranças presentes solicitaram nesse momento um tempo para dar os seus depoimentos. O vereador João Cruz – que acabava de assumir seu terceiro mandato – e Manuel Lery referiram-se aos suicídios dos jovens em Umariáçu, destacando o segundo deles que já houve 200 suicídios ao longo da história dessa aldeia e reclamou da falta de providências do antigo administrador regional da FUNAI em face dessa problemática. O pastor também solicitou um momento para a sua fala, que se transformou em uma pregação religiosa, mostrando para o público desenhos de Jesus Cristo curando doentes e enfatizando que ele também pode assistir às pessoas “viciadas” e com problemas.

Depois disso, um dos “animadores” incentivou o público a participar do canto que tinha sido planejado pela equipe coordenadora e pelo corpo de “animadores” e que se referia à “paz”, repartindo para isso várias cópias impressas da letra. O animador pediu para as pessoas cantarem de mãos dadas e com os braços levantados, e todos os participantes ficaram de pé, segurando as mãos e cantando com força. Poucos leram, a maioria decorou rapidamente. Depois de terminada a canção em um clima de “fraternidade” e passados os conflitos entre “coordenadores” e “lideranças”, abraçaram-se entre eles e o público imitou, cumprimentando as pessoas que estavam próximas.

Finalmente, aconteceu a entrega de “certificados” que a maioria esperava ansiosa desde cedo para receber e empreender a viagem de volta às suas aldeias. Nesse evento, o anseio pela aquisição de diplomas foi evidente.²⁷⁹ Os “animadores” iam chamando cada um dos participantes pelo nome e, ao mesmo tempo, alguma “autoridade” para que entregasse os certificados (entre estes estavam a equipe coordenadora e as lideranças presentes, além de outros “convidados”). No caso dos participantes de Umariçu I e II, chamaram “as mães” para que entregassem os certificados aos filhos. Se não estivessem, voltavam a chamar “alguma autoridade”. As mães que assistiram e entregaram os certificados aos filhos estavam bastante arrumadas, mesmo sendo dia de semana e algumas estarem vindo do trabalho na roça. Certas mães, como seus filhos, tinham pintado o rosto com jenipapo. Chamou-me a atenção a emoção e o nervosismo delas no momento da entrega do certificado aos filhos, a quem abraçaram e beijaram carinhosamente. Algumas delas choraram emocionadas.²⁸⁰

*

Neste curto relato de um evento, que em cinco dias pretendeu abranger e tratar problemáticas importantes para o presente e o futuro dos Ticuna, não pretendi explorar as discussões aprofundadamente, mas busquei por esse meio visualizar representações e discursos que são postos em relevo por vários tipos de atores sobre a condição atual dos “jovens ticuna” (definidos neste contexto como em “situação de risco”). No espaço do Encontro, vimos a convergência de distintos tipos de interesses. Por um lado, do órgão tutor de realizar um diagnóstico e de produzir conhecimento sobre uma nova categoria, que é a de “jovens indígenas em situação de risco social”, visando futuramente implementar programas para este segmento considerado “problemático”. E também criar uma esfera de intervenção própria, independente do Ministério de Educação e do Ministério da Saúde, já que - como foi várias vezes salientado pelos funcionários do órgão - eles não estariam tomando conta das novas realidades que vivenciam os jovens indígenas. Para as lideranças ticuna ali presentes, além de aquele ser um espaço a mais de participação, de pressão e, ao mesmo tempo, de apoio ao órgão tutor, foi evidente a sua intenção “disciplinadora” por meio de discursos moralizadores destinados aos jovens participantes. Para

²⁷⁹ Oro já destacava a importância dos *diplomas* para os Ticuna a partir da adesão ao movimento da Santa Cruz. Ter um *diploma* assinado pelo “irmão José” representava possuir um prestígio social elevado (1989, p.123).

²⁸⁰ Um dos estagiários do Museu Magüta, quando eu contei, dias depois, que algumas mães se emocionaram ao entregar os certificados para os filhos, riu e me disse: “Pue ser. O pessoal acredita que isso é importante, que com isso vão conseguir alguma coisa. Mas certificado não serve na hora de buscar trabalho. Você precisa diploma”.

estes, foi um espaço de discussão ao qual não estão acostumados, mas que valorizaram pela possibilidade de expressão, além de terem podido brincar, escutar e tocar música com colegas e parentes de distintos lugares que há tempos não viam.

Outro aspecto que sobressaiu nas falas colocadas pelos jovens participantes do Encontro foi o fato de que algumas das condutas que lhes são vinculadas e tratadas por certos agentes como reflexo do processo de “aculturação” e “afastamento” de seus grupos tradicionais de pertença (família, comunidade) foram, ao contrário, relacionados a estes. Sobretudo, associaram o consumo de álcool e drogas ao fato de ser um desencadeante provocado por conflitos familiares, sobretudo com as gerações mais velhas. Os participantes pediram o tempo todo nas apresentações “mais carinho e amizade” dos pais, “apoio da família”, “da comunidade”, “das lideranças da aldeia” e estas referências foram consideradas também fundamentais na formulação dos sonhos e nos projetos de futuro por eles colocados. Isto expressa, ao meu ver, a importância que continua tendo o grupo de parentesco para os jovens.

A partir das descrições realizadas, também tentei relativizar o fato de que algumas das condutas e das situações definidas como de “risco social” sejam apenas “problemas dos jovens”, e geradas num período recente. Cabe destacar que não existem até hoje dados quantitativos precisos que permitam verificar a formulação de certas idéias e crenças estabelecidas por vários agentes na região, baseadas no senso comum, em relação ao aumento do consumo de álcool e de drogas pelos jovens nos últimos anos, assim como o crescimento da violência.²⁸¹

²⁸¹ Erthal esmiuçou, na sua tese de doutorado, o suicídio como um evento complexo, criticando a utilização do conceito de anomia para a análise do suicídio indígena, na medida em que este não permite explicitar as relações de desigualdade nas quais estão encravadas as supostas “inaptações” das populações indígenas. Com relação ao aumento de consumo de álcool, drogas e problemas decorrentes, como são a violência e as doenças sexualmente transmissíveis, segundo comentou comigo Erthal, este tipo de pesquisa está por se fazer, já que não existem dados coletados precisos por entidades como FUNAI ou FUNASA a esse respeito (comunicação pessoal, dezembro de 2004).

No próximo capítulo, tratarei dos rituais de passagem à vida adulta, que considero relevantes hoje para os Ticuna, tanto o de iniciação feminina, como as “formaturas”. Também analisarei que tipo de ocupações assumem as pessoas quando finalizam sua formação escolar.

Capítulo 6 Rituais de Instituição para os Ticuna – a iniciação feminina e as cerimônias de formatura

Neste capítulo, veremos como a formação escolar se completa com a formatura e o sentido que este evento adquire para os estudantes e os seus parentes. Aqui será entendida como um ritual de instituição (Bourdieu, 1992), que marca a passagem à vida adulta, ao mesmo tempo em que coloca uma distinção entre os que atravessaram e os que não atravessaram esse processo.

Também mostrarei que, em sua maioria, as pessoas que estudaram na cidade regressam para as suas comunidades e analisarei quais são os trabalhos com que se ocupam.

1 Estudo, luta e sofrimento

Numa ocasião, conversando informalmente com o coordenador do CGTT no Museu Magüta, ele me disse: “Quando a pessoa estuda deve sofrer. Você quando veio estudar no Brasil, deveu sair da sua família e sofrer. Comigo aconteceu o mesmo”.

Ele se referia nessa ocasião às escassas oportunidades e ofertas de Ensino Superior na região e à única alternativa dos formandos do Ensino Médio de se deslocarem para outras cidades, especialmente Manaus. A sua fala assinalava, assim, que o estudo traz como obrigação esses “sacrifícios”, mas que tudo o que se faz em função dele é merecido.

Outras pessoas, em diferentes contextos e situações, associaram também o *estudo a sofrimento*. Como já destaquei em capítulos anteriores, o processo de formação escolar é percebido como um período de *luta e sofrimento*, entendido assim por tudo o que ocasiona para as pessoas. O afastamento do grupo familiar e o sentimento de *solidão* são aspectos especialmente destacados. A dificuldade e a periculosidade do deslocamento são também apontadas. Em geral, os que estudam em cidades da região do Alto Solimões passam de três a 10 anos morando nelas (ou seja, cursam apenas o Ensino Médio ou todo o Ensino Fundamental e também o Médio). Em geral, os que estudam nas *cidades grandes* (Manaus, Rio de Janeiro) moram ali no máximo por quatro anos, realizando estudos mais específicos (formação teológica e formação profissional). A convivência no “mundo dos civilizados”, embora atraente para muitos, mostra-se também hostil, estranha e perigosa. A falta de qualidade, variedade e abundância de alimentos que eram parte de sua dieta habitual na aldeia, expressa pela *fome* que muitos estudantes salientam terem sentido, faz parte desse processo de *luta* e de *dificuldades* atravessadas. Ainda são recorrentes as referências a um disciplinamento corporal vivido nesse

período e que é tido como duro e incômodo (passar horas sentados, realizando um esforço visual e manual por causa da escrita e da leitura).

Este processo também é narrado por muitas pessoas como “uma carreira”, para a qual teriam partido com muita desvantagem, sem quase saberem falar português nem entenderem os códigos de vida na cidade ou os da escola. Alguns destacam para mim o fato de eles terem chegado à cidade com uma formação fraca adquirida na aldeia, mas se *viraram sozinhos*, colocaram todo o seu empenho e atenção no que havia de novo para aprender, pesquisaram, pediram ajuda de professores e dos colegas e *conseguiram alcançá-los* e até *superá-los*. Foi freqüente escutar alguns estudantes se auto-elogiarem, lembrando as falas de seus próprios professores da cidade: relatando as situações em que estes destacaram para “toda a turma” que eles – “sendo Ticuna” (ou “apesar de serem Ticuna”) – seriam “melhores alunos”, “mais interessados”, com “melhores notas” que o restante dos alunos (não-índigenas). Embora estes relatos dêem conta da continuidade dos preconceitos que os regionais têm em relação aos índios desde a época do seringal e das imagens de sua “incapacidade” ou da situação de “desvantagem” que apresentariam pelo fato de serem “índios” – o que mereceria a consideração dos professores e o reconhecimento do seu esforço – estas referências são motivo de orgulho e servem de prova do seu sucesso escolar. De forma recorrente, muitos estudantes ticuna se referiram para mim à *inveja* dos colegas não-índigenas pela condição de destaque em que foram colocados pelos professores em situações de aula.

Deste modo, considero que o sacrifício, o esforço, as provas e os perigos envolvidos na formação escolar são o que legitimam a pretensão da pessoa de obter um cargo ou um trabalho assalariado de prestígio na comunidade (ou fora dela) e não o caráter ou a qualidade dos conteúdos escolares aprendidos. O cargo a ser ocupado deve-se, portanto, não só às notas tiradas e que dizem respeito ao seu rendimento e à sua capacidade para ser um bom profissional segundo os nossos critérios meritocráticos, mas sim a tudo o que esse período representou para a sua formação através da aquisição de experiências, da passagem por provas e das dificuldades no trato e na convivência com o *mundo dos brancos*.

A formação escolar na cidade encontra paralelismos com traços que Van Gennep (1960) identifica como etapas, seqüências ou períodos de um ciclo ritual que o indivíduo atravessa a fim de mudar seu *status* ou sua posição social: uma fase inicial de separação do seu *status* anterior ou de um conjunto de condições culturais, através da mediação de ritos preparatórios; uma fase

liminar ou de margem durante a qual está sujeito a estritas proibições e regras e possui características ambíguas (que têm poucos dos atributos do passado ou do estado futuro); finalmente, a reintegração na comunidade ou a agregação a ela, já com seu novo *status* social.

O período de estudos na cidade envolverá para o indivíduo tanto um distanciamento físico dos parentes, como um afastamento de atividades cotidianas e rotineiras que praticava na aldeia. Assim, viverá uma condição transitória que, como é assinalado acima por Van Gennep, possui características próprias e são, em certo sentido, distintas daquelas que viveu no passado e das que experimentará no futuro. Entre elas, considero importante destacar o tempo livre, a liberdade e a autonomia que goza durante esse período na cidade, sendo possível transgredir certas regras e valores, especialmente as que dizem respeito ao relacionamento com o sexo oposto, o consumo de álcool e a participação em festas.

Collet (2006) encontra correspondências entre certas características que adquire a escola como espaço atual de formação da pessoa Bakairi com aquelas que aconteciam antigamente na fase da puberdade ou na iniciação de um pajé. Entre as semelhanças ou as correlações que estabelece, considera: a reclusão (os rapazes púberes conviviam só com a sua “turma” e o “instrutor”, e podiam sair apenas durante a madrugada para irem ao rio, evitando o contato, sobretudo sexual, com as mulheres); a submissão a diversos aprendizados; a disciplina do corpo (dieta, aplicação de remédios etc.); as provações e as privações. A autora destaca que na escola de hoje em dia a pessoa também passa por diversos ensinamentos, adquire valores, conteúdos e hábitos considerados fundamentais. Seu corpo é aprimorado, enquanto “civilizado”, através de alimentos, e das posturas corporais que lhe são impostas. Depois de anos deixa a escola, tendo sido transformada por meio de ritos performáticos, e que finalizam com uma cerimônia pública: a formatura (p.337-338). Ao mesmo tempo, Collet encontra um paralelo entre a passagem dos que hoje são professores bakairi por um colégio internato agrícola e do que representava antes a iniciação do pajé. Ambos papéis são tratados como “mediadores”: no caso do pajé, como mediador com o “mundo dos iamyra” (espíritos que habitam o fundo dos rios responsáveis pela provisão das condições de aquisição do alimento), e no dos professores, como mediadores entre o “mundo dos karaiwa” (os brancos) e a sociedade Bakairi. A finalidade para esta autora de ambos os tipos de formação (a do xamã e a do professor) é a obtenção de fartura e a atuação em “defesa do parentesco” (id, p.266).

No caso dos Ticuna, existem algumas semelhanças entre o processo de formação escolar e

o ritual de iniciação pubertária feminina (festa da moça nova ou pelação), não tanto pelos elementos que os integram ou os atores que se vêem envolvidos, mas sim pela significação que adquirem no ciclo de vida da pessoa, já que no final de uma e do outro terá alcançado a maturidade social e estará habilitada a ingressar na vida reprodutiva. Ambos – formação escolar e ritual de iniciação – garantem, segundo a representação atual que fazem as pessoas, o bem-estar da família ou o do grupo de parentesco de uma forma mais abrangente. A “festa da moça nova” propicia em nível comunitário boa sorte na colheita da macaxeira, na caça e na pesca, e o estudo possibilita, além do acesso a cargos e a aquisição do bem-estar econômico, a ocupação de papéis e de espaços percebidos como estratégicos para a construção de um projeto de autonomia em face dos não-indígenas.

Apesar de certos paralelismos entre o ritual de iniciação feminina e o processo de formação escolar e de que, no final, a pessoa (mulheres, no primeiro caso, e tanto mulheres quanto homens, no segundo) adquira *status* de maturidade (capacidade para formar e sustentar uma família), na ótica nativa não há comparação nem se estabelece uma correspondência entre os dois. Ao contrário, a festa da moça nova é associada à *costume dos Ticuna* e a formação escolar, aos *tempos modernos*, colocando-os em ordens distintas.

No entanto, conheci vários casos que diziam a respeito a tentar conciliar estes dois processos de formação da pessoa, que serão comentados a seguir. Faulhaber (2000, p.106) descreve que uma moça depois de sua primeira menstruação é recolhida em um canto da casa até o início da festa de iniciação que organiza sua família. Este confinamento pode durar de um a seis meses, dependendo da maior ou da menor facilidade que os parentes da moça têm em conseguir alimentos que serão necessários durante o ritual (preparação de bebida fermentada: caiçuma e paijuaru, reunião de carne de caça suficiente para ser servida assada). Durante esse período de reclusão, ela executa trabalhos artesanais, recebendo, de algumas mulheres idosas, conselhos e advertências em relação ao comportamento que se espera dela como esposa e mãe. A moça que não respeitar os ensinamentos ficará encantada, sujeita a seres invisíveis que habitam a mata (id, p.108).²⁸²

²⁸² Turner destaca que os neófitos, nos rituais de passagem, devem submeter-se a uma autoridade que nada mais é senão a da comunidade total: “Esta comunidade é a depositária da gama completa dos valores da cultura, normas, atitudes, sentimentos e relações. Seus representantes nos diversos ritos – e podem variar, de ritual a ritual – representam a autoridade genérica da tradição. Nas sociedades tribais, também, a fala não é apenas comunicação, mas poder e sabedoria. A sabedoria transmitida na liminaridade sagrada não consiste somente num aglomerado de palavras e sentenças; tem valor ontológico, remodela o ser do neófito. É por isto que, nos ritos Chisungu, dos

Contudo, várias pessoas me falaram que atualmente é muito raro que uma moça fique reclusa mais do que uma semana. O fato de ela e seus pais não quererem que perca aulas foi uma das causas mais citadas para explicar essa mudança. Uma estudante de São Paulo de Olivença, nascida em Santa Clara, de 18 anos, disse-me: “Eu não tive festa, por isso não aprendi fazer artesanato. Eu só aprendi usar a caneta” – aludindo à aquisição de outro tipo de aprendizagem e habilidade.

As modalidades em que observei a tentativa de conciliar “festa” (o ritual de iniciação feminino) com “estudo” foram: a realização do ritual coincidindo com a formatura da moça; ou coincidindo com as “férias escolares” ou ainda um encurtamento da duração do mesmo para evitar a perda de muitos dias de aula. Ainda, em algumas aldeias onde os seus moradores realizam este ritual, fui informada que os professores aceitam a ausência das moças durante o período de reclusão e não lhes colocam faltas.

A “festa da moça nova” também sofreu mudanças na forma da sua realização nas aldeias “crentes”, que apenas incorporam a prática de alguns aspectos ou de certos passos que fazem parte dela, como algumas danças e determinados cantos. Alcemira, coordenadora de uma das organizações de estudantes ticuna da aldeia de Filadélfia, contava-me que:

Antes as pessoas diziam que a “festa da moça nova” já existiu, foi algo verdadeiro, e que as pessoas que não a faziam iam morrer.²⁸³ Depois, **com a religião, a gente descobriu outras coisas, ampliou seu pensamento.** Mas também agora **a gente está valorizando de novo a cultura, porque a lei diz que temos direito de praticar.** Então a gente, no Dia do Índio, faz festa de tambor, festa da moça nova. As moças curtam o cabelo, mas com tesoura. É só um dia (grifo meu).

Naquela ocasião, eu perguntei se a igreja permitia a realização do ritual de iniciação feminina numa outra data (distinta do Dia do Índio) e Alcemira disse que não. De maneira parecida foi o relato de Tiago, nascido numa outra aldeia predominantemente batista, Paranapara, no município de São Paulo de Olivença, onde também nos últimos anos teriam retomado a realização da “festa”, mas como ele mesmo me disse, na “forma de uma brincadeira” e no Dia do

bembas, também descrito por Audrey Richards (1956), as mulheres mais velhas dizem que a moça reclusa ‘cresceu e se tornou mulher’, cresceu em virtude das instruções verbais e não-verbais que recebeu mediante os preceitos e os símbolos, especialmente pela revelação, que lhe é feita, dos sacra tribais em forma de imagens de barro” (Turner, 1974, p.127). No caso dos Ticuna, eles dizem que a moça depois da iniciação renasce como uma “borboleta”. O fato de se fechar a moça depois da chegada da primeira menstruação compara-se com o ciclo da larva, que se recobre e fica calmo à espera do momento em que surjam suas asas e se transforme em borboleta (Montes, 1991, p.25).

²⁸³ Alcemira refere-se ao fato de que no “tempo de Yoi” as máscaras que aparecem atualmente na festa e que representam seres importantes na cosmologia Ticuna existiam realmente.

Índio. A revitalização deste ritual aconteceu em várias aldeias, mesmo nas que seus moradores são adeptos de Igrejas Evangélicas ou da Igreja da Cruz. Contudo, apresenta-se nelas como uma *feira cultural* – o ritual é dissociado, sendo praticadas apenas algumas partes que o integram. Por exemplo, em Betânia, no final do ano, coincidindo com o período de natal, realiza-se uma celebração em que aparecem os mascarados e, nessa ocasião, também dançam a dança do tracajá, que é parte da “feira da moça nova”.

Para os rapazes, não há um ritual ou uma cerimônia que marque sua passagem à vida adulta. Amadurecer sexualmente (percebido pela família como mudança de voz) e dominar conhecimentos e habilidades relativos ao seu gênero tornam-no preparado para buscar mulher e formar uma família. No entanto, para uma grande maioria dos pais, o mais desejado é que eles estudem e, para isso, devem deslocar-se da aldeia e separar-se da família.

Assim, apesar de o rapaz ou a moça estar em idade de se casar, a formação da família é adiada para “depois da formatura”, em geral entre os 20 e os 25 anos. Por exemplo, conheci dois casos em que as moças já tinham passado pela “feira da moça nova”, mas embora em um dos casos já tivessem transcorrido dois anos e, no outro, quatro anos, elas ainda não haviam se casado nem tinham pretendentes para poder fazê-lo. Os pais disseram-me que tinham como aspiração que “primeiro elas se formassem” (no Ensino Médio). Embora a passagem pela feira garanta a entrada da moça na condição adulta e ela possa iniciar sua vida sexual e buscar parceiro, observei nestes dois casos que em parte pela sua condição como “estudante” continuavam sendo tratadas como suas irmãs crianças, não-iniciadas.

Deste modo, o processo de prolongamento da escolaridade tem contribuído para que uma significativa parcela dos jovens retarde a transição para a vida adulta. Oliveira Filho (1977) destacava, na época em que realizou a sua primeira viagem de campo à região (1974), que a condição de celibato era rara e muito criticada pelos parentes. Atualmente, começa a ser mais freqüente ver homens e mulheres chegando aos 30 anos solteiros. O fato de estudar justifica e não torna problemática essa indefinição. Quando formados, tentarão em primeiro lugar conseguir um trabalho assalariado e só depois pensarão em constituir uma família.

Quanto à segunda associação realizada por Collet para o caso dos Bakairi e que diz respeito à formação do pajé com a formação de professores em cidades ou lugares distantes, podemos encontrar uma semelhança no caso de rapazes ticuna de aldeias evangélicas que são

“eleitos” para participar de seminários de formação teológica em regime de internato. Como observa Goulard (2000), o processo é narrado pelos que atravessam essa experiência de forma semelhante ao processo de iniciação xamânica: com ênfase para as visões, os sonhos, o jejum e a abstinência sexual preservada. Nimuendaju e outros estudiosos trataram dos movimentos salvacionistas como criação de sujeitos individuais, enquanto Oliveira Filho salienta que os Ticuna os identificam como integrando uma classe de indivíduos: *taiüinetchaiü* (“os nossos que desejam virar encantados”), ou seja, pessoas que desde a infância têm qualidades diferentes das demais (pouco conversam ou participam de brincadeiras, suas atitudes são calmas e justas) e são movidas pelo desejo de se comunicarem com os “imortais” ou os “encantados” (*üüne*). Por sua vez, suas condutas singulares fariam com que fossem escolhidos por estes últimos como seus interlocutores. Segundo Oliveira Filho (1988, p.156-157), alguns pais, observando tais características nos filhos, procuravam encaminhá-los a um pajé para iniciação. Goulard (2000) destaca que atualmente aqueles que possuem esses dons são escolhidos e mandados para se formarem como pastores em cidades distantes.

De forma diferente, a realização do Ensino Médio e a formação como professor é acessível a todos. Não é necessário haver a posse de “dons” especiais, como os que devem possuir os escolhidos para se formarem nos centros teológicos (dom da palavra, dom das visões, dom da cura, entre outros).

2 A formatura

Para a grande maioria dos estudantes ticuna que conheci em Benjamin Constant e em São Paulo de Olivença, a formatura era um evento muito esperado. Escutei e participei de conversas a respeito do assunto durante vários meses antes da sua realização, e as referências aumentavam à medida que se aproximava a data da cerimônia. As conversas rondavam especificamente sobre a sua organização, a ser feita pela escola e pela “turma” – a esta última corresponde, geralmente, a escolha e a aquisição de um uniforme a ser usado durante o evento; sobre as etapas em que se dividiria o ato de formatura e o que os professores tinham explicado que deveriam fazer; sobre a escolha de “madrinha” ou “padrinho” que entregaria o seu diploma e uma medalha; sobre a festa a ser realizada depois da cerimônia em algum local emprestado ou alugado na cidade; sobre os festejos que faria o seu grupo de parentesco quando voltassem à sua comunidade etc. Muitos esperavam esse momento com expectativa. Também adultos não-estudantes mostravam-se

envolvidos, preocupados com a aquisição de diversos objetos, principalmente a vestimenta que os seus parentes formandos precisariam usar na cerimônia (seus filhos, sobrinhos, irmãos menores ou afilhados, segundo os casos que pude registrar).

A formatura não é apenas celebrada no final do Ensino Médio, que representa um período especial, uma clivagem, já que marca para muitos o limite ou o “teto” – como eles mesmos dizem – da sua formação escolar, por causa da dificuldade do ingresso à universidade. Festeja-se também a formatura no Ensino Fundamental e ainda no final do curso de pré-alfabetização das crianças pequenas. Embora estas últimas aconteçam no âmbito das escolas existentes nas Terras Indígenas, à diferença do Ensino Médio que até recentemente funcionava apenas nas cidades, elas copiam os traços fundamentais ou estereotipados de toda cerimônia de formatura. Reúnem-se formandos, professores, parentes dos formandos e, no caso das comunidades “crentes”, também os pastores. O uso de um uniforme marca no corpo a distinção da condição de formando. A cerimônia divide-se em uma série de etapas, em que a entrega do diploma é a parte fundamental. No caso das aldeias praticantes de religiões evangélicas, a bênção e os conselhos do pastor aos formandos também representam um momento importante da cerimônia, como será descrito mais à frente.

Outro aspecto que mostra, a meu ver, a importância que adquire esta cerimônia para um segmento dos Ticuna é a presença de fotos, geralmente penduradas na parede, nas casas de várias aldeias que percorri, retratando o momento da formatura de algum integrante do grupo doméstico (especialmente do Ensino Médio). Cabe notar que geralmente as casas não possuem outros quadros pendurados, a não ser os cartazes realizados pela OGPTB onde moram professores ou parentes deles. As fotos de formatura retratam o formando com o diploma na mão ou na situação que padrinho ou madrinha estão entregando-o para ele. Até vi pendurada na parede de uma casa, onde o casal só tinha filhos pequenos, uma foto da formatura do curso de pré-alfabetização da filha mais velha. Nela, a menina usava um vestido de seda de cor-de-rosa e um chapéu no estilo de graduado universitário, feito de cartolina.

Como sugere DeCoppet (1992), cada sociedade “marca” certos domínios ou eventos como “especiais”, enquanto outros permanecem “não-marcados” e a relação entre ambos é um dado importante.

A formatura pode ser entendida como um rito de instituição, no sentido elaborado por Bourdieu (1996), como um ato que tende a consagrar ou a legitimar como naturais limites

arbitrários, separando aqueles que já passaram por ele daqueles que ainda não o fizeram, e assim instituir entre eles uma diferença duradoura (p.97). O autor propõe focalizar na linha dos ritos de passagem, a qual instaura uma divisão fundamental da ordem social e destaca que:

“o mais importante, e que em geral passa despercebido, é a divisão que esta linha opera entre o conjunto daqueles passíveis de serem circuncidados – os meninos, os homens, crianças ou adultos – daqueles que não o são, a saber, as meninas e as mulheres. Existe, portanto, um conjunto oculto em relação ao qual se define o grupo instituído” (1996, p.98).

No caso que nos ocupa, a formatura instituiria uma distinção entre aqueles que passaram por um longo processo de formação escolar – “venceram as dificuldades e conseguiram terminar” – dos que não estudaram ou dos que não conseguiram concluir, porque “não se esforçaram o suficiente”. Separam-se os que “são alguém na vida” dos que não o são. A formatura significa a passagem para um *status* mais alto, para uma situação entendida e expressa como de *progresso e melhoria*. Segundo Bourdieu (1996), podemos entender que:

[...] o ato de instituição é um ato de comunicação de uma espécie particular: ele notifica a alguém sua identidade, quer no sentido de que ele a exprime e a impõe perante todos [...] quer notificando-lhe assim com autoridade o que esse alguém é e o que deve ser (p.101).

O verdadeiro milagre produzido pelos atos de instituição reside sem dúvida no fato de que eles conseguem fazer crer aos indivíduos consagrados que eles possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa. Todavia, por uma espécie de maldição, a natureza essencialmente diacrítica, diferencial, distintiva do poder simbólico faz com que o acesso da classe cultivada ao Ser tenha como inevitável contrapartida a queda da classe complementar no Nada ou num Ser Menor (p.106).

A formatura é o momento em que os estudantes mostram tanto para as suas “comunidades” quanto para os “brancos” que eles “conseguiram” e é muito importante no processo para se tornarem “alguém na vida”. Através da cerimônia e do diploma, eles afirmam que “mesmo sendo índios” são capazes de adquirir conhecimentos da mesma forma que os não-índigenas. Depois de anos deixam a escola, tendo alcançado (na representação dos Ticuna) “outra visão”, “mais experiência e sabedoria”, “outros costumes”, a partir do esforço e da capacidade pessoais e através do “sofrimento” e do “sacrifício” atravessados exitosamente por eles.

A reagregação do estudante que morou vários anos em uma ou mais cidades tem seu ponto culminante na festa que acontece geralmente na comunidade quando acontece seu regresso. Nos casos de que tive conhecimento – de formandos ticuna de Ensino Médio que estudavam em Benjamin Constant ou em São Paulo de Olivença – todos destacaram o fato de que, além de

participar da cerimônia de formatura organizada pela escola, a sua família estava organizando um festejo na aldeia para quando voltassem. Em alguns casos, os estudantes pensavam comemorar apenas na comunidade, alegando “não terem condições” (econômicas) para adquirir vestimenta e outros objetos presentes na formatura, como medalha e anel.²⁸⁴ Também o fato de não ter padrinho ou madrinha apareceu como um motivo para não participar da celebração de formatura organizada pela escola. Em geral, os estudantes escolhem pessoas *importantes* para lhes entregarem o diploma, seja no meio dos próprios Ticuna (principalmente lideranças de organizações), sejam moradores não-indígenas da cidade (funcionários ligados à Prefeitura, alguns políticos, ou profissionais vinculados às organizações ticuna). Acontece que nem todos os estudantes constroem vínculos com essas pessoas de prestígio e não ter padrinho ou madrinha para escolher é motivo de vergonha, pois comprova a inexistência desses vínculos, o que pode fazer com que desistam da participação na cerimônia.

Assim, a significação desta cerimônia varia segundo as pessoas e observei nos estudantes diferentes expectativas e práticas perseguidas. Por exemplo, Cristóvão, estudante em 2004 do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Imaculada Conceição, em Benjamin Constant, cuja trajetória descrevi no capítulo 3, mostrou-se envolvido na organização da formatura junto com sua turma. Participou de várias reuniões prévias com os colegas durante todo o ano de 2004 para decidir a vestimenta que a turma usaria na cerimônia (realizada no Campus da Universidade Federal do Amazonas), a escolha de um local na cidade onde realizar uma festa depois e colaborou na coleta de dinheiro para alugar o local. No último dia de aula, entrosado com a sua turma, em que havia apenas dois colegas ticuna como ele (os demais eram não-indígenas), saiu com ela para beber num barzinho. Nilton, aluno do mesmo colégio, mas de outra turma, não pensava em participar da formatura por “não ter condições” de comprar a calça, a camisa social, o sapato e o chapéu que precisaria usar na ocasião. A turma dele, constituída por “todos filhos de pobre”, não escolheu roupa ou uniforme em comum para ser usado na formatura; cada qual se vestiria segundo as suas condições. Também não organizou nenhuma festa nem comemoração posterior. No último dia de aula, ele tampouco saiu com seus colegas. Ao contrário, nesse dia participou de

²⁸⁴A compra de anel de ouro para ser colocado pelo padrinho/madrinha na hora da entrega do diploma não era obrigatória, mas apareceu como um objeto desejado pelos formandos ticunas. Vários, no final de dezembro de 2004, tinham ido averiguar preços de anéis de ouro na cidade colombiana de Leticia, onde existiam melhores ofertas, tendo concluído que o custo variava entre R\$ 250 e R\$ 400. Apesar de ter desistido da compra do anel por causa do seu alto custo e de a grande maioria dos colegas não-indígenas também não o adquirirem pelas mesmas razões econômicas, para os formandos ticuna que conheci a posse de anel de ouro era parte importante dos objetos que envolviam a formatura.

uma “festa da amizade” organizada por uma moça ticuna que trabalhava na época em uma importante loja da cidade, da qual só participaram rapazes e moças ticuna de diferentes aldeias e idades, todos amigos da anfitriã. Nilton mostrava-se mais animado, do que em relação à cerimônia da formatura, na festa que seus pais estavam preparando na aldeia onde moram (Belém de Solimões), na qual reuniriam “todos os parentes” quando da sua chegada.

Estas descrições dão conta de diferenças na forma de vivenciar a conclusão dos estudos que dizem a respeito tanto de diferenças econômicas (Cristóvão trabalhava e recebia salário; Nilton mantinha-se na cidade passando muitas necessidades, tendo o apoio dos pais que lhe mandavam alimentação e algum dinheiro), quanto de entrosamento e sociabilidade com colegas não-indígenas, anos de moradia na cidade e domínio do português, entre outros (Cristóvão estudava na cidade há 10 anos e dominava bem o português; Nilton estava ali há três anos e tinha muitas dificuldades para falar esta língua).

Embora alguns estudantes estivessem muito empolgados com a celebração da formatura com colegas da turma (Ticuna e não-indígenas), a maioria mostrou dar mais valor aos festejos organizados na sua aldeia com os parentes, quando voltassem no final do período escolar. A meu ver, isto se deve ao fato de o estudo ter para as famílias dos estudantes ticuna um valor positivo inquestionável, ser uma fonte de orgulho para eles e de esperança de prosperidade, ao saberem que um dos seus membros tem condições de aspirar à ocupação de um cargo de prestígio a partir da credencial escolar obtida.

Nesse sentido, as representações a respeito do “progresso” e da “melhoria” associadas a “ter estudo” e a “ter diploma” não são necessariamente compartilhadas com as famílias de classe baixa ou média baixa urbana nas quais se localiza a maioria dos colegas desses estudantes ticuna. Elas vêm como esgotado este modelo de integração social com base na mobilidade social ascendente possibilitada, teoricamente, pelo estudo. Em conversas que mantive com pessoas de classe baixa ou média baixa da região, elas se percebem em uma situação de desigualdade de oportunidades tanto em face dos habitantes urbanos que possuem uma posição social mais elevada, quanto dos próprios indígenas, que consideram que têm mais direitos do que eles e mais oportunidades relacionadas às organizações indígenas e aos financiamentos que recebem de “estrangeiros ou da universidade”. Para eles, seus filhos, embora possam vir a se formarem no Ensino Médio, não terão um futuro diferente ao que eles, que apenas cursaram as primeiras séries da antiga “escola primária”. Esta situação é atribuída ao fato de não ter ou ser muito frágeis os

vínculos com pessoas “importantes” que poderiam garantir acesso a um bom emprego para os filhos, ou à sua falta de meios econômicos para poder apoiá-los na continuidade dos estudos na universidade.

Para os Ticuna, esse modelo ainda não se mostra esgotado, embora também tenha aumentado a demanda pelo acesso ao Ensino Superior e muitas pessoas estejam cientes da desvalorização dos diplomas. Os Ticuna expressam um grande orgulho pelos seus parentes formados, mas de uma forma mais abrangente por qualquer membro do grupo que consiga ter acesso a níveis de estudo avançados – universitário, profissional, teológico – o que envolve também conhecer as *ciudades grandes*. Isto reflete para eles o estado de *progreso* em que se encontram como povo e a sua condição de *ciudadãos*, pelo fato de conquistarem espaços de participação percebidos como importantes e anteriormente fechados para eles. Cabe mencionar ainda que, por um lado, existe um mercado de trabalho ligado às organizações indígenas e às políticas públicas voltadas para os índios, que será descrito mais à frente, e que, embora pequeno, provoca grandes expectativas de ser alcançado; por outro lado, como já dissemos antes, a socialização escolar e a socialização na cidade já possuem um valor em si mesmo para as pessoas que atravessam essas experiências, assim como para as suas famílias. Por isso, adquire importância celebrar a conclusão da formação escolar junto ao grupo de parentesco ou à “comunidade”.²⁸⁵

Os diferentes sentidos que adquire a “formatura” para certos segmentos da população urbana regional e para os Ticuna também se refletiu nas cerimônias a que pude assistir: a formatura de alunos ticuna do Ensino Fundamental na aldeia de Filadélfia e uma de Ensino Médio dos alunos do Colégio Imaculada Conceição (com a presença de alunos ticuna, cocama e não-indígenas), na cidade de Benjamin Constant. Chamou-me a atenção, nas diferentes retóricas dos organizadores, o significado que eles davam ao evento. As duas formaturas aconteceram em final de dezembro de 2004: a primeira realizou-se uns dias antes da segunda, na Igreja Batista da aldeia e reuniu uma turma de 8ª série, seus parentes, “convidados” e vários pastores e dirigentes

²⁸⁵ Várias pessoas da aldeia de Filadélfia contaram-me que em 1999 formou-se no Ensino Médio do Colégio Imaculada Conceição, na cidade de Benjamin Constant, a primeira turma de estudantes ticuna mais numerosa do que as dos anos anteriores. Até então apenas se formavam por ano uma ou duas pessoas, mas desde esse ano vem crescendo aceleradamente o número de formandos nesse nível de ensino (em 2003, por exemplo, concluíram o curso 23 alunos ticuna; em 2004, 30). Naquela ocasião, de grande significação para os membros das aldeias de pertença dessa turma, majoritariamente provinda das aldeias de Filadélfia e de Porto Cordeirinho, realizou-se em cada aldeia uma celebração “comunitária” (as pessoas deram destaque a este aspecto). Nas duas aldeias foram escolhidos como locais de reunião e festejo as “Igrejas”. Na primeira, a Igreja Batista; na segunda, a Igreja da Santa Cruz.

da igreja; a segunda realizou-se não no colégio, mas no auditório do Campus Avançado da UFAM e reuniu oito turmas de 3º ano, parentes e convidados, além de professores e algumas “autoridades”. Nesta última, um dos párocos da Igreja Imaculada Conceição, que havia oficiado a missa, e a diretora do colégio falaram das dificuldades e dos desafios que os estudantes enfrentariam dali para a frente – produto da “época de globalização e neoliberalismo” que se está atravessando – e das conseqüências relativas à precariedade e à falta de trabalho, desenvolvendo um discurso “duro” que enfatizou as condições socioeconômicas do país e da região e as políticas de governo. De forma diferente, na primeira, a diretora centrou sua fala no caminho percorrido e na *luta* dos alunos.

Na formatura organizada na aldeia, os pastores presentes (dois ticuna e um não-indígena) – que ocuparam um espaço importante com suas falas e conselhos – focalizaram na trajetória dos próprios formandos, destacando a *luta* enfrentada por eles, o *sacrifício* atravessado e o fato de terem se tornado pessoas *sabidas e merecedoras de respeito*. Nas suas falas, tanto eles quanto a diretora da escola (uma mulher ticuna) elogiaram o esforço e as dificuldades atravessadas e superadas pelos estudantes até esse momento. Diferente do pároco e da diretora do colégio de Ensino Médio na formatura da cidade, não se referiram a questões socioeconômicas em macro nível, focalizando sempre na atuação dos alunos, ou seja, no aprendizado mais como resultado do esforço pessoal de cada um do que na eficácia pedagógica e no incentivo dos professores. A meu ver, isto se refletiu nos discursos e na pouca presença dos professores na formatura da aldeia. Além da pessoa que dirigiu o evento, houve só um professor que me disse ter assistido à formatura, “porque foi convidado por um dos formandos”. A cerimônia parecia destinada fundamentalmente aos formandos e aos parentes (não envolvendo toda a “comunidade escolar”, como no caso da formatura do Ensino Médio na cidade) e também aos pastores e aos dirigentes da Igreja. Parte importante da cerimônia foram a bênção e os conselhos dos pastores. Assim, a formatura teve um perfil semelhante a um ato religioso ou a um culto e não se constituiu de fato em um ato apenas escolar.

Um dos pastores enfatizou que:

Quando as pessoas combatem um bom combate, terminam a carreira mas não guardam a fé. O mais importante depois de combater um combate e acabar a carreira é guardar a fé. Alguns terminam uma carreira e viram alcoólatras e perdem a fé. Fecho com uma sugestão para que todos nós completemos nossa carreira e guardemos nossa fé. Nenhum diploma pode valer mais do que nossa fé. Depois destas palavras vamos orar, pedindo a Ele pela carreira de todos os

formandos, para que ajude a cada aluno. Em nome do Jesus Cristo, o Senhor dos Senhores, que Deus lhes abençoe.

A diretora da escola, depois da fala deste pastor, também salientou a *luta* dos estudantes, a sua força e a sua capacidade, e o que ainda deveriam enfrentar adiante, incentivando a continuidade de seus estudos:

Antes de entregar declaração, eu quero falar um pouco, falar para os formandos que a luta não parou aqui não, sabe? **Vai ter muita luta, muita dificuldade pela frente, mas se você quer ser alguém, tem que lutar e alcançar o objetivo do que você quer**, tá bom? Isto é o início da luta, tá bom? Dos estudos, até o nível que vocês queiram alcançar. Vocês são o futuro de nossas comunidades, pensem nisso. **As mães estão aí, estão lutando para que vocês possam estudar**. Obrigada por tudo, pelos anos que passou juntos na escola, pelas dificuldades que a gente passou [...] Eu agradeço muito porque vocês foram excelentes alunos e chegaram a este ponto. **São pessoas que têm capacidade** e agora não têm que parar, têm que continuar. Então eu agradeço, agradeço ao Pastor Raimundo, ao Pastor Aristóteles, ao cacique, aos padrinhos, às madrinhas, aos pais que estão aqui, aos visitantes que estão em nossa comunidade, sejam bem-vindos. **Esta é uma formatura simples, mas foi muita a luta que teve de enfrentar**. Então a gente vai entregar a declaração. Obrigada gente, que Deus abençoe cada um de vocês, lhes dê saúde e passem um bom natal e ano novo de 2005²⁸⁶ (grifos meus).

Uma das formandas, que foi uma das que mais participou na organização do evento, agradeceu, em nome da turma, falando em português:

Primeiramente agradeço a Deus que me deu sabedoria e conhecimento e em segundo lugar agradeço os professores, os convidados, os visitantes. Passamos muitas dificuldades... muitas dificuldades em nossos estudos. Primeiramente devemos agradecer a Deus, porque por ele estamos aqui, nos inspiramos, nos deu essa força para estar aqui. Porque Deus deu nossa vida para nós estar aqui. Tem pessoas que não reconhecem a Deus e seus pecados. Obrigada Senhor por este dia tão maravilhoso que nos deu. Nós estamos aqui cada dia mais alegres. Nós queremos mais conhecimento e tua palavra também. Obrigada, Senhor por este dia... foi tão longo e não teve chuva. Eu pedi a Deus para não ter chuva, porque tenho fé que Deus vai iluminar as nossas vidas, porque Deus amou o mundo. Ele é o único que pode resolver os nossos problemas, pode suprir as nossas necessidades. Obrigada! (Os participantes da cerimônia bateram palmas, animados).

Vemos que se destaca nesses discursos o emprego recorrente da palavra “luta” associado ao processo de escolarização vivido pela turma formada. A “luta”, como foi mencionada, não se restringiu apenas aos alunos. A diretora da escola, na sua fala, abrangeu também às mães que com o seu trabalho na roça garantiram a manutenção dos filhos; referiu-se também à sua própria

²⁸⁶ A diretora incentivou não abandonar a “luta” e falou da “possibilidade de ser alguém na vida”. Como disse Bourdieu: “Uma das funções do ato de instituição seria desencorajar duradouramente a tentação de passagem, de transgressão, da deserção, da demissão” (1996, p.102).

“luta” como professora antiga da escola e, naquele momento, diretora suplente. Cabe chamar a atenção para o fato de que esta turma de alunos formandos que estudou na escola Ebenezer era integrada por moradores das aldeias Porto Cordeirinho, Bom Jardim e Bom Caminho, todas próximas, às quais se pode chegar fácil e rapidamente a pé ou em canoa. Neste caso, o “sofrimento”, a “luta” não se sustentam nem no afastamento da família, nem nos perigos ou no cansaço por causa do deslocamento até a escola, como acontece e é sentido pelos Ticuna que estudam na cidade. Contudo, também se destacam as dificuldades atravessadas, que se refeririam, neste caso, mais a restrições ao corpo e a imposições sobre ele (o cansaço, o ritmo puxado, a má e insuficiente alimentação). Nesse sentido, considero importante enfatizar a relação que as pessoas estabelecem entre “estudo” e “fé”. “Sem fé ninguém agüenta” – escutei muitas vezes. Assim, não é qualquer pessoa que suporta as provas e as dificuldades e se forma, e sim os que têm mostrado maior vontade, força e capacidade, em parte conseguidas através da “fé”.

Embora certas referências nas falas pareçam apontar na direção assinalada por Collet (2006) para explicar a formação dos professores bakairi como uma iniciação xamânica, os participantes não concordam com essa explicação, já que o sentido do ritual de formatura tem relação com seus projetos de futuro.

A análise de Bauman (1992) sobre os rituais parece muito pertinente para entender a característica desta cerimônia de formatura à qual assisti entre os Ticuna. Para este autor, um ritual não apenas celebra a perpetuação de valores sociais, segundo a abordagem durkheimiana, e sim expressa aspirações de mudança cultural e capacidade de implicar o “outro” (id, p.109). Como Bauman descreve nas festas de natal e de aniversário celebradas pelas famílias migrantes Punjabis num bairro de Londres, há cópia ou replicação dos símbolos e dos emblemas que caracterizam tais comemorações de acordo com a modalidade ocidental. Os “outros”, embora fisicamente ausentes – em muitos casos esses eventos são limitados aos membros da comunidade – podem estar presentes como referentes categoriais (p.99). Como assinala este autor: “a ritual has been used here to convey a message across a cultural cleavage to others or to an outside public and that this message is concerned quite centrally with reformulating the cleavage between us and them” (id, p.98).

Como mencionei no início, esta cerimônia repetiu vários traços e inúmeras características e rotinas da formatura que observei poucos dias depois na cidade: uso de um uniforme por parte

dos formandos, localização deles e dos participantes planejada e disciplinada, pontualidade nos horários, entrega de diploma de padrinhos e madrinhas aos formandos como parte central da cerimônia, leitura de agradecimentos e discursos.

As alunas formandas usaram vestido comprido, azul-claro, sapatos de salto alto e maquiagem. Os homens vestiram calça e camisa social e usaram sapatos. Chamou-me a atenção a solenidade e a formalidade de toda a cerimônia. Em primeiro lugar, entrou na igreja o público (parentes e *convidados*²⁸⁷). Depois, entraram os formandos com os padrinhos e as madrinhas (de mãos ou braços dados, quando eram do sexo oposto), sentando-se os primeiros em bancos à direita e os segundos à esquerda. O público localizou-se atrás deles. A professora que dirigiu o evento explicou o passo a passo, o que deixou claro que este tipo de cerimônia não era muito frequente entre eles. Quase todo o tempo ela falou em português, mas repetiu em ticuna, a fim de que as pessoas entendessem melhor. Os participantes ouviram atentos todas as falas e acompanharam com interesse cada etapa da cerimônia.

Depois das falas dos pastores, da diretora da escola, da moça que foi a representante da turma e da leitura de agradecimentos por parte de outros estudantes – expressos com as palavras “a Deus, aos pais, aos professores e aos amigos” – a professora que dirigiu o evento pediu que uma das alunas formandas lesse o juramento para os seus colegas. Ela leu em português: “Procurar entender seus direitos de cidadão, procurar captar o máximo de conhecimento possível” – os estudantes estenderam o braço direito jurando. Padrinhos, madrinhas, parentes e outros convidados bateram palmas. A professora explicou, falando em ticuna, a importância do juramento “para ser um cidadão”.²⁸⁸

Depois disso, veio a parte final, a mais importante da cerimônia: a entrega do diploma de formatura. Observei que de uma maneira geral as pessoas escolheram como padrinhos ou madrinhas para a entrega do diploma as suas mães, os primos ou tios e também algumas pessoas de destaque, como o capitão, a diretora da escola e alguns dos profissionais da saúde que trabalham na área e que estavam ali presentes (não-indígenas). Os formandos adultos optaram pelos maridos ou pelas esposas, mas ninguém escolheu seu professor ou seu pai. A forma da

²⁸⁷ A presença de *convidados* (de fora, não-indígenas, entre eles, eu) foi destacada pelos organizadores como trazendo prestígio para essa cerimônia.

²⁸⁸ Considero que, segundo Bourdieu: “a crença de todos, preexistente ao ritual é a condição de eficácia do ritual. Prega-se apenas aos convertidos. E o milagre da eficácia simbólica desaparece quando se percebe que a magia das palavras faz funcionar dispositivos – as disposições – previamente montados” (1996, p.105). O ritual ao ser realizado com a convicção de que é eficaz produz realidade.

entrega consistia em chamar pelo nome (em português) em ordem alfabética cada formando e, então, o padrinho ou a madrinha aproximava-se para pegar o diploma da mão da diretora, dava-o ao afilhado, abraçando-o. As pessoas batiam palmas para cada aluno e algumas tiravam fotos.²⁸⁹

De forma diferente de outras celebrações realizadas em aldeias e das quais pude participar ao longo do trabalho de campo – tanto as associadas às igrejas que aderem os Ticuna, quanto as de aniversários de pessoas ou as de relevância no calendário nacional, como natal, Independência do Brasil (7 de setembro) etc - nas quais se identificam alguns traços da festa de iniciação feminina (distribuição de bebida fermentada por parte do anfitrião para o consumo dos convidados, cantos e danças em roda²⁹⁰), nas formaturas em que estive presente nada disso aconteceu. Depois da cerimônia na igreja, todos se deslocaram para a casa da OGPTB localizada na aldeia, cuja utilização foi solicitada com antecedência ao coordenador desta organização, onde se festejou com a família e os *convidados*. As comidas e as bebidas servidas foram as mesmas que são consumidas na cidade e até algumas exóticas para os padrões de consumo dessa aldeia: como salgadinhos, tortas, saladas variadas e bolos. Não houve bebidas fermentadas nem peixe, associados à *comida dos Ticuna*. O clima alegre desta celebração posterior contrastou com o caráter sério e rígido da formatura, nela percebendo-se as diferenças entre os alunos que antes, subsumidos no mesmo uniforme e sujeitos às normas e à rotina do evento no espaço da igreja, não se viam. Sobretudo nas comidas e nas bebidas servidas nas mesas que reuniam o grupo de parentesco do formando observavam-se distinções como no consumo ou não de bebidas alcoólicas decorrentes de opções religiosas, e também econômicas, variando a abundância e o tipo de pratos servidos que eram trazidos por cada família.

²⁸⁹ No capítulo anterior, chamei a atenção para o importante momento que foi a entrega de certificados durante o “Encontro de Jovens Ticuna em Situação de Risco Social”. Algumas pessoas destacaram para mim a necessidade de terem acesso a cursos que outorguem “diploma”, e não apenas um certificado. Por exemplo, vários jovens que participavam das organizações de estudantes, no contexto de uma reunião em que se discutiam possibilidades de acesso ao Ensino Superior, protestaram contra a possibilidade de que a UFAM se comprometesse em repetir no Alto Solimões um curso do tipo daquele que fora realizado em Manaus, o de formação de lideranças indígenas: “A gente precisa um curso que dê diploma” – foi uma das alegações mais mencionadas para rejeitar a proposta, referindo-se ao fato de que esse curso não habilita para uma formação específica, nem outorga uma credencial reconhecida que possibilite a busca de emprego. Em outra ocasião, um agricultor da aldeia de Filadélfia dizia-me a respeito da indiferença de algumas pessoas para os cursos que em 2003 estavam sendo promovidos por uma equipe do PRONAGER (Programa Nacional de Geração de Emprego) que havia chegado à região: “As pessoas são contra capacitação. Querem formação. Não adianta só um cursinho. É importante obter um diploma”.

²⁹⁰ O consumo de pajuaru e caiçuma que, como mencionei em capítulos anteriores, era proibido no início da conversão dos Ticuna ao evangelismo ou à Igreja da Cruz por parte dos dirigentes, ao longo do processo de apropriação e negociação de crenças e práticas religiosas voltou a ser incorporado nas celebrações, mas estas bebidas são preparadas agora com pouca fermentação, de forma a terem baixo teor alcoólico.

3 O retorno

Romano, analisando o caso dos Sateré-Maué que foram levados a Manaus para estudar numa Escola Agrícola em regime de internato, nas décadas de 1970 e 1980, considerou que a educação escolar funcionou reforçando a migração, já que embora muitos voltassem às aldeias de pertença depois de terminarem seus estudos, supostamente para aplicarem os conhecimentos aprendidos, os novos hábitos adquiridos na cidade dificultavam a sua inserção na comunidade e provocavam muitos conflitos (1986, p.137).²⁹¹ Segundo o autor, o regresso à aldeia desses jovens estudantes não significava a sua fixação definitiva, pois segundo foi informado eles não conseguiam se adaptar satisfatoriamente e voltavam a emigrar das reservas em poucos anos.

No caso dos Ticuna, o segmento que se desloca para estudar, trabalhar e conhecer o mundo além da aldeia retorna, depois de alguns anos, em sua grande maioria, para a área indígena, integrando-se ao seu grupo de parentesco ou ao do seu cônjuge, acontecendo que muitos casam depois de terem transitado por essas experiências. Vários informantes coincidiram em assinalar que as pessoas, quando terminam seus estudos, voltam para a comunidade, a maioria emprega-se como professor ou agente de saúde e outros *ficam parados*, enquanto esperam vaga para um cargo ou para um curso que lhes permita ampliar a sua formação.

Nas palavras de Jaime, coordenador do Setor de Educação Indígena da SEMED de São Paulo de Olivença:

Para mim não tem interferência nenhuma [o fato de estudar na cidade]. A gente não estuda a língua ticuna nem a cultura. Estuda mais em geral, né? Mas, para mim, como Ticuna não tem interferência em nada não porque depois a pessoa volta para a comunidade, trabalha e se forma de novo. **Não muda nada. Só ficam mais avançados na sua formação.** Aqueles alunos que se formam aqui na cidade [São Paulo de Olivença] todos voltam para a comunidade. Quem permanece aqui na cidade é quem tem pai morando aqui. **Mas alunos que vêm das comunidades para estudar, terminam e vão embora. Muitos voltam e pouco depois começam trabalhar como professor [...] Antes era diferente. Alguns alunos iam para a cidade sem orientação, ficavam confusos, encantados. Gostavam da cidade e não queriam voltar mais para a comunidade. Agora nossa visão mudou, já é outra visão que nós temos.** Nós estamos querendo a melhoria de nossa comunidade. Os alunos vão orientados pelos professores ou pessoas como nós, não tem mais essa preocupação para nós. Vêm para a cidade estudar mesmo (Grifo é meu).

²⁹¹ “El regreso de los ciudadanos además de alterar el orden y los valores tradicionales aún existentes en las aldeas, también refuerzan el proceso migratorio, al pintar, muchas veces, a las ciudades como un ‘mundo civilizado’” (Romano, 1982, p.89).

Observações feitas por mim confirmam estas afirmações. Quando voltei à região no ano de 2004, soube que alguns dos estudantes ticuna que conheci em 2002 e 2003 nas cidades de São Paulo de Olivença e de Benjamin Constant tinham se formado e já não mais se encontravam nesses centros urbanos. Pessoas conhecidas suas informaram-me que eles tinham regressado às suas aldeias de pertença ou se deslocado para outras onde haviam conseguido algum trabalho assalariado, geralmente ocupando o posto de professor. Outros tinham desistido de estudar e também regressado. Neste último grupo, soube de casos em que o abandono dos estudos deveu-se ao fato de terem se casado ou, no caso das moças, terem engravidado e, a partir dessa situação, decidido voltar à comunidade ou serem chamadas pela família.²⁹² Assim, o regresso se dá através de duas instituições básicas na sociedade ticuna: o parentesco e o matrimônio.

A respeito dos que estudam ou estudaram em cidades “grandes” e mais afastadas, como Manaus, Rio de Janeiro e São Paulo, em visitas feitas a certas aldeias tive a possibilidade de conhecer e conversar com seus parentes e pude observar que mantinham uma comunicação constante com eles e voltavam nas férias escolares ou se instalavam de forma mais permanente ao finalizarem os seus estudos fora. Alguns deles foram estudar estando já casados (geralmente ainda sem filhos), deixando o cônjuge na aldeia; fato que representou um fator de pressão para regressarem com frequência e não prolongarem a sua permanência na cidade mais do que o estritamente necessário. Só algumas pessoas que estudaram em Manaus permaneceram nesta cidade: aqueles que já tinham parte da sua família ali ou os que formaram uma nova enquanto residiam nesta capital. Das outras cidades todos os Ticuna têm regressado ao Alto Solimões, quando finalizam os estudos ou quando desistem de continuá-los.

De forma diferente dos que estudam nas cidades da região, a desistência é alta quando as pessoas se deslocam para estudar a cidades distantes. Por exemplo, das 15 pessoas que, a partir de 1992, iniciaram estudos teológicos no Instituto Bíblico Peniel, localizado no bairro da Praça da Bandeira, no Rio de Janeiro, convidados e escolhidos pela organização OMITTAS, só um se formou. Os outros, a partir de conflitos suscitados pelo fato de não acatarem normas e regulamentos da instituição, foram expulsos e voltaram antes da conclusão do curso. Segundo me foi relatado por vários dos que freqüentaram o curso nesse espaço, o problema principal deveu-se

²⁹² Os casamentos realizados pelas pessoas que estão estudando na cidade tanto acontecem com membros da própria aldeia com os quais, por exemplo, iniciam uma relação durante as férias escolares, como com outros que conhecem em festas de que participam em outras aldeias, e ainda com colegas ticuna com quem compartilham aulas na cidade. Entre os casos observados, estas três alternativas são as mais freqüentes, não havendo uma que seja mais recorrente que a outra. Em casos bem menos freqüentes, acontece também o casamento entre moças ticuna com não-indígenas.

ao fato de que moças e rapazes ticuna envolveram-se com colegas, começando a namorar. Em alguns casos, tratava-se dos próprios parentes, já que havia vários primos estudando juntos ali. Os coordenadores da Instituição rejeitaram especialmente estes relacionamentos (que seriam uniões preferenciais entre os Ticuna, já que eram primos cruzados) e suspenderam a formação dessas pessoas, além de solicitarem às lideranças das comunidades de pertença que, na sua volta, os “disciplinassem”. Uma das medidas comentada comigo, e levada a cabo pelos pastores de uma aldeia “como penitência”, foi a de proibir que essas pessoas assistissem aos cultos da Igreja durante vários meses, afastando-os assim de uma sociabilidade à qual estavam acostumados.

Em Manaus, os que estudaram na Escola Agrícola, provindos das aldeias de Filadélfia e Betânia, desistiram quase todos; só três pessoas conseguiram finalizar o curso. Dos que participaram do Curso de Formação de Lideranças, promovido pela UFAM entre 1999 e 2002, só uma pessoa conseguiu terminar, três desistiram e três ainda não o concluíram. Os motivos foram variados; por exemplo, um deles abandonou os estudos porque a mulher engravidou durante a estada deles em Manaus e ele não tinha boas condições para mantê-la na cidade e, assim, regressaram. Outro atrasou-se, porque voltou durante o período dos cursos para o município de São Paulo de Olivença a chamado de sua família, já que sua mulher, que havia permanecido na região, estava doente. Outros dois que também não conseguiram concluir o curso comentaram comigo que isto aconteceu pelo fato de terem sido convidados durante sua estada em Manaus para, em primeiro lugar, trabalhar numa organização indígena (MEIAM) e, depois, em uma instituição relacionada às políticas indigenistas do estado do Amazonas: a Fundação Estadual de Políticas Indigenistas (FEPI), o que roubava muito tempo dos estudos. Um deles dizia-me: “Ficamos com o objetivo de ajudar a organização, não é que esquecemos lá [região do Alto Solimões]”.

Cabe destacar que, ao falarem da desistência dos estudantes, eles mesmos e outras pessoas a eles vinculados colocam a decisão como individual. Referem-se à “desistência” ou ao “abandono”, e não ao “fracasso”, à “expulsão” ou outro conceito negativo que dê ênfase a um pólo externo, seja a instituição escolar, seja o contexto social de forma mais abrangente.

As explicações que me foram dadas por parte dos que relataram a desistência do estudo de parentes ou de conhecidos fundamentavam-se geralmente na ambivalência de sentimentos que estes atravessaram: por um lado, a vontade de conhecer e de morar numa determinada cidade e

valorizar positivamente a oportunidade de formação; por outro lado, a falta da família e o sofrimento por *passar necessidades e estranhar costumes diferentes*.

Isabel, de 32 anos, uma agente indígena de saúde, da aldeia de Filadélfia, dizia-me referindo-se aos que foram estudar na Escola Agrícola em Manaus em regime de internato:

Teve pessoas que tiveram chance, mas não aproveitaram, não souberam estudar. Não aproveitaram a chance delas. Tinham mais saudades que vontade de estudo [ri]. Teve não sei quantos rapazes que voltaram aqui para as férias de julho e ficaram. Não quiseram mais voltar para estudar no internato. Perderam sua chance.

Isabel comenta ter sido este o caso do próprio irmão, que voltou de Manaus porque adoeceu. Ela disse que, na época, incentivou-o falando que: “Tinha que superar e não desistir. Não é que porque você tem um probleminha lá, você não vai continuar pra frente. Mesmo passando fome, passando necessidade, você tem que pensar que consegue, lutar”.

O relato dela é parecido com o de Justina (de quem registramos parte da sua trajetória no capítulo 3), quando me contava que alguns estudantes da casa que ela administrava em 2004, na cidade de Benjamin Constant, para servir de alojamento aos alunos ticuna do município, pretendiam desistir porque não se adaptavam à escola, estranhavam os costumes e sofriam especialmente com as brincadeiras dos colegas não-indígenas pelo fato de não falarem bem o português. Ao mesmo tempo, segundo ela colocou, eles desejavam “aprender uma realidade diferente. Eles têm curiosidade. Eles querem matar essa curiosidade de morar na cidade”. Assim, ela os teria incentivado a continuar os seus estudos: “tento passar para eles a auto-estima, falo para eles de não ter vergonha de ser quem são. Aconselho eles para ser cativante com os colegas [não-indígenas], ganhar respeito deles”.

Os estudantes em questão raramente mencionam as dificuldades atravessadas, sejam as de cunho econômico (condições para garantirem a sua manutenção na cidade), sejam as de aprendizagem, pelo fato de não dominarem bem o português, como as razões para terem abandonado os estudos. Geralmente se referem a problemas quanto à sua saúde ou a de algum membro próximo da família como causas de desistência, ou por terem sido chamados pelos parentes que sentiam a sua falta e se preocupavam com a sua moradia na cidade. Embora alguns sintam uma certa vergonha de “terem ‘desaproveitado’ sua oportunidade”, não vivem a decisão como um fracasso, ao contrário, valorizam e resgatam a experiência, o fato de terem podido viajar, conhecido outros lugares, feito amizades e ampliado vínculos com o exterior. E de fato

conseguem, ao regressarem à sua comunidade, embora não-formados e sem o diploma desejado, certo reconhecimento.

Além das observações etnográficas, pude reconstruir e identificar, com a ajuda de vários informantes, as ocupações e o local de moradia atual das pessoas formadas em Ensino Médio em distintos centros urbanos, a partir do levantamento de alunos ticuna realizado pelas organizações CGTT, AEPTAS e OGEITAM. Não há uma única trajetória possível para as pessoas que voltam para as suas aldeias com certo grau de formação (Ensino Fundamental completo, Ensino Médio completo ou formação profissional). As alternativas e as escolhas perseguidas são múltiplas, sobretudo nos últimos anos. O que parece primar é a vontade de conseguir empregos considerados *bons* ou com certo *degrau* – como várias vezes escutei.

De forma distinta do tipo de trabalho realizado na cidade pelos Ticuna para poderem manter-se enquanto estão estudando (sem estabilidade, sem contrato nem carteira assinada e recebendo salários baixos – menos de um salário mínimo na maioria dos casos), as pessoas “formadas” pretendem conseguir um *trabalho bom* e desejam concorrer para ocuparem cargos, ou procuram continuar seus estudos no nível superior, ou mesmo as duas alternativas, segundo as oportunidades que tenham. Enquanto trabalham, vão se apresentando aos vestibulares que existem na região (UEA e UFAM) ou a outros cursos que apareçam em oferta, geralmente relacionados a projetos encaminhados pelas organizações ticuna. Esta busca por “maior formação” reflete o alto valor que as pessoas outorgam a viver novas experiências, transitar novos espaços e enfrentar novas situações, o que na visão delas “aumenta o seu conhecimento”.

Contudo, a maioria dos que se formaram no Ensino Médio havia sido empregada na sua própria aldeia ou em outras (onde existia vaga de trabalho) como professor e agente de saúde. Uma minoria ocupou cargos nas cidades da região do Alto Solimões, vinculados às prefeituras (na área de saúde e educação) e à estrutura administrativa existente no DSEIAS. Será apresentado mais adiante o quadro com a ocupação das pessoas formadas no Ensino Médio.

Como vimos no capítulo 2, o cargo de monitor bilíngüe foi a primeira ocupação com certo *status* que desempenharam os Ticuna desde os inícios da década de 70. A partir da organização e da mobilização dos Ticuna por “terra, saúde e educação”, criou-se a necessidade de substituir os professores não-indígenas. Ao mesmo tempo, aumentou a demanda por educação e os que tinham certo grau de escolarização foram colocados no cargo. Como vários informantes assinalaram, ser professor começou sendo a única possibilidade de emprego assalariado e de contratação. Então,

por isso, não existindo outras alternativas disponíveis, as pessoas escolhiam essa trajetória. Mais tarde, envolveram-se em outras áreas: na política partidária e na saúde.

Também o processo de crescimento e de urbanização acontecido nos últimos 30 anos em algumas aldeias ticuna resultou na necessidade e no surgimento de papéis e cargos antes inexistentes nelas. É nas aldeias maiores (Umariçu, Campo Alegre, Betânia, Belém de Solimões, Feijoal, Vendaval, Nova Itália) – que concentram mais de um terço do total da população Ticuna atual (16 mil de um total de 40 mil pessoas, segundo DSEIAS, 2003) – que existem novos papéis sociais que aparecem na lista a seguir:

Quadro N° 10: Lista de ocupações e cargos existentes nas aldeias ticuna mais urbanizadas.

Na área da educação	Na área da saúde
Professores	Administrador de posto de saúde
Secretário	Médico
Diretor	Enfermeiro
Merendeira	Técnico em enfermagem
Vigia	Técnico de laboratório
Porteiro	Agente indígena de saúde
Bibliotecário	Dentista Ajudante de dentista
Serviços gerais	Serviços gerais Vigia Motorista

Na área da administração geral da aldeia
Chefe-de-posto
Capitão
Vice-capitão
Polícia ou guardas
Trabalhadores braçais (cuidam e mantêm os prédios públicos da comunidade: escola, posto de saúde, quadras esportivas; limpam e capinam ruas e praças)
Pessoas que cuidam da manutenção das unidades geradoras de energia elétrica, postos telefônicos e rádios.
Motorista

Na esfera religiosa		
Batista	Igreja da Cruz	Católica
Pastor	Diretor	Catequista
Evangelista	Presidente	
Missionário	Secretário	
Dirigente de jovens	Tesoureiro	
Obreiro	Fiscal	

No nível das organizações indígenas locais
Presidente
Vice-presidente
Tesoureiro
Segundo tesoureiro
Primeiro secretário
Segundo secretário
Primeiro fiscal
Segundo fiscal

Ainda podemos mencionar a existência de pessoas que se dedicam a atividades comerciais, como donos de cantinas e barzinhos ou como marreteiros que compram os produtos dos próprios moradores da aldeia e os revendem na cidade. Atividades que conferem tanto a obtenção de dinheiro quanto certo prestígio em nível local.

Na área de saúde, somente os postos de médico, dentista e enfermeiro são preenchidos por não-indígenas, pelo fato de ainda não haver Ticuna com essa formação. Na área de educação, somente alguns postos de professor das últimas séries do Ensino Fundamental e de algumas matérias do Ensino Médio Específico implantado nas aldeias maiores são ocupados por não-indígenas.²⁹³ O cargo de chefe-de-posto também é preenchido atualmente por Ticuna, à exceção

²⁹³ Os professores não-indígenas dos estabelecimentos de Ensino Médio localizados em área indígena lecionam apenas as matérias de matemática, física, química, biologia, língua portuguesa e literatura brasileira, dada a falta de professores ticuna formados nessas disciplinas. Nas outras, as vagas estão destinadas a Ticuna (antropologia, sociologia, língua ticuna, arte ticuna e geografia).

de Belém de Solimões, onde continua o mesmo funcionário de há 20 anos atrás. Todas as outras funções têm um Ticuna à frente.

A área de educação é a que garante maior emprego de funcionários, o que se relaciona claramente com o aumento da população escolar. Nesta área e na da saúde, todos eles recebem salário.

No que chamei de administração geral da aldeia, pelo fato de envolver papéis vinculados ao tratamento de questões e assuntos que abrangem toda a comunidade, só recebem salário em todos os casos os chefes-de-posto. O cargo de capitão só é remunerado no município de São Paulo de Olivença.²⁹⁴ A função de “trabalhador braçal”, que consiste no trabalho de capina e limpeza de ruas, é remunerado pela Prefeitura somente em algumas das grandes aldeias, onde contrata alguns dos seus moradores para isso. Na maioria das aldeias, porém, esse trabalho é voluntário, promovido pelo capitão.

A ocupação das funções listadas na esfera religiosa e nas organizações indígenas não garante propriamente um salário. Contudo, as pessoas referem-se a elas como *cargos* ao se apresentarem e destacam essa condição. De fato, significa para elas a acumulação de prestígio e é uma fonte de orgulho e de referência da identidade (sobretudo, em face de agentes externos é que geralmente se apresentam aludindo ao papel que ocupam).²⁹⁵ O desempenho de algumas destas funções facilita ou garante o manejo de recursos, projetos, relações e reconhecimento exterior, o que é muito valorizado e outorga capacidade de influência e mobilização de aliados. Assim, a ocupação de alguns destes papéis possibilita reforçar a liderança no interior do grupo e ainda em face de outros grupos vicinais ou facções.

Vejamos a seguir quais são os cargos que nos últimos anos os Ticuna formados em Ensino Médio na cidade vêm ocupando: considerarei para a análise dados dos alunos ticuna dos municípios de São Paulo de Olivença e de Benjamin Constant, já que nesses municípios a população escolar é maior do que em outros.

²⁹⁴ Segundo um informante, originalmente esta gratificação foi pensada pela Prefeitura de São Paulo de Olivença como um apoio para que o capitão contasse com capacidade de mobilização e recursos para promover trabalho comunitário na aldeia, na modalidade “ajuri”, sobretudo para compra de alimentação para as pessoas convocadas. Para esse informante, “é ‘uma ajuda’, não é um salário, mas era ajuda para as comunidades. Mas muitos capitães não fazem isso. Pegam o dinheiro e já ficam para ele. Você sabe, quando a gente tem dinheiro não quer largar. Então, acontece isso. Mas não era para ser, era dinheiro para a comunidade”.

²⁹⁵ Tanto Brown (1993, p.312), como Chaumeil (2000, p.103) destacam a importância que adquire no cotidiano de algumas comunidades indígenas da Amazônia a participação em organizações e a ocupação nelas de cargos formais (tesoureiros, secretários, conselheiros etc.). Todos parecem ser membros de algumas e se mostram orgulhosos ao mencionarem seus postos às pessoas que chegam de fora, como os antropólogos.

Cargos ocupados pelas pessoas formadas em Ensino Médio no município de São Paulo de Olivença:

A partir do levantamento feito, em 2002 e 2003, com a ajuda dos funcionários da Coordenação de Educação Indígena da SEMED de São Paulo de Olivença, de vários estudantes ticuna e dos diretores dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio dessa cidade, pude verificar que até 2002, inclusive, tinham concluído o Ensino Médio nessa cidade 35 alunos. A maioria o fez entre os 19 e os 23 anos: 18 dos 35. Somente cinco pessoas o concluíram com mais de 30 anos. A maioria formou-se entre 2000 e 2002. Somente quatro pessoas (homens adultos) antes do ano 2000, os quais ocupam cargos (políticos) na cidade.

Desses 35 com Ensino Médio completo (11 mulheres, 24 homens), em 2003 e 2004 estavam trabalhando como:

Professores	15 em diferentes escolas do Ensino Fundamental localizadas em áreas indígenas 3 na Escola de Ensino Médio localizada na aldeia de Campo Alegre
Funcionários da Coordenação da Educação Indígena da SEMED	4 (moravam em São Paulo de Olivença)
Administrador do DSEIAS, Pólo-base de Campo Alegre	1
Administrador do DSEIAS, Pólo-base de São Paulo de Olivença	1
Técnica de enfermagem	1
Soldado do Exército (mora em Tabatinga)	1
Vereador	1
Funcionário da FEPI (mora em Manaus)	1
Serviço geral no pólo-base de São Paulo de Olivença (mora nessa cidade)	1
Pastor na aldeia de Campo Alegre	1
Intérpretes no Hospital de São Paulo de Olivença (moram nessa cidade)	2

Se compararmos estes dados com a lista de ocupações e de cargos desempenhados pelos Ticuna que aparece nas páginas anteriores, veremos que as pessoas com formação em Ensino Médio ocupam os cargos mais altos e com melhor remuneração. Muitos estão empregados na cidade e, portanto, moram nela, porém quase todos têm casa também na sua aldeia de origem,

seja ela própria, seja dos pais. Ainda, alguns dos que estão empregados e que moram em área indígena têm casa na cidade de São Paulo de Olivença, para onde acostumam deslocar-se para passar o final de semana.

O número de pessoas formadas que não estava empregada até 2004 era muito baixo (três) e esperavam alguma vaga aparecer. Duas delas estavam trabalhando na cidade de São Paulo de Olivença com um patrão, enquanto esperavam melhor oportunidade de emprego.

Várias dessas pessoas com emprego prestaram exames nos vestibulares que se ofertaram na região, procurando o ingresso à universidade. O acesso a cursos de nível superior é percebido por elas como necessária ao desenvolvimento do conhecimento para ocuparem uma função e também para ficarem melhor posicionadas na concorrência por cargos assalariados.

Cargos ocupados por pessoas formadas em Ensino Médio no município de Benjamin Constant:

A partir do levantamento realizado, os estudantes ticuna do município de Benjamin Constant formados em Ensino Médio completo registram um total de 50 pessoas (16 mulheres, 34 homens), até o ano 2002 (incluído). Dessas 50 pessoas, 11 formaram-se antes de 2000, sendo duas delas mulheres; e 39 entre 2000 e 2002, entre elas, 14 mulheres. Provinham das seguintes aldeias:

Filadélfia	23
Feijoal	11
Porto Cordeirinho	5
Bom Caminho	3
Bom Jardim	2
São Leopoldo	2
Lauro Sodré	2
Porto Espiritual	2

Entre 2003 e 2004, essas 50 pessoas estavam trabalhando e recebendo salário nas funções de:

19 professores
7 funcionários na sede do DSEIAS
6 AIS (agentes indígenas de saúde)
2 técnicos de enfermagem
1 vereador
1 administrador do posto de saúde de Filadélfia
1 funcionário da SEMED
1 funcionário do município
2 lideranças de organização ticuna
1 militar
1 moto-taxista
1 diretor de escola
1 funcionário da FEPI

Vemos que a maioria dos que concluíram o Ensino Médio consegue trabalho de professor. Contudo, a carreira de alguns não se detém aí: continuam procurando outras oportunidades de maior formação, prestam exames vestibulares visando o ingresso no Ensino Superior, e pretendem ocupar também outros cargos (por exemplo, algumas pessoas que exerciam cargo de professor passaram a ocupar funções no DSEIAS, para o que pediram licença no trabalho anterior).²⁹⁶

O que se reflete também nos dados colocados é que até hoje o emprego das pessoas com Ensino Médio completo é elevado. Isto pode ser explicado porque para a região é ainda um nível alto de formação em relação ao nível escolar da maioria. Contudo, observa-se nos últimos anos uma desvalorização deste tipo de diploma. Para a população urbana (não-indígena) conseguir um trabalho qualificado com Ensino Médio em zona urbana é difícil, como já comentei anteriormente. Por exemplo, uma pessoa formada no Ensino Médio com habilitação em magistério não conseguirá vaga como professor numa escola da cidade, apenas em escolas ribeirinhas.

²⁹⁶ Este interesse de continuar outros estudos reflete-se no fato de que das 50 pessoas que concluíram o Ensino Médio no município de Benjamin Constant até 2002, soube que 16 delas se apresentaram a um ou a vários exames vestibulares: os que mais tentaram foram uma professora e um professor: três vezes cada um. Dessas 16 pessoas, 12 eram professores, embora alguns deles estavam desempenhando temporariamente outras funções (no DSEIAS). Só uma moça, entre esses 16, não tinha emprego assalariado. Das 16 pessoas que concorreram, sete eram mulheres.

Para os Ticuna, a possibilidade de emprego também está relacionada, entre outros fatores, à área de onde provêm. Para aqueles cuja origem vincula-se às aldeias maiores, onde é cada vez mais massivo o acesso à escolarização, o título de Ensino Médio, que significava até poucos anos atrás a obtenção de um cargo seguro na aldeia, agora não o garante. Em outras aldeias onde poucos têm tido oportunidade de estudar, de possuir certa formação, aí sim, o emprego é garantido. Podemos citar como exemplo os Ticuna que moram em aldeias do município de Santo Antonio de Içá, onde são poucas - a exceção de Betânia - as pessoas que tiveram acesso a um nível de escolaridade mais avançado, havendo ocupação quase absoluta para elas. O diretor da escola municipal da aldeia de Betânia dizia-me que das pessoas formadas em Ensino Médio na cidade de Santo Antonio de Içá só uma delas estava *parada* (sem emprego), e ele esperava poder colocá-la como professor na escola que ele dirigia logo que surgisse uma vaga. Comentava que embora esta pessoa não tivesse formação pedagógica, caso conseguisse colocá-la como professor, iria mandá-la se formar no curso coordenado pela OGPTB. Para ele, como para outras pessoas, os que estudam em um meio não-indígena “merecem um cargo”, pelas dificuldades, por causa das *lutas* e dos *sacrifícios* que tiveram que enfrentar. Dessa forma, mais do que as habilidades e os conhecimentos adquiridos durante o estudo na cidade, o que conta é o capital simbólico que acumularam com seu *esforço* e *sofrimento*. Portanto, *ter estudo* e não ter trabalho são inconcebíveis, e geralmente são mencionados os casos em que isso acontece.²⁹⁷ Em outras aldeias, como Umariáçu, onde a proximidade com a cidade de Tabatinga permite que uma grande maioria da população jovem curse o Ensino Médio, este nível de escolaridade não garante por si só emprego. Assim, acontece que algumas pessoas enquanto esperam vagas de trabalho dedicam-se à roça e à pesca. Também em alguns casos que conheci, apesar de ter diversos interesses e metas de trabalho, à falta de outras oportunidades decidiram iniciar o curso de formação em magistério organizado pela OGPTB, visando mais tarde obter um cargo de professor.

²⁹⁷ Jaime, o coordenador do setor de educação indígena da SEMED de São Paulo de Olivença, contava para mim, em 2004, o caso de um rapaz da aldeia de Campo Alegre que terminou o Ensino Médio em 2003 na cidade de São Paulo de Olivença e não conseguiu trabalho, “estava parado”. Embora colocasse como um caso raro, acrescentou que: “Esse ano [referindo-se aos formandos 2004] vão ser mais os que vão ficar parados, não vão ter vaga. Aqui no município só tem vagas como professor. Às vezes, para agente de saúde. Não tem outras vagas. Não tem outras oportunidades. Isso dificulta aos alunos daqui da cidade. Terminam o Ensino Médio e não conseguem trabalho. Ficam parados. Têm que voltar para a comunidade e pescar e fazer roça”. Para Ossiél Bibiano, vereador do mesmo município que Jaime, também estava ficando difícil conseguir trabalho para os jovens, mesmo que como professor. Ele destacou para mim que os incentivava e os aconselhava a “fazerem outros cursos, porque aqui no município já está lotado de professores”.

Devemos destacar ainda que as pessoas que atingiram um nível de escolarização mais avançada que a maioria e um trabalho assalariado são membros de famílias de lideranças, as quais têm habilidade na construção de alianças e relações com agentes e agências governamentais e não-governamentais e que, portanto, dominam o acesso a cargos. Macedo (1996) destaca que a ocupação de um cargo entre os Ticuna passa sempre por um pré-requisito de conhecimento da função e, principalmente, por uma negociação e indicação entre as famílias de maior influência. Estes dois critérios geralmente estão associados, pois como comenta Erthal: “Cria-se um círculo vicioso, no qual são ‘escolhidos’ para participar de cursos de reciclagem ou formação profissional aqueles índios vinculados por laços de parentesco ou aliança com as lideranças faccionais mais influentes, ao mesmo tempo em que os cargos são acessíveis para aqueles que têm a devida formação” (1998, p.140).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese tratou dos processos de escolarização vivenciados pelos Ticuna ao longo do século XX, em relação às situações históricas e aos processos de territorialização atravessados e às configurações ideológico-religiosas às quais aderiram, especialmente focalizando aqueles que se formaram na cidade.

No capítulo 1, tentei mostrar que a busca dos Ticuna por educação escolar configurou-se na situação histórica do seringal e sob uma “cultura do terror”, a qual impôs a imagem da superioridade dos “brancos”, especialmente na figura do “patrão”, através do uso da força e de representações e narrativas que a acrescentaram ainda mais. Neste quadro de relações interétnicas altamente conflituoso, um segmento da população Ticuna construiu uma identidade étnica que Cardoso de Oliveira denominou de “caboclisto”, a partir da qual a escola foi vista como o lugar para “*ter conhecimento*”. Simultaneamente, se buscava nesta instituição obter algumas ferramentas necessárias para contrabalançar a situação de dominação enfrentada, sendo especialmente significativos a aprendizagem do português oral, saber assinar o nome e fazer contas.

A atuação de alguns agentes, sobretudo a partir da quarta década do século XX e em um contexto de crise da situação do seringal, forneceu aos Ticuna as condições para a aquisição de uma situação de “*melhoria*”. Em suas crenças e práticas, eles deram um sentido especial às condutas, aos valores e às representações que certos agentes introduziram nas suas vidas. A mobilização gerada por estes provocou nos Ticuna um processo de urbanização, agrupando-se em grandes aldeamentos. Junto aos missionários batistas alguns Ticuna, e outros com o frei Sampalmieri, formaram-se pessoas que adquiriram posições de liderança e que tiveram um papel destacado durante a década de 80 do século XX, no período de mobilização política tratado no capítulo 2.

Afirmar-se como povo e assumir uma etnicidade política foi vista como fundamental para poder construir um espaço de poder na sociedade nacional e a educação escolar começou a ser percebida como ferramenta necessária a um projeto de autonomia.

A *luta pela educação* foi levada a cabo junto com a luta pela *terra* e pela *saúde*, elaborando estratégias coletivas que ultrapassaram os faccionalismos existentes na época. Demandou-se ao Estado que construísse escolas e contratasse professores ticuna com os mesmos direitos e condições de trabalho dos não-indígenas. Também se encaminhou a promoção de uma

educação “diferenciada” que valorizasse a língua e a elaboração de material didático bilíngüe “acorde com a realidade ticuna”. A partir deste período, foram estabelecidos mecanismos de construção de comunidade através de reuniões, viagens, levantamentos, cursos e um museu (Museu Magüta).

Principalmente os filhos dessa geração que se mobilizou na década de 80 foram, e são, os que na busca para alcançarem, desde sua perspectiva, um patamar superior ao de seus pais escolheram vários percursos, principalmente antes de se casarem e de ter filhos. Entre estes percursos está o *estudo* que, como coloquei em várias partes da tese, configura-se como uma alternativa *ao sofrimento da roça*, trazendo a possibilidade de ser *alguém na vida*, ser um *cidadão, ter um futuro*.

Analisei no capítulo 3 as distintas motivações que levam algumas pessoas a quererem estudar na cidade, especialmente pela aprendizagem da língua portuguesa, pela curiosidade e atração pelo espaço urbano, o qual se constitui por si mesmo em um contexto socializador. O fato de aprender português e estudar no meio dos não-indígenas representa e mesmo garante – na percepção de muitas pessoas – uma situação de *melhoria*. O *estudo* aparece como o meio mais seguro de se chegar no nível alcançado pelos “brancos”, tanto no que diz respeito à posse de conhecimentos e bens materiais, quanto às funções e aos cargos destacados que estes ocupam.

No capítulo 4, tentei mostrar as variadas vinculações dos Ticuna com a cidade, que não se circunscrevem apenas ao comércio ou ao estudo. As relações e os papéis estabelecidos neste espaço refletem, a meu ver, a grande mobilidade que caracteriza hoje o cotidiano dos índios, não sendo explicativas as abordagens da migração como processos irreversíveis de mudança ou aculturação. Também procurei mostrar que embora algumas pessoas se desloquem para a cidade individualmente, seja para estudar ou trabalhar, participam de diferentes redes (clientelistas, políticas, de amizade e outras) que em geral são construídas ou facilitadas pelo grupo de parentesco.

Busquei analisar no capítulo 5 – embora a complexidade do tema mereça um estudo muito mais aprofundado para futuras pesquisas – as mudanças que sobretudo as lideranças das organizações e os agentes não-indígenas colocam como “novas problemáticas dos jovens” (vinculadas ao uso de drogas, álcool, à violência e a doenças sexualmente transmissíveis, à homossexualidade, principalmente). Durante o estudo na cidade, esses jovens vivem um período de moratória social semelhante a dos estudantes não-indígenas, o que lhes permite certo espaço

de independência e possibilidade de transgressão de regras e de praticar novas condutas, aspectos que são muito valorizado por eles.

Assim, a cidade é percebida segundo a posição de quem se expressa e também de acordo com as situações envolvidas nas falas, sendo tanto um espaço de aprendizagem, como de corrupção dos costumes e dos valores dominantes “na sociedade ticuna”.

Outro aspecto a destacar, que foi desenvolvido sobretudo nos capítulos 2 e 3, diz respeito à oralidade, ao uso da escrita, aos usos da língua ticuna e da língua portuguesa. As representações e as práticas em relação a estas línguas pareceram-me no início ambíguas ou até contraditórias: por um lado, porque muitos estudantes que conheci consideravam o português como *língua bonita*, às vezes contrastando-o com a *gíria* como língua *feia*, mas de fato era a língua ticuna a que mais utilizavam cotidianamente, mesmo no contexto da cidade. Por outro lado, muitos relatos apontavam negativamente para a rejeição de que eram vítimas na escola em função do preconceito em relação à língua ticuna e às proibições ou às reprimendas recebidas pelos professores quando a falavam. Contudo, criticavam também os professores “que não ensinam português direito”, que “não exigem”, “não cobram dos alunos”.

Abordando esta questão mais aprofundadamente, pude observar que aquilo que está presente é uma valorização dos domínios diferenciais das duas línguas: uma delas tida como fundamental para sobreporem-se à situação de contato; a outra, com a qual se socializaram e apreenderam o mundo, considerada também importante por permitir a expressão de sua identidade e de uma especificidade em face dos restantes grupos que integram a sociedade regional.

A oralidade como forma de aprendizagem e de comunicação não parece ter perdido seu lugar, apesar do acesso à escrita em português e em ticuna. Segundo já assinalai, o uso da escrita restringe-se, além do espaço escolar, às organizações indígenas e é uma forma de estabelecer comunicação com as *autoridades* (órgãos do governo, organizações não-governamentais, entidades financiadoras). A Bíblia, sendo o livro que mais conhecem e o mais valorizado, é apropriada pela oralidade e há distintas partes mais memorizadas do que lidas. Sustenta-se, assim, como notou Oro em relação aos adeptos da Igreja da Cruz, o seu valor na posse do texto como objeto emblemático de prestígio.

Nesse mesmo sentido, o “diploma” ganha relevância como objeto na sua materialidade como papel, e supõe a aquisição de prestígio por ele mesmo, além dos conhecimentos que vêm através do processo vivido para adquiri-lo.

A formatura foi analisada no capítulo 6 como um rito de instituição que permite a passagem à vida adulta e, ao mesmo tempo, cria uma distinção entre os que atravessaram e os que não atravessaram esse processo de formação. A dificuldade com que é representado o estudo na cidade, como *sofrimento, luta e sacrifício*, legitima a pretensão de se obter um *cargo* ao finalizar este processo.

Contudo, é importante relativizar também a importância que é outorgada ao “estudo” como projeto idealizado de futuro para os jovens, se consideramos a alta desistência de muitos alunos, sobretudo quando estudam em cidades distantes. Cabe assinalar que o regresso à aldeia dá-se geralmente através de instituições fundamentais para os Ticuna, como o parentesco ou o casamento.

Ao mesmo tempo, a partir da construção de um mercado de trabalho ligado às organizações indígenas e às políticas públicas voltadas para os índios, destacando-se atualmente a possibilidade de *ter “projetos”*, aprofundam-se os processos de diferenciação e de hierarquização intraétnicos. Fica aberto para uma futura pesquisa analisar como se relacionam e confrontam estes processos com os projetos de luta, organização e autonomia deste povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUÑA, Cristobal de. 1994. Novo descobrimento do Rio Amazonas. Edición bilingüe. Montivideo, Oltaver S.A, Buenos Libros Activos.
- ALBERT, Bruce. 1995. “Anthropologie appliquée ou ‘anthropologie impliquée’? Ethnographie, minorités et développement”. Baré (org.) **Les applications de l’anthropologie, un essai de réflexion collective**. Paris: Karthala.p. 88-118.
- _____. 1997. “Territorialité, ethnopolitique et développement: à propôs du mouvement indien em Amazonie Brésilienne”. **Cahiers des Amériques Latines** N 23. Paris. III P. 177-210.
- _____. 2001. : Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira. In: **Povos indígenas no Brasil 1996/2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental.
- ALMEIDA, F. Vaz de.1996. **Desenvolvimento sustentado entre os Ticuna: as escolhas e os rumos de um projeto**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRRJ/CPDA.
- _____. 2000. ”Agências de contato e desenvolvimento sustentável entre os Ticuna”. Em: **Os Ticuna hoje**. Manaus. Editora da Universidade de Amazonas.
- ALMEIDA, Rubem F. T. de 2001. **Do Desenvolvimento comunitário- A mobilização política . O projeto Kaiowa-Ñandeva.como experiência antropológica-** Rio de Janeiro: Contra Capa.
- ALVIANO, F. de (Frei), 1943 - Notas etnográficas sobre os Ticunas do Alto Solimões. *Rev. do Inst. Hist. Geogr. Bras.* Vol.180:5-34. Imprensa Nacional. Julho-Setembro.
- ANDERSON, Benedict. 1993. **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo**. México, Fondo de Cultura Económica.
- ARNOLD, Denise Y. 2000. **El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes**. La Paz: UMSA e ILCA.
- ATHIAS, Renato. 2002. “Temas, problemas e perspectivas em etnodesenvolvimento: uma leitura a partir dos projetos apoiados pela OXFAM (1972-1992). Em: Souza Lima, A.C; Barroso-Hoffmann (orgs.). **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas. Bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. p. 49-86.
- AZEVEDO & KAHN. 2004. “O que está em jogo no desafio na escolarização indígena?” Em: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: Editora IBASE.
- BARROS, Maria Cândida D. M. 1993. **Linguística missionária: Summer Institute of Linguistics**. Tese de doutorado. Campinas:UNICAMP.

- BARTH, Fredrik. 1969. **Ethnic groups and boundaries: the social organization of cultural difference**. London. George Allen & Unwin.
- _____ 1988. **Cosmologies in the making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ 1989. "The analysis of culture in complex societies". **Ethnos** 54 (3/4): 120-142.
- _____ 1995. **Balinese worlds**. Chicago: University of Chicago Press
- _____ 2000- **O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Editora Contra Capa.
- BASCOM, W. 1980. "Urbanization among the yoruba". In: Irwin Press & M. Estellie Smith. **Urban press and process**. New York: Mac Millan publishing.
- BAUMANN, Gerard. 1992. "Rituals implicates "Others": rereading Durkheim in a plural society". In: De Coppet (org.). **Understanding rituals**. London & New York: Routledge.
- BECKER, Berta K. 1990. **Amazônia**. São Paulo: Atica.
- BENITES, Tonico. 2003. **Mbo'e kuation ñemoñe'ê há japo kuation ñe'ê. (Fazendo o papel falar e produzindo sua fala)**. Monografia apresentada ao Curso Normal Superior. Dourados: UEMS.
- BOURDIEU, Pierre. 1983. "A juventude é apenas uma palavra". In: **Questões de sociologia**. Editora Marco Zero.
- _____ 1992. "Rites as acts of institution ". In: Peristiany, J., Pitt-Rivers, J. (ed.) **Honor and grace in anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ 1996. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp.
- BRUNO, Paulo R. de A. 2002. **Estudos sobre a educação escolar entre os Ticuna do Alto Solimões**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.
- _____ 2004. "'Pra frente" com a Escola: reflexões sobre a educação escolar Ticuna" (in prelo).
- BUSTOS ARGAÑARAZ, S. 2004. **Das trevas da floresta à luz da civilização cristã. Práticas dos missionários capuchinhos da Úmbria no Alto Solimões, 1910-1960**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ.
- BUTTERWORTH, Douglas. 1962. "A study of the urbanization process among mixtec migrants from Tilantongo in Mexico city". En: **América Indígena**. Vol. XXII (3), pp. 257-274.
- CAMACHO, Hugo A. (Comp). 1995. **Mágutà, la gente pescada por Yoí**. Santafé de Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- _____ (Comp.) 1996. **Nuestras casas de fiesta**. Santa Fé de Bogotá: Tercer

mundo editores.

- CARDONA, Carlos A. Z.; AGUDELO, Mauricio H. 2005. “¿Existe una condición de juventud indígena?”. **Nómadas**. N° 23. P.28-37.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto.1960. “O papel dos postos indígenas no Processo de Assimilação”. **América Indígena**. Vol. XX, N 2.
- _____. 1964. **O Índio e o mundo dos brancos. A situação dos Tukuna do Alto Solimões**. São Paulo: DIFEL.
- _____. 1968. **Urbanização e tribalismo**.Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1972. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. 1975. “Possibilidade de uma antropologia de ação entre os Tukuna”. **Cadernos da UNB**. 11. pgs. 26.
- _____. 1978. “A Situação dos Tukuna e a proteção Oficial” (1961). In: **A Sociologia do Brasil Indígena**. pp.53-59. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro; Brasília, Ed. UnB.
- _____. 1992. CIESAS. **Etnicidad y estructura social**. México: Ediciones de la Casa Chata.
- _____. 2002. **Os diários e suas margens. Viagem aos territórios Terêna e Tükúna**. Brasília: editora UNB.
- CARVAJAL, Fray Gaspar de. 1955. Relación del Nuevo Descubrimiento del Río Grande de las Amazonas. México, Fondo de Cultura Económica.
- CHAUMEIL, Jean-Pierre.1992. « De Loreto à Tabatinga ». **L’Homme**. 122-124, avr.-déc. XXXII (2-3-4), pp. 355-375.
- _____. 2000. “Par delà trois frontières, l’espace central du Trapèze amazonien (Pérou, Colombie, Brésil)”. *Autrepart* (14). Pp.53-70.
- COHEN, A. 1969. **Custom and politics in urban Africa**. The University of California Press. Berkeley & Los Angeles.
- _____. 1974. **Urban Ethnicity**. New York: Tavistock Publications.
- COLLET, Célia L. G. 2001. “Quero Progresso sendo Índio”: O princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS – Museu Nacional/UFRJ.
- _____. 2006. **Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi**. Rio de Janeiro: PPGAS-Museu Nacional. Tese de doutorado.
- COMERFORD, J. 1999. **Fazendo a luta. Sociabilidade, falas e rituais na construção de organizações camponesas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

- _____. 2001. "Reuniões camponesas, sociabilidade e lutas simbólicas". Peirano, M. (org.). **O dito e o feito. Ensaios de antropologia dos rituais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- COMISSAO PRÓ-INDIO. 1981. **A questão da educação indígena**. São Paulo. Editora brasiliense
- CONKLIN, Beth. 1997. "Body paint, feathers and veils: aesthetics and authenticity in Amazonian activism". **American Ethnologist**, V. 24, n. 4, p. 711-737.
- CORREA, J.G. S. 2000. **A ordem a se preservar: a gestão dos índios e o reformatório agrícola indígena Krenak**. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS.
- DALLA ZEN, Maria Izabel H. e MUTTI, Regina Maria V. 1998. "A prática de ensino de língua portuguesa e literatura e a pedagogia de projetos". In: Dalla Zen, Maria Izabel H. e Xavier, Maria Luiza M. (Orgs) **Ensino da língua materna: para além da tradição**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- D'ANGELIS, Wilmar da R. 2005. "Ensino conteudístico na escola indígena: atitudes indiferenciadas na escola "diferenciada". VI Reunião de Antropologia do Mercosul. GT 32: Educação Escolar Indígena: o olhar desde a antropologia. Montevideu, novembro.
- DeCOPPET, Daniel (ed.). 1992. **Understanding rituals**. Routledge: London.
- ELIAS, Norbert. 1989. **El proceso civilizatorio**. México: Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, N.; Scottson, J. 2000. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- EPSTEIN, A. L. [1957] 1964. "Urban communities in Africa". In: Gluckman, M. 1964. **Closed systems and open minds: the limits of naivety in social anthropology**. Oliver & Boyd.
- ERTHAL, Regina M. de C. 1998. **O suicídio Ticuna na região do Alto Solimões-Amazonas**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.
- _____. 2000. "Feitiço, doença e morte: o conflito impresso no corpo Ticuna". Em: **Os Ticuna hoje**. Manaus. Editora da Universidade de Amazonas.
- FAULHABER, Prizilla. 1993. **O lago dos espelhos: um estudo antropológico das concepções de fronteira a partir do movimento dos índios em Tefé-Amazonas**.
- _____. 2000. "A festa de To'oena: relatos, performances e etnografia Ticuna". Em: **Os Ticuna hoje**. Manaus. Editora da Universidade de Amazonas.
- FAULHABER, Priscila; ALMEIDA, Fábio, V. 1999. "Recursos e representações em disputa entre os ticuna/Am/Brasil". Em: **Boletim do Museu Paraense E. Goeldi**. Antropologia. V. 15, n. 2. Belém-Pará, p. 271- 285

- FEIXA, Carles. 1999. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: editorial Ariel.
- FERNANDES, Florestan. 1975. “Tiago Marques Aipobureu: um bororo marginal”. Em: **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes.
- FERREIRA, Mariana L. 1992. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. São Paulo: FFLCH- USP.
- FÍGOLI, Leonardo. 1985. “Identidad regional y Caboclisto: índios del Alto Río Negro en Manaus”. 83. **Anuário Antropológico**. . p. 119-154. Brasília: Tempo brasileiro.
- FONSECA, Claudia. 1999. “Quando cada caso não é um caso”. Pesquisa etnográfica e educação”. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/abril. Nº 10.
- FRANCHETTO, Bruna. 1989. “Ideologia e práticas da educação para índios: os instrumentos da integração”. Comunicação apresentada na XIII Reunião anual da ANPOCS, Caxambu, 1989, GT Política Indigenista.
- _____ 1994. “O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita”. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, V 75, n 179-180-181, p. 395-467.
- _____ 1999. Línguas indígenas e comprometimento lingüístico no Brasil: situação, necessidades e soluções. Universidade Federal de Rio de Janeiro- CNPq.
- _____ 2003 **Línguas indígenas e comprometimento lingüístico no Brasil: situação, necessidades e soluções**. Universidade Federal do Rio de Janeiro – CNPq.
- GARCÉS, Claudia L.2000 **Etnicidad y nacionalidad en la región de fronteras del alto Amazonas/ Solimões** Tesis apresentada ao Centro de Pesquisa e Pós-graduação sobre América Latina e o Caribe- CEPPAC de la Universidade de Brasília.
- _____ 2002. “Las organizaciones políticas supralocales de los Ticuna: encuentros y desencuentros en la región de fronteras entre Brasil, Colombia y Peru”. Em: **Arquivos do Museo Nacional**. V. LXI, n. 2. Rio de Janeiro. P. 71-80.
- GLUCKMAN, M. 1960. “Tribalism in modern British Central Africa”. In: **Social Change, The colonial situation**. Wallerstein, I. New York: John Wiley & Sons.
- GOULARD, Jean-Pierre. 1994. “Los Ticuna”. Em: SANTOS, F. & BARCLAY, F. (Edit). **Guia etnográfica de la Alta Amazonia**. Quito-FLACSO. IFEA, p. 309-344.
- _____ 1996. “La parole voilé ou les beaux-frères inevitables chez les Ticuna”. Société suisse des Américanistes. **Bulletin** 57-58, 1993-1994, p. 139-146.
- _____ 2000. “La parole et le livre dans la configuration religieuse d’Amazonie. Chamanisme et messianisme chez les Ticuna ». Em : Aigle, D. et al. **La politique des esprits. Chamanismes et religions universalistes**. Nanterre- Société d’ethnologie.

- GOW, Peter. 1990. "Could Sangama read? Graphic Systems, Language and Shamanism among the Piro Eastern Peru". Mimeo.
- _____ 1991. **On mixed blood**. Oxford: Clarendon Press.
- GRUBER, J. G. 2003. "Projeto Educação Tikuna: arte e formação de professores indígenas". Em: **Em Aberto**. V.20, nº 76, Brasília: INEP. pp. 130-142.
- GRUPIONI, Luis D. B. 2004. "Um território ainda a conquistar". Em: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: IBASE.
- GUARESCHI, Pedrinho A. 1985. **A cruz e o poder. A irmandade de Santa Cruz no alto Solimões**. Petrópolis: Vozes.
- HANNERZ, Ulf. 1980. **Exploring the city**. New York : Columbia University Press.
- _____ 1997. « Fluxos, fronteiras, híbridos : palavras-chave da antropologia transnacional ». Em: **Mana**. V. 3, N 1. p. 7-40.
- HUGH-JONES, Stephen. 1997. "Education et culture: réflexions sur certains développements dans la region Colombienne du Pira-Parana". **Cahiers des Amériques Latines** N 23. Paris. III. P.95-122
- ISAAC, Paulo Augusto M. 1997. **Educação escolar indígena Boe- Bororo: alternativa e resistência em tadarimana**. Dissertação de mestrado. CUIABA: UFGM.
- JACKSON, Jean 1995. "Preserving indian culture: shaman schools asnd ethno-education in the Vaupés, Colombia". **Cultural Anthropology** 10 (3). P. 302-329. American Anthropological Association.
- LADEIRA, Maria Elisa M.2001. **Língua e história: análise sociolinguística em um grupo Terena**. Tese de doutorado. São Paulo: USP/FFLCH.
- _____ 2005. "De 'Povos Ágrafos' a 'Cidadãos analfabetos': as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais". VI Reunião de Antropologia do Mercosul. GT 32: Educação Escolar Indígena: o olhar desde a antropologia. Montevideú, novembro.
- LASMAR, Cristiane. 2002. **De Volta ao Lago de Leite. A experiência da alteridade em São Gabriel da Cachoeira (alto Rio Negro)**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ.
- LEITE, Arlindo de Oliveira. 1994. **Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica**. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação. Cuiaba: UFMT.
- LEITAO, Rosani M. 1999. "Estudantes indígenas em escolas de branco: expectativas e dificuldades". Oliveira, D; Lima, R; Santos, S.; Tosta, T. (org.) **50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados**. Goiânia.

- L'ESTOILE, B. 1997. "Au nom des 'vrais Africains'. Les elites scolarisées de l'Afrique coloniale face à l'anthropologie (1930-1950) ». **Terrain**, 28. p.87-102.
- LEVINSON, B. A.; FOLEY, D.; HOLLAND, D. 1996. **The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice**. New York: State University of New York Press.
- LUYKX, Aurolyn. 1996. "From Indios to Profesionales: Stereotypes and student resistance in Bolivian Teacher Training". In: Levinson, B. A.; Foley, D.; Holland, D. 1996. **The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice**. New York: State University of New York Press.
- MACEDO, G. M. 1996. **Negociando a identidade com os brancos: religião e política em um núcleo urbano ticuna**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ.
- _____. 2000. "A conversão cristã e a identidade Ticuna: a trajetória de Campo Alegre. In: **Os Ticunas Hoje**. Amazônia em Cadernos, no. 5, jan./dez., Manaus: Ed. Univ. do Amazonas. pp. 175-193.
- MARGULIS, Mario. 1996. "La juventud es más que una palabra". Em: Margulis, M.; Urresti, M. **Ensayos sobre cultura y juventud**. Fondo de Cultura Económica,
- MARONI, Pablo. 1988. **Noticias auténticas del famoso río Marañón**. Monumenta Amazónica. Iquitos: CETA.
- MAUGER, Gerard. 1994. "Unité et diversité de la Jeunesse ». in : Mauger et al. **Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne**. Paris : Armand Collin.
- MAYER, Philip. 1962. "Migrancy and the study of Africans in Towns". In: **American Anthropologist**. Vol. 64. pp. 576-592.
- _____. 1971. **Townsmen or Tribesmen. Conservatism and the process of urbanization in a South African city**. Cape Town: Oxford University Press.
- _____. 1990. "A dangerous age: from boy to young man in Red Xhosa youth organizations". In: Spencer, P. (ed.) **Anthropology and the Riddle of the Sphinxes**. London & New York: Routledge
- MEGGERS, Betty. 1976. **Amazonia: un paraíso ilusorio**. México: Siglo XXI.
- MELIÁ, Bartomeu. 1979. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola.
- MILLER, Joana. 2001. **Antes os brancos já existiam. Um análise crítica do modelo de contato de Terence Turner para os Kayapó**. Rio de Janeiro: PPGAS-Museu Nacional.

- MITCHELL, J. C. 1966. "The concept and use of social networks". In: _____ (ed.) **Social networks in urban situations**. Oliver & Boyd. p. 1-50.
- MONTE, Nietta L. 1994. **A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinauá**. Niterói: UFF/Educação.
- _____ 2000. "Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais". **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 111.
- MONTES, Maria Emilia. 1991. "Los cantos tradicionales entre los Ticunas. Ensayo de caracterización". Documento Programa ICETEX-Colcultura.
- NIMUENDAJU, Kurt. 1948. "The Tukuna". In: Steward, Julian H. ed. **Handbook of the South American Indians**. V. 3, pgs. 713-25.
- _____ 1952. **The Tukuna**. American Archeology. Berkeley & Los Angeles University of California Press.
- _____ 1982 [1929]. "Os índios tukuna". Dados fornecidos a Inspeção do SPI no Amazonas e Acre. Arquivo da Inspeção. Manaus. Publicado no **Boletim do Museu do Índio**. Rio de Janeiro 7: 1-69.
- OLIVEIRA FILHO, J. P. 1975. "Projeto Tükuna". Brasília: FUNAI. Agosto de 1975.
- _____ 1977. **As facções e a ordem política em uma reserva tukuna**. Brasília D.F. Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado.
- _____ 1979a. "O caboclo e o bravo: notas sobre duas modalidades de controle da força de trabalho da expansão a borracha pelo vale do Amazonas".
- _____ 1979b. "O Projeto Tükuna: uma experiência de ação indigenista". **Boletim do Museu Nacional (n.s)** Antropologia, 34. Rio de Janeiro.
- _____ 1981. "A difícil etnografia de uma tribo em mudança". **Anuário Antropológico**. 1979. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- _____ 1987. "O Projeto Tükuna: uma experiência de ação indigenista". Em: _____ (org.) **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ.
- _____ 1988. "**O nosso Governo**": os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero.
- _____ 1996. "Viagens de ida, de volta e outras viagens: os movimentos migratórios e as sociedades indígenas". Em: **Travessias**. Janeiro-abril. P. 5-10.
- _____ 1998. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Abr, vol.4, no.1, p.47-77.
- _____ 1999a. Fazendo etnologia com os caboclos de Quirino. Em: **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- _____ 1999b "O ofício do etnógrafo e a responsabilidade social do cientista".

- Em: **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- _____ 2000^a “Ação indigenista e utopia milenarista. As múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Ticuna”. Em: Albert, B; Ramos, A. (org.) **Pacificando o branco: cosmologias de contato no norte-amazônico**. São Paulo: editora UNESP. P. 277-310.
- _____ 2000b. “O idioma da intolerância: situação etnográfica, comunidades de comunicação e definições de realidade”. In: Os **Ticunas Hoje**. Amazônia em Cadernos, no. 5, jan./dez., Manaus: Ed. Univ. do Amazonas.
- OPAN – 1989. **A conquista da escrita indígena. Encontros de educação**. São Paulo: Editora Iluminuras.
- ORO, Ari Pedro. 1977. **Os índios Tukuna e a sociedade nacional: fricção interétnica**. Porto Alegre: PUC. Tese de mestrado.
- _____ 1978. **Tükúna: vida ou morte**. Porto Alegre: Vozes.
- _____ 1979. “Los indios tikuna y el movimiento de Santa Cruz”. **Estudios Iberoamericanos**. Porto Alegre: PUC RS. 5 (1): 29-50.
- _____ 1989. **Na Amazônia, um messias de índios e brancos. Para uma antropologia do Messianismo**. Petrópolis: Vozes
- PAIS, José Machado. 1993. **Culturas juvenis**. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PALADINO, Mariana 2001. **Educação Escolar Indígena no Brasil contemporâneo: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional**. Rio de Janeiro: PPGAS/MN.
- PETI/MAGÜTA. 1998. **Atlas das Terras Ticunas**. Projeto Museu Nacional/FINEP/PPG7-CGTT. Rio de Janeiro: Museu Nacional.
- QUEIROZ, M.V de. 1963. Cargo cult na Amazônia: Observações sobre o milenarismo Tukuna. **América Latina**. 6(4):43-61.
- RAMOS, Alcida R. 1998. “The indigenous movement in Brazil. A quarter century of ups and downs”. **Cultural survival quarterly**. V. 21, N 2, p. 50-53.
- RAPPAPORT, Joanne. 2006. “‘Adentro’ y ‘Afuera’: el espacio y los discursos culturalistas del movimiento indígena caucano” (paper).
- REDFIELD, Robert. 1947. **The little community and peasant society and culture**. Chicago: London: University of Chicago Press.
- RIVAL, Laura 1996. “Formal schooling and the production of modern citizens in the Ecuadorian amazon”. In: Levinson, Foley, Holland (ed.). **The cultural production of the educated person**. New York: State University of New York Pres.

- _____. 1997. “Modernité et politiques identitaires dans une société Amazonienne». **Cahiers des Ameriques Latines** 23.
- RODRIGUES, Aryon Dall’igna. 1986. **Línguas brasileiras; para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola.
- ROMANO, Jorge. 1982. **Índios proletários em Manaus. El caso de los Sateré-Mawé citadinos**. Dissertação de mestrado em antropologia. Departamento de ciências sociais da universidade de Brasília. UNB.
- _____. 1996 “De como ‘chegar a ser gente’: etnicidade e hierarquia entre migrantes indígenas em Manaus”. **Travessia**/janeiro-abril 96.
- RUSSO, Kelly. 2005. **Educação escolar e a formação dos “novos guerreiros”: A experiência do povo Xavante e a educação indígena no Brasil**. Dissertação de mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação oferecido pela Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais - FLACSO Argentina
- SAID, Edward. 1993. “Territórios sobrepostos, histórias entrelaçadas”. In: **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras. p.33-98.
- SAMPALMIERI, Arsenio. 1986. Esboço de gramática da Língua Ticuna. Belém de Solimoes.
- SANTILLI, Paulo. 2000. “Trabalho escravo e brancos canibais. Uma narrativa histórica Macuxi”. Em: Albert, B; Ramos, A. (org.) **Pacificando o branco: cosmologias de contato no norte-amazônico**. São Paulo: editora UNESP. p. 487-506.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. 1966. “A escola em duas populações tribais”. **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP. pp. 31-35.
- SCHADEN, Egon. 1974. “Educação Indígena”. **Revista do Arquivo Municipal. Ano XXXII. P.** 7-32.
- SCHAPER, I. 1947. **Migrant labour and tribal life: a study of conditions in the Bechuanaland protectorate**.
- SCHWARTZMAN, Helen. 1989 “The significance of meetings in na American Mental Health Center”. **American Ethnologist**, 14 (2).
- SEEGER, A; Da Matta, R. e VIVEIROS de CASTRO, E. 1979. “A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras”. **Boletim do Museu Nacional** (32): 2-19, maio.
- SKINNER, D. and HOLLAND, D. 1996. “Schools and the cultural production of the educated person in a Nepalese Hill Community”. In: Levinson, Foley, Holland (ed.). **The cultural production of the educated person**. New York: State University of New York Pres.

- SOARES, Marília Facó. 1991. "Aspectos suprassegmentais e discurso em Tikuna". Em: Orlandi, Eni P.; Souza, Tania C.; Soares, M. (org.) **Discurso indígena. A materialidade da língua e o movimento da identidade**. Campinas: UNICAMP.
- _____. 2000 "El léxico visto desde el proceso de diccionarización de la lengua Ticuna". Em: **Os Ticuna hoje**. Manaus. Editora da Universidade de Amazonas.
- SOUZA LIMA, Antonio C. 1987. "Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da proteção fraternal do Brasil. Em: Oliveira Filho, J. (org.) **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- _____. 1995. **Um grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes.
- _____. 2001. "Tradições de conhecimento para gestão colonial da desigualdade: reflexões a partir da administração indigenista no Brasil". Em: Atas do Colóquio Tensões Coloniais, reconfigurações pós-coloniais. Arrábida.
- TAUSSIG, Michael, 1993 - **Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem. Um estudo sobre o terror e a cura**. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- TAX, Sol. 1952. "Action anthropology", In: **América Indígena**. Vol. XII, N 2. p. 103-109.
- Thomas, Nicholas. 1999. "The case of the misplaced ponchos". In: **Journal of material culture** (4) 1.
- TINOCO, Tinoco, S. 2000. **Joviña, cacique, professor e presidente: as relações entre o conselho Apina e os cursos de formação de professores Waiãpi**. São Paulo: dissertação de mestrado. USP.
- TURNER, Terence. 1993. "Representing, resisting, rethinking. Historical Transformations of Kayapo Culture and anthropological consciousness". In: Stocking Jr., George. **Colonial situations. Essays on the contextualization of ethnographic knowledge**. The University of Wisconsin Press. P.285-313.
- TURNER, Victor. 1974. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura**. Petrópolis: Vozes.
- URIARTE, Manuel. 1986 [1771]. **Diario de un misionero de Mainas**. Monumenta Amazónica. Iquitos: CETA.
- VAN GENNEP, Arnold. 1960. **The rites of passage**.
- VELHO, Otávio G. **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- VILAÇA, Aparecida. 1999. "Devenir Autre: chamanisme et contact interethnique em Amazonie brésilienne". **Journal de la Societe des Americanistes**. V. 85, p. 239-260.

- _____. 2000. "O que significa tornar-se outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia". Em: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 15, n.44. Outubro. P. 56-72.
- WEBER, Ingrid 2004. **Escola Kaxi. História, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do rio Humaitá**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ.
- WEBER, Max. 1979. **Economía y Sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica.
- WEIGEL, Valéria A. C. 2000. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: EDUA.
- WIRTH, Louis. 1979. "O urbanismo como modo de vida". Em: Velho, O. G. (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- WOODS, Peter; Hammersley, Martyn. 1995. **Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos**. México: Paidós.
- WRIGHT, Robin M. **Transformando os deuses**. (Org.). Editora da UNICAMP. 1999.
- ZÁRATE BOTÍA – 1998. "Movilidad y permanencia ticuna en la frontera Amazónica colonial del siglo XVIII". **Journal de la Société des Américanistes** 84 (1). P. 73-98.

REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS UTILIZADOS

- ALENCAR, Getúlio Franklin. 1979. Carta do prefeito de Benjamim Constant ao General Demócrito Soares de Oliveira, chefe da COAMA solicitando providencias a respeito de conflitos suscitados pela Irmandade da Santa Cruz. Adjunto um relatório sobre a irmandade. 12/6/79 (Of. N 217/79-CGP)
- Associação dos Estudantes Indígenas Ticuna do Alto Solimões (AEITAS). Ata de Assembléia. 19/6/1999. Porto Cordeirinho. p. 3.
- _____. Estatuto da Associação dos Estudantes Indígenas Ticuna do Alto Solimões. Benjamim Constant, 5-11-99. p. 4.
- CEDI. 1981. **Aconteceu – Povos Indígenas no Brasil**. 5. Javari. Centro Ecumênico de Documentação e Informação. São Paulo: Sagarana Ed. Ltda. p.113-126.
- _____. 1984. **Aconteceu – Povos Indígenas no Brasil/1983**. Especial 14. Centro Ecumênico de Documentação e Informação. São Paulo: Sagarana Ed. Ltda. p.64-76.
- _____. 1985. **Aconteceu – Povos Indígenas no Brasil/1984**. Especial 15. Centro Ecumênico de Documentação e Informação. São Paulo: Sagarana Ed. Ltda. p.113-126.

- _____ 1990. **Aconteceu – Povos Indígenas no Brasil/1987/1990**. Especial 18. Centro Ecumênico de Documentação e Informação. São Paulo: Sagarana Ed. Ltda. p. 240-260.
- CENTRO MAGÜTA. 1985. “Projeto Torü duü’ügü. Educação Ticuna”. Benjamim Constant. p. 61.
- _____ 1986. “Relatório do curso Torü duü’ügü. Na execução do Projeto “Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país”. Fundação Pró-Memória – Ministério da Cultura. Rio de Janeiro. p. 78.
- _____ 1992. “Relatório dirigido à OXFAM”. Benjamim Constant. Novembro. p. 28.
- _____ 1993a. “Projeto continuidade do Maguta/complemento 93”. Rio de Janeiro, 17/2/93.
- _____ 1993b. “Relatório: Projeto de Educação Ticuna”. Fevereiro/abril. p.23.
- CENTRO MAGÜTA; OGPTB.1992. “Projeto Capacitação de Professores Ticuna”.
- _____ 1993. Projeto educação Ticuna. Relatório relativo às primeiras atividades do projeto, apoiado pela FIDA/CAF. 30/8/93. p. 12.
- _____ 1994. “Formação de Professores Ticuna. Curso de habilitação para o magistério em nível de 2º grau”. Benjamim Constant. p. 99.
- CGTT. 1984. “Projeto: auxílio à 1ª reunião geral dos capitães Tukuna do Alto Solimões”. 9/1/84. Vendaval. p.3.
- _____ 1986. Carta ao presidente da FUNAI, a respeito dos problemas da educação que enfrentam os Ticuna no Alto Solimões. Brasília. 4/3/86. p. 2.
- _____ 1997a. “Ata da Fundação do Conselho Geral da Tribo Tikuna-CGTT”. 2-3/12/1996. Aldeia Vendaval, município de São Paulo de Olivença, estado do Amazonas. P. 3.
- _____ 1997b. “Estatuto do Conselho Geral da Tribo Ticuna”. Benjamim Constant. 6/1/1997. p. 4.
- _____ 2000. “Ata da assembléia geral do Conselho Geral da Tribo Ticuna-CGTT”. 28-30/11/2000. Paraná do Ribeiro, município de São Paulo de Olivença, Amazonas.
- _____ 2003. “Levantamento dos alunos indígenas com Ensino Médio completo dos seis municípios da sub-região do Alto Solimões”. Benjamim Constant. p. 8.
- COPIAM. 2002. “Declaração da II Assembléia Geral do Conselho dos professores indígenas da Amazônia”. Manaus, 24-27/2/2002.
- CRUZ, José F. da. 1974. “Assucena da Selva. Um formulário projeto 54. Guia pastoral para os campezinhas do Alto Solimões”. Lago Cruzador. Amazonas, Brasil(folhas soltas) 30/8/74
- DEHEINZELIN, Monique. 1994. ‘O dia da criação entre os Ticuna’. **Em Aberto**. Ano 14, N 63. Jul/set. Brasília.
- DSEIAS. 2003. “Levantamento da população Ticuna do Alto Solimões”.

- ERTHAL, R. M. de C.; Almeida, F.V.R; Brasil, D. F. 1996. “Projeto de etnodesenvolvimento Ticuna”. Rio de Janeiro.
- FERNANDES, Nino. 1997. ”O que aconteceu com os Ticuna e em nome dos Ticuna”. Benjamim Constant.
- FUNAI. 1975. “II Seminário FUNAI-Missões Religiosas-Amazônia Legal”. Manaus. 6-11/4/75.
- _____. Divisão de Educação- DGPC. 1979. **Cartilha Tutu. Cartilha de leitura nº 1 Ticúna**. Brasília.
- _____. Divisão de Educação. 1981. “Plano educacional Tikuna. 1978-81”. Brasília.
- _____. 1984. “Demonstrativo da situação escolar. Assistência escolar”. DEDOC. Série educação.
- _____. 1985. “Plano para a área de educação. Índios Ticuna”.
- _____. 1985. “Convênio N /85, que entre si fazem a Fundação Nacional do Índio e a prefeitura municipal de Benjamim Constant, estado do Amazonas, visando assistência à comunidades indígena Tikuna”. p.5.
- _____. 2001. Administração Executiva Regional de Tabatinga. “Levantamento das escolas indígenas situadas nos municípios de Tabatinga, Benjamim Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antonio de Içá, Tonantins, Japurá”. Amazonas. p. 160.
- GAZZETTA, Marineusa. 1992. “Relatório do Primeiro curso de alfabetização matemática para professores Ticuna”. Benjamim Constant, 3-11/2/1992.
- GRUBER, Jussara G.1984. “Os índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada. O livro Torü Düü’ügü”. Pré-Conferência do XXV Congresso Mundial da INSEA, em 20/07/84. Rio de Janeiro. p.5.
- _____. 1985a. Carta ao chefe da Divisão de educação. FUNAI. Em anexo com minutas dos convênios para 1986 entre FUNAI e prefeituras Benjamim Constant, São Paulo de Olivença e Tabatinga, visando assistência na área educacional. Benjamim Constant. 17 p.
- _____. 1985b. “Plano para a área de educação”. Índios Ticuna. Brasília. FUNAI. (Memo N 2042 DE/DAÍ, 21—11-85). p. 10.
- _____. 1990. “O Centro Magüta e a educação para os Ticuna”. Benjamim Constant. p. 15.
- _____. 1991. Relatório do projeto: “Construindo a Escola Ticuna” (convênio firmado entre o MINC e o Magüta: Centro de documentação e pesquisa do Alto Solimões). Benjamim Constant, 19/4/91. p. 7.
- _____. 1992. Projeto “Capacitação de Professores Ticuna”. Entidade proponente: Magüta: centro de documentação e pesquisa do Alto Solimões e Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües. Maio. Benjamim Constant. 20 p.

- _____ 1993. “O Centro Magüta e a educação para os Ticuna”. **Boletim da ABA**. Abril 1993. Ano 16. p. 6-7.
- _____ 2000. “Resposta ao Questionário elaborado pelo MEC, para a Reunião Técnica sobre Formação de Professores Indígenas”. Brasília – 28, 29 e 30 de março de 2000. p. 25.
- Jornal **A Crítica**. 17/4/2003 “Foi inaugurada a primeira escola de Ensino Médio do Alto Solimões em comunidade indígena”.
- Jornal. **A notícia**. “Fechamento do Museu faz índios protestarem”. PG 5-cidade. 31-05-97
- Jornal **Diário do Amazonas**. 1997. “Indígenas são mantidos”. PG A-4. Cidade. 31-05-97.
- Jornal do MEC**. 2001 “Projeto Ticuna forma professores indígenas no Amazonas”. 3/8/2001.
- _____ 2004. “Educação indígena é tema de seminário do MEC”. 5/4/2004.
- Jornal Magüta**, nº 1 a 40 (anos de 1981 a 1990)
- Jornal eletrônico do CGTT**. Ano 1, Nº 1. Fevereiro de 1999. Benjamim Constant. Amazonas. p. 10.
- _____ Ano 1, Nº 3. Outubro de 1999. Benjamim Constant. Amazonas. p.5.
- _____ Ano 1, Nº 6. Julho de 2000. Benjamim Constant. Amazonas. p.6.
- _____ Ano 2, Nº 7. Janeiro de 2002. Benjamim Constant. Amazonas.p. 12.
- LEAO, Maria Auxiliadora C. de S. 1982. “Relatório de Viagem às Áreas Indígenas Tikuna do Alto Solimões”. Anexo ao Processo FUNAI 0993/82. Memo.1532/DGO, encaminha Relatório de Viagem, em 29 de setembro de 1982. Brasília.
- _____ 1984. Relatório de viagem. A.I. Tikuna. Brasília.
- MARZI, Adalberto D.1978. “Proposta de convênio entre a FUNAI e a Prelazia do Alto Solimões para a escolarização dos Tikunas”. São Paulo de Olivença, 5/4/78.
- _____ 1986. Carta ao Sr. Deputado Arildo Teles, presidente da Comissão do índio da Câmara de deputados e relatório sobre a problemática indígena na Prelazia do Alto Solimões. 6/01/86. Benjamim Constant: Prelazia do Alto Solimões.
- MEC. 1998. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF.
- MENDES, Paulo. 1986. “Sobre o candidato a deputado estadual Paulo Mendes, pelo Partido dos Trabalhadores no Amazonas. Biografia”. Benjamim Constant.
- MONCONILL, Gaspar. 1931. “Informe anual a la honorable Junta Arquidiocesana Nacional de Misiones. Labores de la Misión del Caquetá. 1930-31”.

- NAILSON, Inácio; CAVUSCENS, Sílvio (org.). 1985. **Primeira Cartilha Ticuna**. Manaus: SEDUC.
- OGPTB. 1988. **Popera I Ugütaeruü Magütagawa**. Alto Solimões: SEDUC.
- _____ 1990. “Censo escolar Ticuna”. Benjamim Constant.
- _____ 1991. Ata da reunião geral dos professores Ticuna. Feijoal. 14/9/1991. 3 p.
- _____ 1992. *Ngí’ã Tanaiüchicünaaqü- Um manual da escrita*. Maguta: Centro de documentação e pesquisa do Alto Solimões.
- _____ 1993. Carta de Nino Fernandes ao Pte da FUNAI, Sidney Possuelo, solicitando concurso interno para professores Ticuna bilíngües. Pedido de convenio com a FUNAI. 3/2/93.
- _____ 1994. “Estatuto da Organização de Professores”. Filadélfia. 1/2/94. p. 3.
- _____ 1996a. Assembléia geral da OGPTB. Aldeia de Filadélfia, 13 de julho de 1996.p. 11.
- _____ 1996b. Regimento interno do Curso de Formação de professores Ticuna. Habilitação para o magistério. Benjamim Constant, Julho.
- _____ 1997. “I Encontro Regional de educação indígena. A escola Ticuna”. 4-6/3/1997. Filadélfia. p. 8.
- OLIVEIRA, M.; GALLO, S.L.: “Relatório da viagem dos professores Solange Leda Gallo e Mateus de Oliveira as aldeias Ticuna do Alto Solimões”. 11 a 18 de novembro de 1994. Manaus: Universidade de Amazonas
- OLIVEIRA FILHO, J. P. 1975. “O projeto Tukuna”. Comunicação encaminhada à Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. SBPC. Belo Horizonte. Julho.
- _____ 1981. “Relatório de viagem ao Alto Solimões”. Jan/mar. de 1981. Relatório apresentado à FINEP. V. 1. Museu Nacional.
- _____ 1982. “Cronologia dos eventos relacionados ao movimento de lideranças Ticuna: 1980-1982” (Relatório encaminhado a OXFAM). Rio de Janeiro: Museu Nacional. Dez/1982.
- _____ 1997. Carta dirigida ao Comitê de Educação Escolar Indígena, MEC relativo ao fechamento do Museu Magüta. Manaus: 2/6/97. p. 2.
- OLIVEIRA F., J.; GRUBER, J.; PAOLIELLO, V; VILLAS BOAS, M.K. 1982. “Os índios ticuna como agentes de um processo de educação integrada”. **Forum educacional**. V. 6, N 4. p. 13-33.
- ORO, Ari P. 1986. Projeto de pesquisa: “A situação atual da irmandade da Santa Cruz entre os índios Tukuna do Alto Solimões, Amazonas”. Campus Avançado-PUC/RS. Porto Alegre: novembro de 1986.

- PAOLIELLO, Vera M. N. 1981. "Projeto para o curso de alfabetização e formação dos monitores em Vendaval". Agosto-setembro. Benjamim Constant.
- _____ 1986. "Relatório: o curso Torü duü'ügü. Projeto "Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país". Fundação Pró-Memória – Ministério da Cultura. Rio de Janeiro.
- PAULA, Ruth W. de G. 1979. "Relatório sobre o Curso de Didática especial da 1ª Cartilha de leitura Tikuna –Tutu". Brasília: FUNAI. 4/5/79. p.12.
- _____ 1981. Plano de viagem de supervisão visando dar continuidade aos trabalhos de implantação do Plano de Educação Tikuna. 10/11/81. Memos nº. 1599/1635/DGO/81. Brasília: FUNAI. p.12.
- PAULA, R. W. de G.; PINHEIRO, L. G. D. 1979. "Plano educacional para os Tikuna". Em: **Revista de atualidade indígena**. Ano 3, Nº 15. Março/abril. P. 58-64.
- PERES, Sidnei Clemente. 1989. "Algumas considerações de caráter interpretativo sobre os dados produzidos no survey às aldeias ticuna e cocama localizadas nas margens do Rio Içá e afluentes, no Município de Santo Antonio do Içá, Amazonas, fevereiro de 1988". Museu Nacional. Projeto Estudo sobre Terras indígenas no Brasil.
- PETI/CEDI. 1988. **Terra Magüta. A luta pela demarcação de terras Ticuna no Alto Solimões**. p. 115.
- PINHEIRO, Lydia. G. D. 1978. Relatório da viagem realizada a área Tikuna, 24/2 a 2/3/78. Levantamento da área para implementação de um projeto de educação. Brasília: FUNAI. p. 6.
- _____ 1981. Relatório de viagem para supervisão e teste da 2ª cartilha tikuna. 16/27/11/1981. Brasília: FUNAI.
- POLIANTEIA, Revista. 1949. **Comemorativa das bodas de ouro sacerdotais do reverendo Frei Domingos de Gualdo Tadino, Capuchinho fundador da Missão do Alto Solimões**. Spoleto. 2, VII, 1899- Manaus, 2, VII, 1949.
- PRELAZIA ALTO SOLIMOES. 1972. Informe fornecido pelo pároco de Belém de Solimões.
- _____ 1973. Informe do bispo-prelado sobre atuação da Irmandade da Cruz. 10/6/73.
- _____ 1978. Proposta de convênio entre a FUNAI e a Prelazia do Alto Solimões para escolarização dos Tikuna. Dezembro 1978.
- PROFESSORES TICUNA. 1985. **Torü Duü'ügü. Nosso Povo**. Museu Nacional/UFRJ-SEC/MEC/FNDE. Memórias Futuras edições.
- ROCHA, Leandro Mendes. 1986. "Relatório da viagem realizada à área Tikuna entre 4 a 8 de dezembro de 1985, acompanhando à comissão do Índio da câmara dos deputados". Memo

Nº 045/86-AESP. Brasília: FUNAI.

SAMPALMIERI, Arsenio Frei. 1974 “Projeto de reserva: Belém de Solimões para a tribo Tikuna”. São Paulo de Olivença, 9/6/74

TAFURI, S.R.B. INF. No. 003/ANTR/1^a. DR/84, Ref. Port. 1610/E/84 de 11.01.1984 – GT Tukuna. Manaus, 26/04/1984.

VILLAS BOAS, A. J., 1985 - Relatório de Viagem à Área Indígena Tikuna. Brasília, março de 1985. Processo FUNAI No. 2622/82. Fls 77-82.

Universidade Federal de Rio de Janeiro
Programa de Pós-graduação em Antropologia Social

**Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais,
escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas
ticuna, Amazonas**

Mariana Paladino

2006

**Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais,
escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas
ticuna, Amazonas**

Mariana Paladino

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia.

Orientador: Professor Doutor Antonio Carlos de Souza Lima

Volume II

Rio de Janeiro

Julho de 2006.

Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas.

Mariana Paladino

Orientador: Professor Doutor Antonio Carlos de Souza Lima

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Aprovada por:

Presidente da banca, Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional/PPGAS

Prof. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari
Universidade Federal de Santa Catarina/Departamento de Antropologia

Prof. Dra. Fúlvvia Maria de Barros Mott Rosemberg
Universidade de São Paulo

Prof. Dra. Ionne de Freitas Leite
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional/PPGAS

Prof. Dr. João Pacheco Oliveira Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional/PPGAS

Rio de Janeiro
Julho de 2006

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1.

Anexo 1.1- Mapa da 1ª Sub-região do Alto Solimões. Municípios.....	298
Anexo 1.2 Anexos 1.2. Localização das Terras Ticuna no Brasil.....	299
Anexo 1.3. Localização de aldeias Ticuna do Alto Solimões.....	300
Anexo 1.4. Localização das cidades da sub-região Alto Solimões.....	302
Anexo 1.5. Mapa da cidade de Benjamin Constant.....	303
Anexo 1.6. Mapa da cidade de São Paulo de Olivença.....	304

ANEXO 2. QUADROS

Anexo 2.1. Propriedades sociais de algumas das pessoas que coletei sua trajetória escolar (dados 2004).....	305
Anexo 2.2. Categorias de idade reconhecidas pelos Ticuna.....	307
Anexo 2.3. Censo demográfico da sub-região do Alto Solimões.....	307

ANEXO 3. PERFIS DOS MUNICÍPIOS DA SUB-REGIAO DO ALTO SOLIMOES.....308

ANEXO 4. Cartilhas didáticas destinadas ao Ensino Bilíngüe.....	315
Anexo 4.1. Cartilha Tutu (FUNAI, 1979).....	315-316
Anexo 4.2. Cartilha Torü Duü'ügü. Nosso Povo (Professores Ticuna, 1985).....	317
Anexo 4.3. Cartilha Ticuna. (Nailson, Cavuscens, orgs.,1985).....	318
Anexo 4.4. Popera i Ugütaeruü Magütagawa (OGPTB, 1988).....	319-321

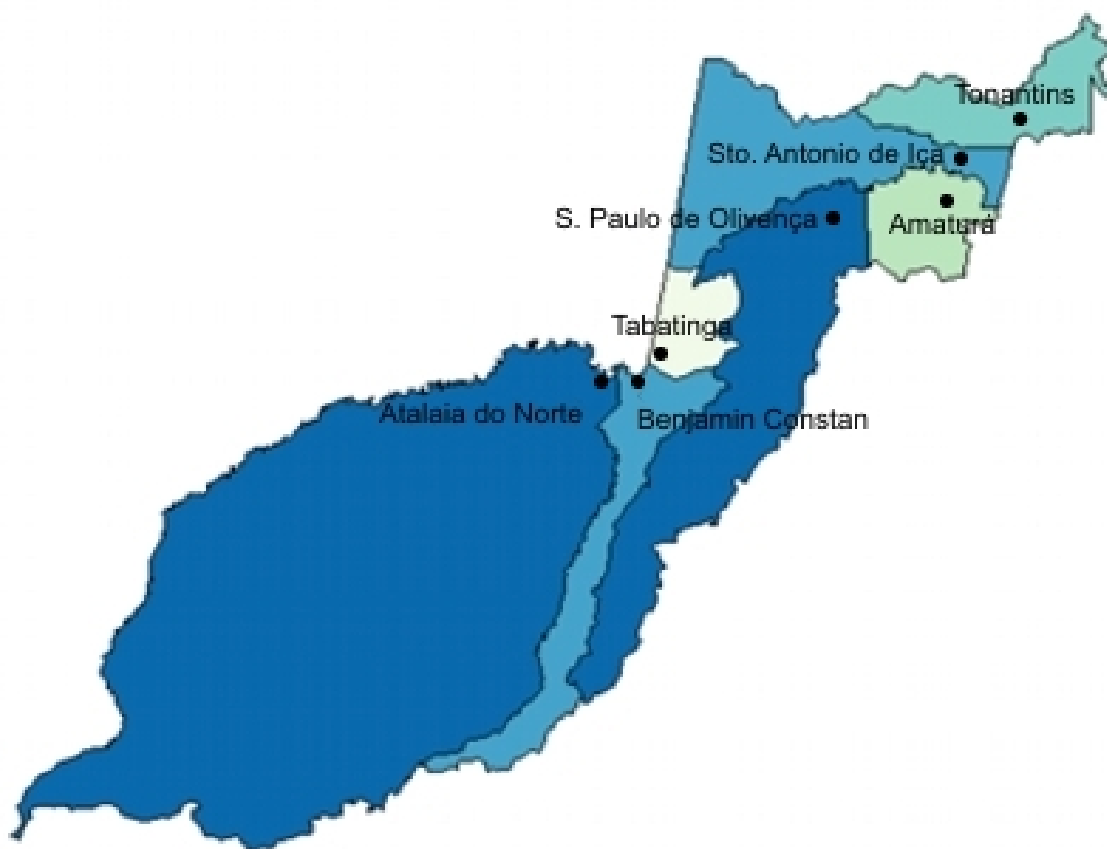
ANEXOS 5. ILUSTRAÇÕES E FOTOS.....322

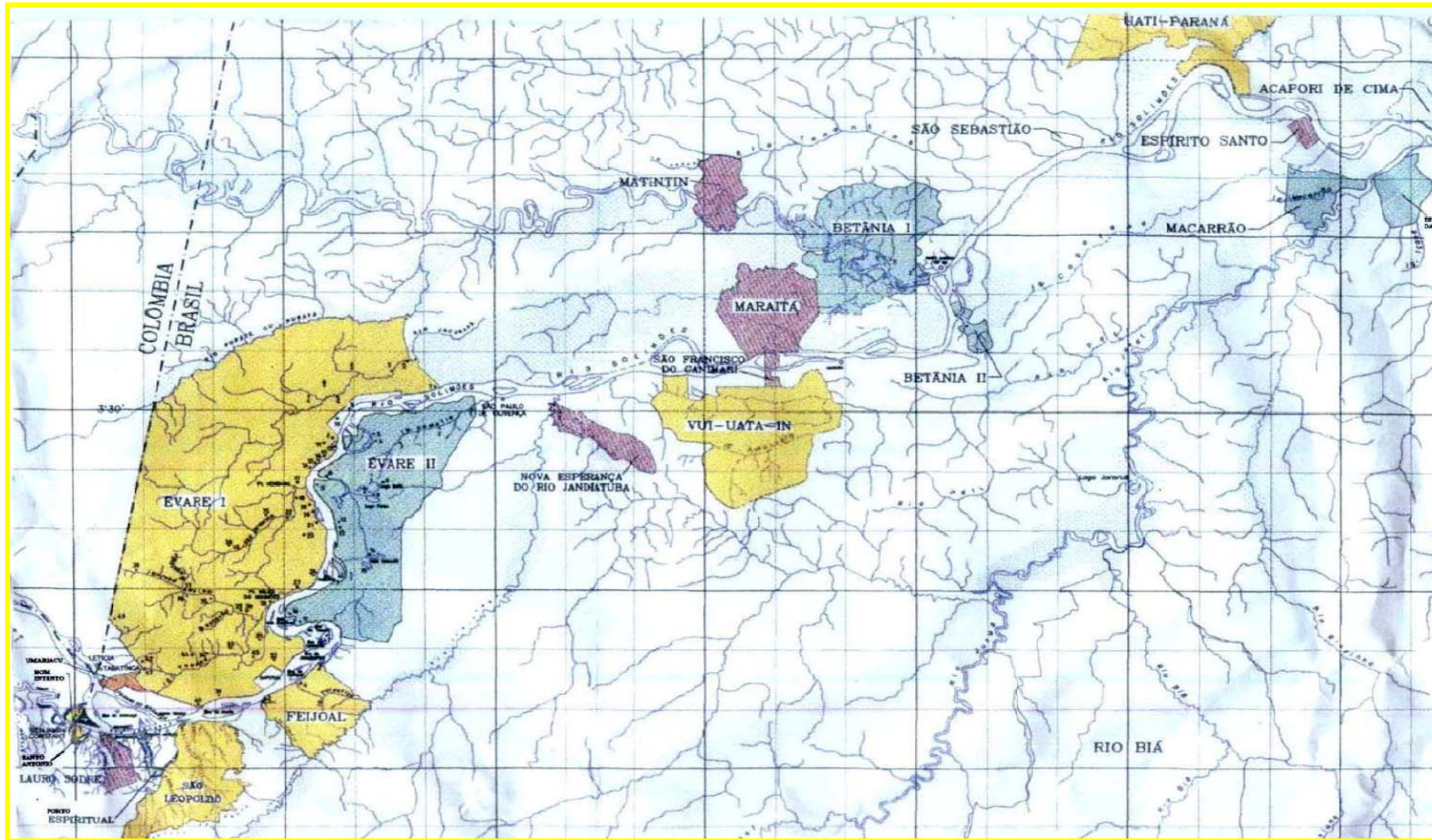
ANEXOS 6. Encontro “Jovens Ticuna em Situação de Risco social”. 15 a 19-11-2004, na aldeia de Umariáçu (II). Produções grupais.....	336
---	-----

ANEXOS 7. ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS TICUNA DO ALTO SOLIMÕES – A E I T A S.....	349
--	-----

ANEXOS 1. Mapas.**Anexo 1.1- Mapa da 1ª Sub-região do Alto Solimões (Amazonas).Municípios.**

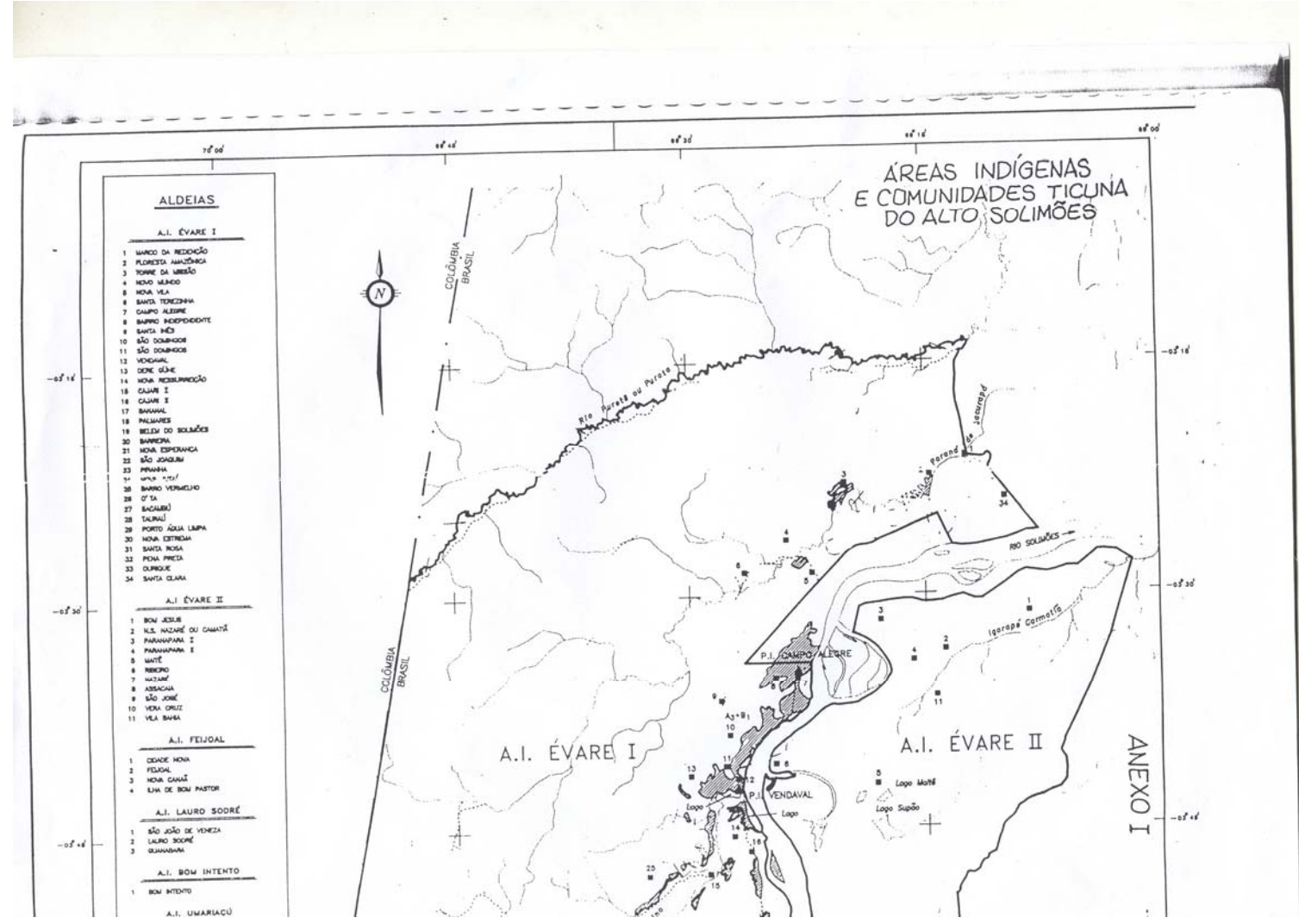
(Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico do Governo do Estado do Amazonas)





Anexo 1.2. Localização das Terras Ticuna no Brasil

Anexo 1.3. Localização de aldeias Ticuna do Alto Solimões





Anexo 1.4 –Localização das cidades da sub-região Alto Solimões

ANEXO 2. QUADROS**Anexo 2.1. Propriedades sociais de algumas das pessoas que coletei sua trajetória escolar (dados 2004):**

Nome	Aldeia de Procedência	Idade	Religião	Língua falada	Nível de escolaridade	Emprego	Ocupação do pai	Vínculos com org
Isabel F.	Feijoal	35	Batista	Bilíngüe	Ensino Médio completo	DSEIAS	Agricultor Aposentado Vice-capitão de Feijoal na década de 70	OGMI-TAS
Cristóvão A.	Porto Cordeirinho	34	Igreja da Santa Cruz	Bilíngüe	1º ano no Curso Licenciatura em matemáticas-UFAM	Professor Capitão	Ex-Capitão da aldeia	CGTT
Justina	Novo Paraíso	32	Igreja da Santa Cruz	Bilíngüe	3º ano do Ensino Médio	Professora	Capitão da aldeia	OGEI-TAM
José J.	São Francisco de Canamari	31	Católico	Bilíngüe	Ensino Médio completo	Capitão da aldeia	Agricultor	CGTT
Tiago B.	Paranapara	28	Batista	Bilíngüe	3º ano do Ensino Médio	SEMED São Paulo de Olivença	Capitão da aldeia	FOCCIT
Alcemira	Filadélfia	28	Batista	Bilíngüe	Ensino Médio completo	Professora	Antigo capitão da aldeia da Filadélfia	OGEITAM
Josiane O.	Bom Jardim	26	Batista	Português	8ª série Ensino Fundamental	Emprega de loja em Benjamim Constant	Vice-capitão	OGEITAM
Benes	Filadélfia	25	Batista	Bilíngüe	Ensino Médio completo	SEMED	Agricultor	—

Luciana	Jandiatuba	23	Católica	Bilíngüe	Ensino Médio completo	SEMED	Capitão da aldeia	_
Cristóvão M.	Santa Teresinha	22	Batista	Português	Ensino Médio completo	Museu Magüta	Capitão da aldeia	CGTT
Nilton	Belém de S.	21	Batista	Bilíngüe	2º ano Ensino Médio	Sem emprego	Agricultor	_
Oston G.	Santa Inês	21	Batista	Bilíngüe	Ensino Médio completo	Sem emprego	Agricultor-aposentado	_
Elder	Camatiã	19	Batista	Bilíngüe	1º ano Ensino Médio	Emprego com patrão	Vice-capitão	_
Lourdes	Campo Alegre	16	Batista	Bilíngüe	2º ano Ensino Médio	Sem emprego	Vereador	_

Anexo 2.2. Categorias de idade reconhecidas pelos Ticuna

	Sexo	0-12	12-18	18-25	25-60	+ 60
Termo	M	criança	“rapaz	“homem	“velho	“vovô”
Traduz.	F		“moça”	“mulher”	“velha”	“vovó”
Termo	M	Pakobê	Pakê	Mareamakê	Djaguanta	Oí
nativo	F	Iakobê	Ngeutákê	Mareatakê	Djakêdjê	Noé
Conteúdo categoria		Até formar	Casado ou solteiro	Casado até três filhos	Casado + de 3 filhos	Todos os anciãos

Fonte: Oliveira Filho (1977).

Anexo 2.3. Censo demográfico da sub-região do Alto Solimões (IBGE,2000)

População total (indígena/não indígena) residente nos Municípios do Alto Solimões, Amazonas. Sexo e situação do domicílio. População de mais de 10 anos e taxa de alfabetização desse setor da população.

Municípios	Total	Homens	Mulheres	Urbana	Rural	Populac.de+ 10anos e Taxa de alfabetização	
Amaturã	7308	3770	3538	3930	3378	4952	75.7
Benjamim Constant	23219	11973	11246	14171	9048	16175	74.9
Santo Antônio de Içá	28213	14707	13506	7906	20307	18631	58.9
São Paulo de O.	23113	11951	11162	8770	14343	15280	60.1
Tabatinga	37919	19297	18622	26637	11282	26491	79.2
Tonantins	15512	7899	7613	4362	11150	10099	68.3
Estado do Amazonas	2.812.557	1.414.367	1.398.190	2.107.222	705.335	2.059.326	84,7

Anexo 3. PERFIS DOS MUNICÍPIOS DA SUB-REGIAO DO ALTO SOLIMÕES

Dados da Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico do Governo do Estado do Amazonas

PERFIL MUNICIPAL - AMATURÁ (AM)

Caracterização do Território

Demografia

<i>População por Situação de Domicílio, 1991 e 2000</i>		
	1991	2000
População Total	4.738	7.308
Urbana	1.913	3.930
Rural	2.825	3.378
Taxa de Urbanização	40,38%	53,78%

Renda

<i>Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade, 1991 e 2000</i>		
	1991	2000
Renda per capita Média (R\$ de 2000)	70,1	68,1
Proporção de Pobres (%)	74,8	79,6
Índice de Gini	0,65	0,69

A renda per capita média do município diminuiu 2,76%, passando de R\$ 70,05 em 1991 para R\$ 68,12 em 2000. A pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000) cresceu 6,47%, passando de 74,8% em 1991 para 79,6% em 2000.

Habitação

<i>Acesso a Serviços Básicos, 1991 e 2000</i>		
	1991	2000
Água Encanada	5,0	27,2
Energia Elétrica	43,3	74,4
Coleta de Lixo ¹	39,6	44,5
¹ Somente domicílios urbanos		

Acesso a Bens de Consumo, 1991 e 2000		
	1991	2000
Geladeira	20,2	37,8
Televisão	22,8	42,2
Telefone	1,8	3,0
Computador	ND	0,9

PERFIL MUNICIPAL - BENJAMIN CONSTANT (AM)

Caracterização do Território

Demografia

População por Situação de Domicílio, 1991 e 2000		
	1991	2000
População Total	19.365	23.219
Urbana	11.539	14.171
Rural	7.826	9.048
Taxa de Urbanização	59,59%	61,03%

Renda

Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade, 1991 e 2000		
	1991	2000
Renda per capita Média (R\$ de 2000)	114,2	76,3
Proporção de Pobres (%)	71,4	75,9
Índice de Gini	0,71	0,67

A renda per capita média do município diminuiu 33,23%, passando de R\$ 114,24 em 1991 para R\$ 76,28 em 2000. A pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000) cresceu 6,29%, passando de 71,4% em 1991 para 75,9% em 2000. A desigualdade diminuiu: o Índice de Gini passou de 0,71 em 1991 para 0,67 em 2000.

Habitação

Acesso a Serviços Básicos, 1991 e 2000		
	1991	2000
Água Encanada	34,0	35,7

Energia Elétrica	68,3	86,8
Coleta de Lixo ¹	40,0	57,6
¹ Somente domicílios urbanos		
Acesso a Bens de Consumo, 1991 e 2000		
	1991	2000
Geladeira	36,9	48,1
Televisão	49,5	56,5
Telefone	10,4	9,0
Computador	ND	0,3

PERFIL MUNICIPAL - SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ (AM)

Caracterização do Território

Demografia

População por Situação de Domicílio, 1991 e 2000		
	1991	2000
População Total	17.214	28.213
Urbana	4.472	7.906
Rural	12.742	20.307
Taxa de Urbanização	25,98%	28,02%

Renda

Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade, 1991 e 2000		
	1991	2000
Renda per capita Média (R\$ de 2000)	70,3	46,5
Proporção de Pobres (%)	80,7	82,6
Índice de Gini	0,64	0,69

A renda per capita média do município diminuiu 33,82%, passando de R\$ 70,25 em 1991 para R\$ 46,49 em 2000. A pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000) cresceu 2,38%, passando de 80,7% em 1991 para 82,6% em 2000. A desigualdade cresceu: o Índice de Gini passou de 0,64 em 1991 para 0,69 em 2000.

Habitação

<i>Acesso a Serviços Básicos, 1991 e 2000</i>		
	1991	2000
Água Encanada	11,6	11,2
Energia Elétrica	27,6	61,0
Coleta de Lixo ¹	0,1	1,8
¹ Somente domicílios urbanos		
<i>Acesso a Bens de Consumo, 1991 e 2000</i>		
	1991	2000
Geladeira	7,5	24,4
Televisão	11,1	28,0
Telefone	3,6	5,5
Computador	ND	0,6

PERFIL MUNICIPAL - SÃO PAULO DE OLIVENÇA (AM)**Caracterização do Território****Demografia**

<i>População por Situação de Domicílio, 1991 e 2000</i>		
	1991	2000
População Total	12.570	23.113
Urbana	5.105	8.770
Rural	7.465	14.343
Taxa de Urbanização	40,61%	37,94%

Renda

<i>Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade, 1991 e 2000</i>		
	1991	2000
Renda per capita Média (R\$ de 2000)	47,3	50,5
Proporção de Pobres (%)	82,3	84,8
Índice de Gini	0,64	0,68

A renda per capita média do município cresceu 6,92%, passando de R\$ 47,27 em 1991 para R\$ 50,54 em 2000. A pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000) cresceu 3,05%, passando de 82,3% em 1991 para 84,8% em 2000.

Habitação

Acesso a Serviços Básicos, 1991 e 2000		
	1991	2000
Água Encanada	17,7	10,3
Energia Elétrica	42,8	58,3
Coleta de Lixo ¹	0,4	0,2
¹ Somente domicílios urbanos		
Acesso a Bens de Consumo, 1991 e 2000		
	1991	2000
Geladeira	19,2	25,9
Televisão	22,6	27,7
Telefone	3,6	6,4
Computador	ND	0,0

PERFIL MUNICIPAL - TABATINGA (AM)

Caracterização do Território

Demografia

População por Situação de Domicílio, 1991 e 2000		
	1991	2000
População Total	27.923	37.919
Urbana	19.822	26.637
Rural	8.101	11.282
Taxa de Urbanização	70,99%	70,25%

Renda

Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade, 1991 e 2000		
	1991	2000
Renda per capita Média (R\$ de 2000)	96,1	142,1
Proporção de Pobres (%)	63,3	56,0
Índice de Gini	0,55	0,64

A renda per capita média do município cresceu 47,88%, passando de R\$ 96,08 em 1991 para R\$ 142,08 em 2000. A pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000) diminuiu 11,54%, passando de 63,3% em 1991 para 56,0% em 2000. A desigualdade cresceu: o Índice de Gini passou de 0,55 em 1991 para 0,64 em 2000

Habitação

Acesso a Serviços Básicos, 1991 e 2000		
	1991	2000
Água Encanada	14,1	39,5
Energia Elétrica	77,3	81,8
Coleta de Lixo ¹	28,8	60,7
¹ Somente domicílios urbanos		
Acesso a Bens de Consumo, 1991 e 2000		
	1991	2000
Geladeira	47,2	56,6
Televisão	52,9	64,1
Telefone	8,4	13,9
Computador	ND	2,4

PERFIL MUNICIPAL - TONANTINS (AM)**Caracterização do Território****Demografia**

População por Situação de Domicílio, 1991 e 2000		
	1991	2000
População Total	10.034	15.512

Urbana	2.491	4.362
Rural	7.543	11.150
Taxa de Urbanização	24,83%	28,12%

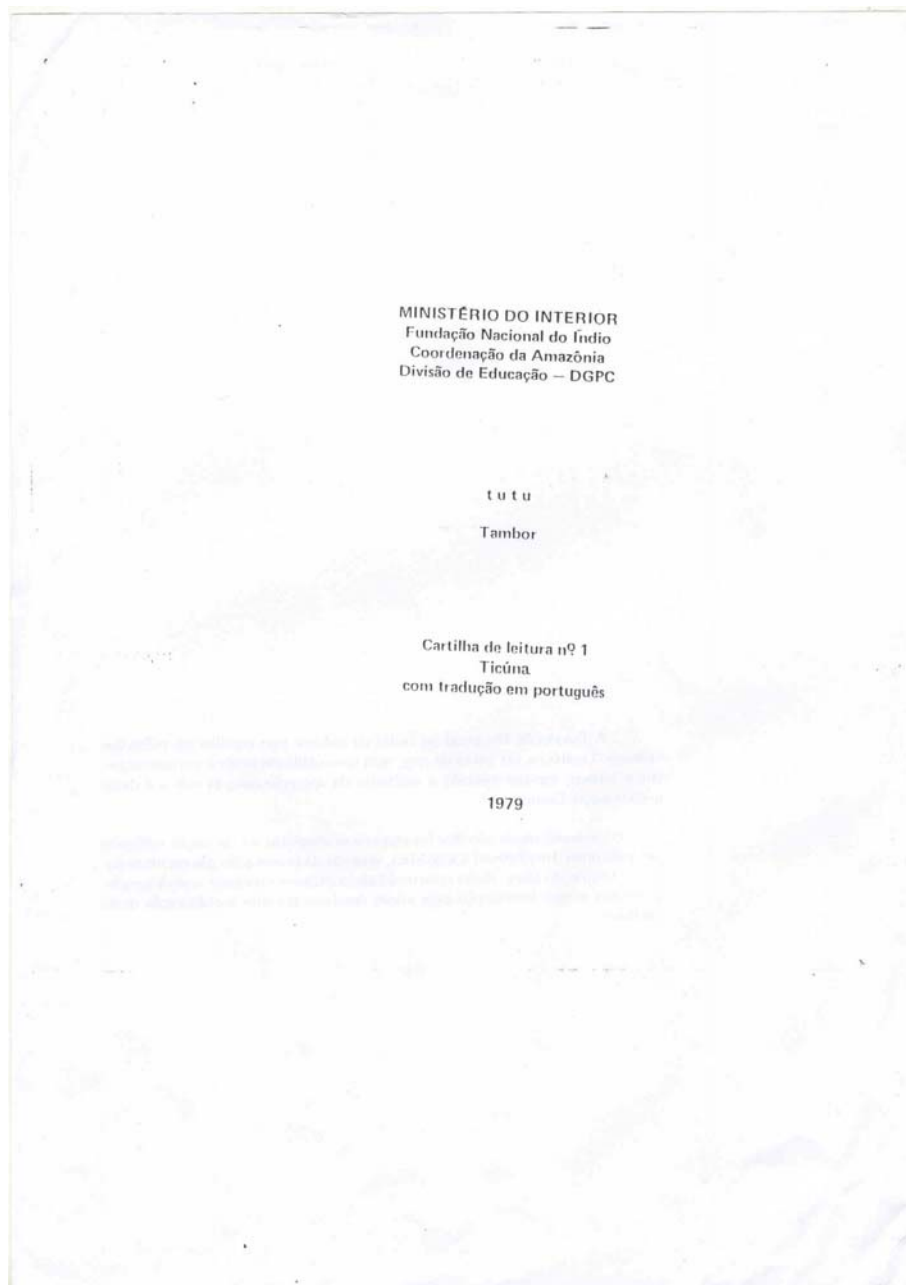
Renda

<i>Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade, 1991 e 2000</i>		
	1991	2000
Renda per capita Média (R\$ de 2000)	58,5	58,1
Proporção de Pobres (%)	79,1	81,5
Índice de Gini	0,48	0,56

A renda per capita média do município diminuiu 0,56%, passando de R\$ 58,46 em 1991 para R\$ 58,13 em 2000. A pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000) cresceu 3,03%, passando de 79,1% em 1991 para 81,5% em 2000. A desigualdade cresceu: o Índice de Gini passou de 0,48 em 1991 para 0,56 em 2000.

Habitação

<i>Acesso a Serviços Básicos, 1991 e 2000</i>		
	1991	2000
Água Encanada	10,6	7,7
Energia Elétrica	63,1	75,9
Coleta de Lixo ¹	3,2	0,3
¹ Somente domicílios urbanos		
<i>Acesso a Bens de Consumo, 1991 e 2000</i>		
	1991	2000
Geladeira	15,0	23,0
Televisão	19,8	27,9
Telefone	1,3	0,3
Computador	ND	0,0
ND = não disponível		

ANEXO 4. Cartilhas didáticas destinadas ao Ensino Bilíngüe**Anexo 4.1. Cartilha Tutu (FUNAI, 1979)**

(Capa do texto)

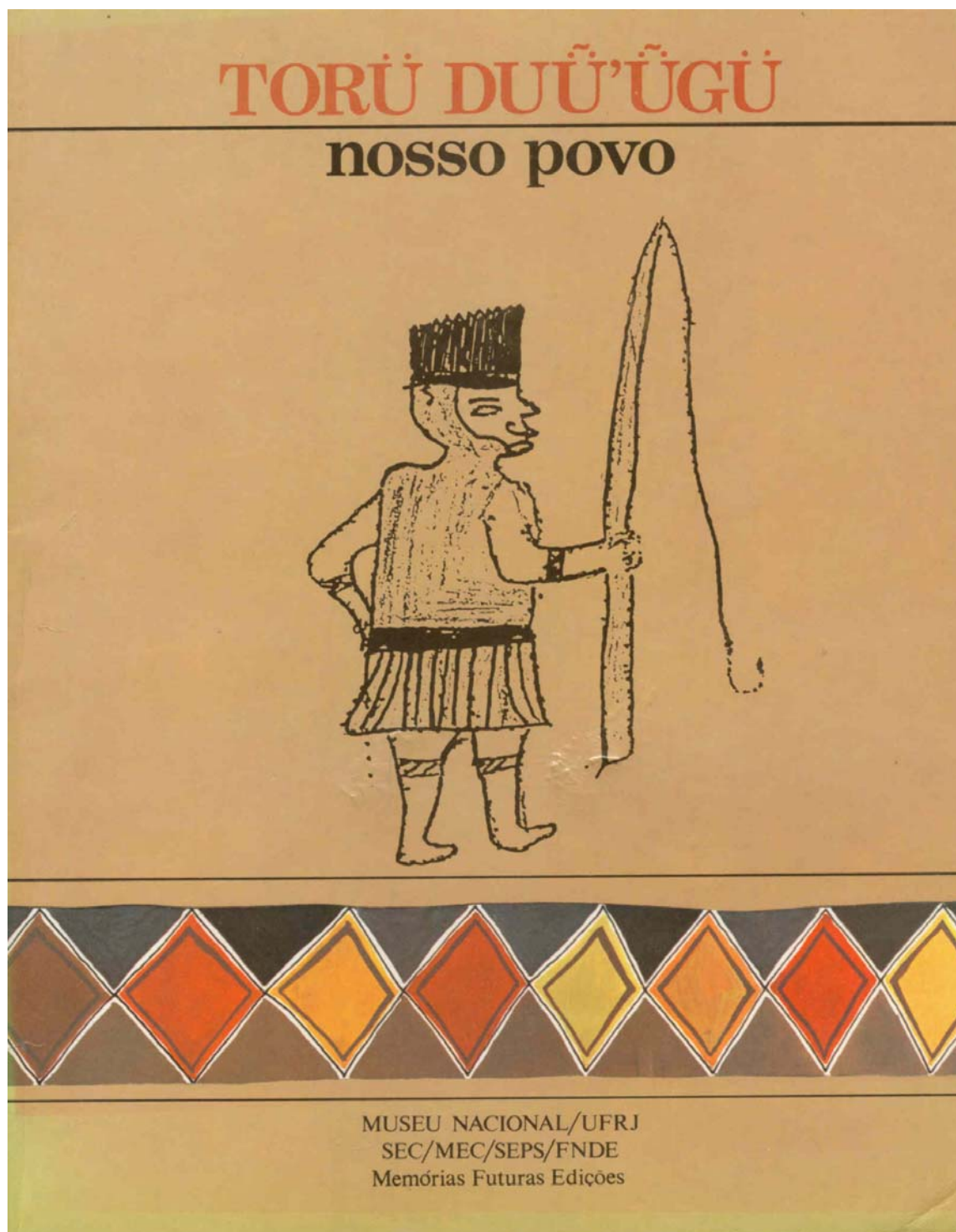


tutu

tutu	tutu	aru
aru	aru	tutu
tutu	tutu	aru

	tambor	
tambor colar de sementes tambor	colar de sementes tambor colar de sementes	

(Leitura da cartilha)

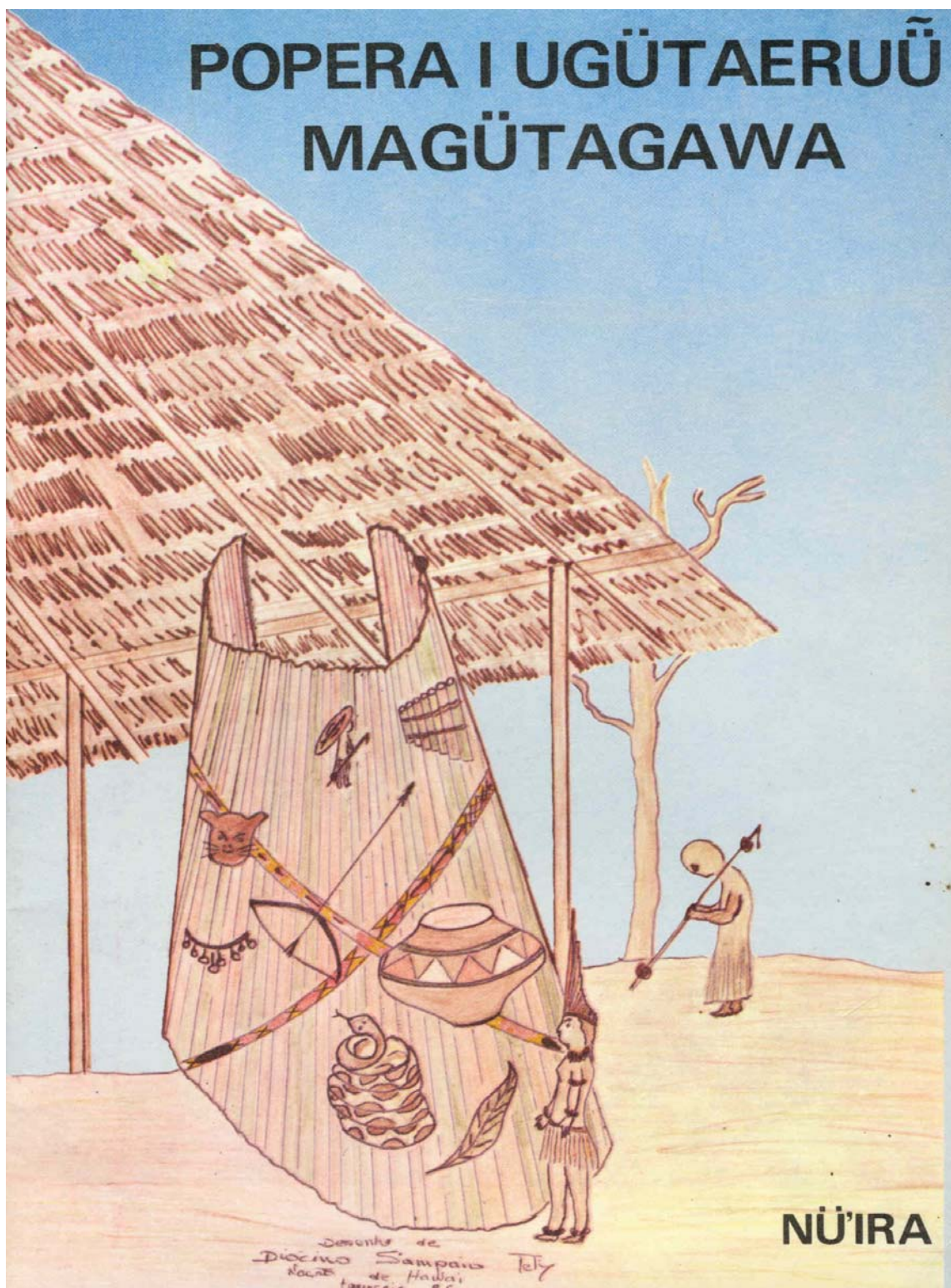


Anexo 4.2. Cartilha Torü Duü'ügü. Nosso Povo (Professores Ticuna, 1985)
Capa do livro.



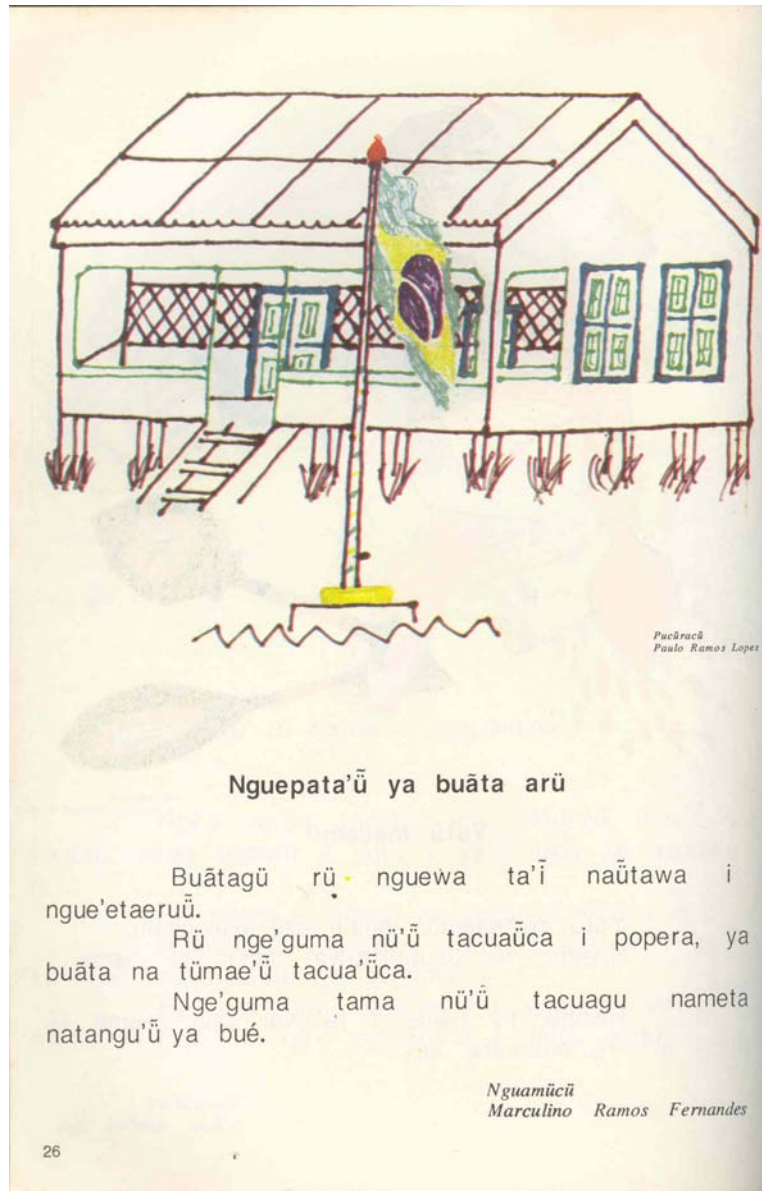
Anexo 4.3. Cartilha Ticuna. Realizada pelos Professores Ticuna com apoio de Nailson, Cavuscens (1985).

Capa da cartilha



Anexo 4.4. Popera i Ugütaerui Magütagawa (OGPTB, 1988).
Capa da cartilha

Leituras da Cartilha (1988) *Popera i Ugütaeruü Magüitagawa*. A primeira corresponde à página 93 da tese.



Pucüracü
Paulo Ramos Lopes

Nguepata'ü ya buāta arü

Buātagü rü • nguewa ta'ĩ naütawa i
ngue'etaeruü.

Rü nge'guma nü'ü tacuaüca i popera, ya
buāta na tūmae'ü tacua'üca.

Nge'guma tama nü'ü tacuagu nameta
natangu'ü ya bué.

Nguamücü
Marculino Ramos Fernandes



*Me'paweeçũ
Clandionor Nicanor Augusto*

Tcho'rũ Duũ'ũgũ

Nhaã i duũ'ũgũ i wũ'iwa puracũeũ.
Nũgũ nangetcha'ũ i duũ'ũgũ.
Rũ mu'ũma i ngune'ũgu rũ nũgũ nangetcha'ũ
rũ wũ'iwa napuracũe.

*Ûgũcũ
Basilio da Silva*

ANEXO 5. Ilustrações
Anexo 5.1. Fotos de Benjamim Constant



Fotos da Praça de Benjamim Constant



Fotos do porto e mercado municipal; e praça e Igreja Imaculada Conceição





Foto do desfile do 7 de setembro de 2004 na cidade de Benjamin Constant, onde participaram moradores das aldeias Filadélfia, Porto Cordeirinho e Bom Caminho.



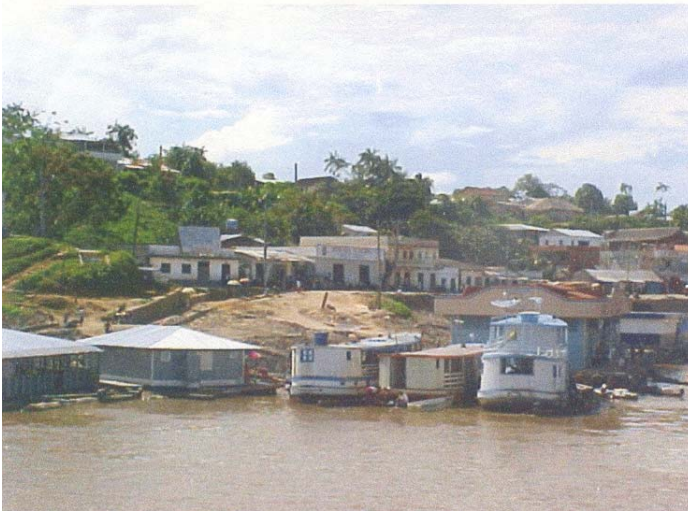
Fotos da Festa do Boi na cidade de Benjamim Constant. Agosto, 2003. Participação de jovens Ticuna

Anexo 5.2. Fotos de Tabatinga



Fotos da feira e do porto

Anexo 5.3. Foto Santo Antonio de Içá



Anexo 5.4. Foto de São Paulo de Olivença



Anexo 5.6 Fotos de uma “Festa da Moça Nova”, realizada na Floresta, Bairro de Porto Cordeirinho, julho 2003.









Anexo 5.7. Fotos de Umariacú II. “Encontro de jovens em situação de risco social” (2004).





Anexo 5.8 Fotos da formatura celebrada na aldeia de Filadélfia. Dezembro de 2004.

Anexo 6. Encontro “Jovens Ticuna em Situação de Risco social”. 15 a 19-11-2004, na aldeia de Umariáçu (II). (Organizadores: FUNAI/UNICEF). Resultados dos trabalhos grupais sobre as seguintes questões:

1ª questão: “qual é nosso sonho”?

Grupo I: Magüta (constituído por participantes entre 13 e 15 anos)

- O nosso sonho é futuramente ser capaz de ter conhecimento
- Ser piloto de avião
- Ser advogado
- Ser cantora
- Ser doutora
- Ser enfermeira
- Ser odontóloga
- Ser presidente do país
- Valorizar nossa cultura e língua materna
- Professor de computação
- Advogado de indígenas
- Secretário
- Vereador da comunidade de Umariáçu
- Soldado de marinha
- Médico
- Ator, apresentador.
- Artista
- Artista plástico
- Meu maior sonho é ser artista de novela
- O meu maior sonho é ser auxiliar de enfermagem
- Meu maior sonho é me tornar um prefeito
- Ser dentista cirurgião

Grupo II: Eware (16 a 17 anos)

- O meu maior sonho pela frente, eu queria ser um bancário
- Queria ser um enfermeiro muito inteligente
- Empresário
- Que as comunidades se livraram da droga
- Secretario na comunidade
- Odontólogo
- Artista plástico
- Médico
- Delegado da minha comunidade
- Administrador da comunidade (da FUNAI)
- Professora da comunidade
- Professor de informática
- Funcionário público
- Sargento de forças armadas
- Doutora

- Missionária
- Cantora
- Agente de saúde
- Secretário de escola estadual
- Ser um advogado
- Ser técnico de futebol
- Secretário de infra-estrutura
- Professor de biblioteca
- Técnico agrônomo

Grupo III: Me'tare (integrado por jovens de um. I e II) (18-20 anos)

- Queremos uma biblioteca indígena
- Um teatro indígena especialmente para os Ticuna (explica que também passem filmes)
- Universidade indígena
- Técnico de informática

Grupo IV: Ûtchara (21-23 anos)

- Ser professor: para ajudar as pessoas que precisam aprender as coisas que eu sei
- Quero ter mais sabedoria para cuidar da minha família e também quero estar mais preparado para ajudar a comunidade e que aqui tenha um hospital.
- Organizar uma exposição de artesanato para os jovens do Bairro de Castanhal, Umariçu I, evitando o roubo, a violência, etc. Pois muitos pais não possuem custo de vida.
- Quero ser um soldado da comunidade de Um. II
- Quero ser uma autoridade do povo Ticuna e também ser um cantor da comunidade de Campo Alegre
- Quero ser médico para auxiliar a minha comunidade quanto á saúde.
- Engenheiro
- Poeta
- Quero que a saúde da minha comunidade melhore
- Dentista profissional
- Técnico de informática e implantar oficina de informática na comunidade
- Representante da comunidade indígena de Campo Alegre
- Chefe de posto da comunidade
- Ser formado na marinha
- Trabalhar na escola para a comunidade

Grupo V: "Sonhador" (24-27 anos).

- Ser antropólogo
- Cantor
- Agrônomo
- Professor
- Administrador
- Médico
- Artista plástico

- AIS
- Professor de informática
- Médico especialista
- Biólogo

Grupo VI: “Coração valente” (28-32 anos)

- Ser atleta
- Ser um professor
- Ser cantor
- Ser médico
- Ser ator
- Auxiliar de enfermagem
- Piloto de avião
- Odontólogo
- Engenheiro florestal
- Adm. Pública (governador)
- Advogado
- Doutor
- Secretário de educação
- Professor de universidade
- Agente de saúde
- Que seja valorizada a nossa cultura e a língua materna
- Ser antropólogo
- Técnico de informática
- Biólogo (pesquisar aves)
- Que as organizações de estudantes sejam bem estruturadas e que os projetos sejam aprovados
- Ter centro de reabilitação para os drogadictos
- Ter centro universitário em todas as áreas do conhecimento
- Criar centro de artesanato na comunidade e fora da comunidade
- Ser técnico em piscicultura
- Que as mulheres jovens indígenas tenham espaço na política e na sociedade indígena
- Oficial de segurança pública

Grupo VII: Putchui (+ de 32 anos)

- Implantação de laboratório de informática nas aldeias
- Implantação de escolas apropriadas para recuperação de usuários de drogas nas principais aldeias Ticuna.
- Fornecimento de merendas escolares suficientes para os alunos nas escolas Ticuna
- Apoio do governo municipal, estadual e federal com bolsa escola para estudantes indígenas Ticuna
- Apoio dos governos às associações, ONGs para ter recursos para a realização de reuniões com a juventude e adolescência
- Ser cantor
- Ser médico
- Ser odontólogo
- Ser piloto de avião

- Profissional em pedagogia
- Ser um enfermeiro (a)
- Administrador
- Ser um cacique da aldeia com ideais novos
- Ser um atleta profissional em:futebol, voleibo, handbol
- Ser um cidadão brasileiro de respeito, humilde, que tem história, mas que também merecedor de respeito
- Ser sacerdócio de uma religião como: Pastor, Diretor, Padre, Freira
- Ser um artista cênico
- Para isso queremos apoio dos governos com recursos

2ª questão: Quem são nossos aliados?, Como realizar os nossos sonhos?

Grupo I: Magüta

- Apoio dos pais que têm condições
- Apoio dos caciques da comunidade
- Pais que não têm condições precisam de apoio governamental e das organizações
- FUNAI, OGPTB, CGTT, OSPTAS, etc. junto com os caciques e outras lideranças e comunidades

Como realizar os nossos sonhos?

- Ser obediente (aos líderes e pais)
- Ser estudioso
- Ser respeitoso
- Evitar consumir drogas
- Ter UEA para jovens indígenas na própria aldeia

Grupo II: Eware

- Os primeiros aliados são os nossos pais que nos ensinaram a estudar e praticar nossa vida
- Os professores
- Parlamentares indígenas e lideranças das comunidades
- Governos municipais, estaduais
- FUNAI, FUNASA
- Universidade
- ONGs e OGPTB

Como realizar os nossos sonhos?

- “Os nossos sonhos podem se realizar com o apoio de nossos pais, dos professores”.

Grupo III: Me'tare

- A nossa família
- Professores
- Escola
- Igreja
- Comunidade
- Saúde
- Cultura

- Biblioteca
- Autoridade comunitária
- Força de vontade
- Amizade

Como realizar os nossos sonhos?

- Recursos financeiros
- Estudar principalmente
- Interesse
- Projetos e organizações
- Apoios: FUNAI, COIAB, etc.
- Apoios Estaduais, Municipais, Federais
- Organizações não governamentais

Grupo IV: Utchara

- A nossa família
- Os professores
- Secretaria de educação
- Lideranças da comunidade
- Os nossos amigos
- Prefeitura municipal
- Vereadores

- FUNAI
- Governo federal e estadual
- Pastor
- Organizações
- Exército

Como realizar os nossos sonhos?

- “Para realizar o meu sonho eu tenho que correr atrás do meu estudo para que eu possa conseguir ou alcançar aquele emprego que eu quero ser. Ter acima de tudo determinação para superar os problemas. Tem que ser um bom estudante para ir mais na frente”.
- A través de um projeto, elaboração de uma comunidade”

Grupo V: “Sonhador”

- Família
- Escola
- Comunidade
- Prefeitura
- FUNAI
- COIAB
- PDPI
- MEIAM
- OGPTB
- CGTT
- SEDUC
- MEC
- UEA

- UFAM
- UNICEF

Grupo VI: Coração Valente

Aliados:

- UNICEF
- FUNAI
- ONGs indígenas, como: COIAB, FOCCITT, OGEITAM, CGTT, entre outros.
- Universidade: UEA, UFAM
- FUNASA
- Diocese do Alto Solimões
- Prefeituras
- Agências de cooperação internacional
- Governo estadual e federal
- Ministério de educação, saúde, cultura e desporto, médio ambiente, justiça.
- Forças armadas: exército, marinha e aeronáutica.
- Empresas nacionais e internacionais
- Secretarias de direitos humanos
- Secretaria de luta contra a drogadição
- Bancos nacionais e internacionais

Grupo VII: Putchui (grupo da aldeia de Vendaval)

Aliados:

- FUNAI
- COIAB
- UNICEF
- Prefeitura
- Secretaria de educação
- CGTT
- OGPTB
- Forças armadas
- FUNASA
- Escola
- Família
- Igreja

Como realizar nossos sonhos?

- A FUNAI deve aplicar o recurso na educação para os alunos indígenas. A COIAB promover a política indígena no AS.
- A UNICEF deve aplicar vários recursos para os países de nível baixo.
- A prefeitura deve avançar todos os alunos na área de informática
- A construção da sede para todos os alunos do AS
- A FOCCIT é uma entidade não-governamental. Nosso sonho é que todos os caciques do AS devem se unir para que todos os jovens das aldeias se livrem do risco social.
- Bolsa-escola
- OGPTB. Capacitar os estudantes em outras áreas do conhecimento
- CGTT/FUNASA. Capacitação dos jovens para ter mais conhecimento na área de saúde.
- Escola/igreja: formar os jovens capazes de interagir na sociedade

Grupo VIII: Grupo da Colômbia: Morüapü

- Hay muchas instituciones que apoyan a los jóvenes, como ICBF, MJ, ACITAM, ONIC, OPIAC, gobernación, municipio, red de solidaridad, etc.
- No hay acompañamiento REAL, visible, palpable de las organizaciones e instituciones.
- El gobierno envía dinero a las instituciones y organizaciones para apoyo de programas a jóvenes.
- Universidad brinda un cupo para estudiar carrera profesional

Como realizar nuestro sueño:

- Orientación familiar: “casa”, “comunidad” e “sociedad”.
- Apoyo, formación a través de los consejos de ancianos, líderes, profesores y diferentes instituciones, que hay dentro y fuera de la comunidad.
- Incentivar los esfuerzos de los jóvenes, para fortalecer las debilidades.
- Formar parte de su realidad, de su vida cotidiana.
- Llevar a cabo los conocimientos realizados dentro de la misma comunidad.
- Respaldar al estudiante en su nuevo logro, en su proyección
- Actitud recíproca del joven y de la sociedad

Grupo IX: “Yoracücü”. (Integrado pelo capitão e jovens de Belém de Solimões).

Os nossos aliados são:

- FUNAI, FUNASA, Prefeitura (setor de educação)
- Igrejas, como Santa Cruz, católica, assembléia de Deus.
- exército, policia federal, policia civil.

3ª questão: Quais tipos de drogas você conhece? Qual é o motivo de você usar droga? O que você precisa para fugir da droga? O que vocês entendem por jovens em situação de risco social?

Grupo I: Türico: integrado por jovens da aldeia de Filadélfia.

Quais tipos de drogas você conhece?

- Alcool: cerveja, 51, 61, corote, motila.
- Fumo: cigarro.
- Brilho

Qual é o motivo de você usar droga?

- Diversão
- Devido a problemas (saúde dos amigos, do namorado/a, raiva da família, inveja, ciúmes, discussão e brigas)
- Imitação e convite de outras pessoas

O que você precisa para fugir da droga?

- Apoio da família
- Apoio dos amigos
- Apoio das organizações
- Apoio da comunidade
- Emprego
- Lugares de lazer

- Centro de reabilitação
- Curso de formação
- Palestras dos profissionais na área de saúde
- Pedir apoio da polícia para prender os traficantes que entram na comunidade indígena Ticuna
- Orientação dos religiosos
- Apoio das instituições governamentais

Grupo II: Umariçu II (integrado só por rapazes dessa aldeia)

Drogas que conhecem:

- cola
- perica (cocaína)
- álcool
- Marginalidade (dinheiro)
- Cigarro
- Gasolina
- Desobediência (explica que é um tipo de droga)
- Sexualidade adolescentes
- Cabelos pintados

O que vocês entendem por jovens em situação de risco social?

- Jovem menor de idade usar o álcool
- Jovens em vício
- Meninas no álcool e no fumo

Quais são os problemas da comunidade que levaram você entregar as drogas?

- Falta de segurança
- Autoridade, educadores, também no álcool.

Qual o motivo de você usar droga?

- Falta de conhecimentos, recursos, miséria, etc.
- Para assaltar, para não ter medo e pela necessidade de dinheiro.

O que você precisa para fugir da droga?

- Educação, talentos, etc.
- Esporte, recurso.
- Implantação de teatro indígena, emprego, músicas, eventos. Etc

Grupo III: Eware I (integrado por alguns participantes de Umariçu I)

Que tipo de droga:

- cigarro, maconha, bebida alcoólica, brilho, papelito, cocaína, bebida típica, cola, crack, cerveja, etc.

Motivo:

Tem vários motivos que levam um adolescente a usar droga, como: atrair as meninas com o cheiro da droga, e tem gente que experimenta a droga apenas por curiosidade ou por simples animação ou para atrair menina para namorar, ilusões, etc.

O que você precisa para sair da droga:

Orientação comunitária para fugir da droga. Orientação de agente de saúde, professores, das igrejas

e seminários.

Grupo IV: 51-61 (integrado por pessoas de Umariçu II)

Drogas:

- maconha
- papeleta
- brilho
- cigarro
- cachaça
- cola
- cocaína
- remédio
- coca-cola

Qual o motivo de você usar droga?

- Apenas por curiosidade
- É o mesmo caso que uma criança que coloca o dedo numa tomada para descobrir que dá choque.
- Outros usam drogas porque tem problemas
- A pessoa que usa droga se isola da família, dos amigos e se sente cada vez mais só. O que a leva a depender mais das drogas.

O que você precisa para sair da droga?

- Da ajuda da FUNAI, para cada ano possamos estagiar na FUNAI.
- Nos precisamos de uma escola com uma quadra esportiva, com uma sala de informática, com uma biblioteca e um grêmio recreativo.

Grupo V: Aicüna²⁹⁸ (integrado por jovens de Umariçu I).

O que vocês entendem por jovens em situação de risco social?

Entendemos que nós jovens estamos a ponto de cair no mundo totalmente errado, como alcoolismo, drogas, prostituição, formação de galeras, etc. Assim sermos prejudicados pessoal e socialmente, e ficar com uma péssima imagem na frente das autoridades na comunidade.

Quais são os problemas?

- Brigas na família, na escola, na sociedade.
- Discriminação
- Falta de amor próprio
- Falta de informação
- A través dos amigos
- Curiosidade
- Bares na comunidade
- Música

Sexto grupo: Dautchita'pee (comunidade Feijoal)

O tipo de droga que conhecemos é:

- Bebida alcoólica: cachaça, cerveja, cheiro de gasolina, cheira cola, caiçuma, paijuaru, pocoroca.

²⁹⁸ Refere-se a uma das irmãs dos gêmeos Yoi e Ipi que saíram dos joelhos de Ngutapa.

- Em fumo: cigarro, papeleta, brilho, mariguana, baçucu, maconha, cucurucu, heroína, etc.

Motivos:

Falta de nossos empregos, falta de apoio dos governos, falta de conselho dos pais.

Para não sentir vergonha ou medo de falar ou matar, assaltar as pessoas, para conseguir algum dinheiro.

O que precisa:

Então nos queremos que sejamos beneficiados por alguma ajuda do governo, como implantar alguma escola de ajuda para os jovens não depender da droga

Grupo VII: “Mowatcha”²⁹⁹ (comunidade de Vendaval)**Drogas:**

Cigarro, cola, gasolina, alcoolismo, maconha, cocaína

Motivo:

- Bom. Deixa alegre. Dá coragem para chamar para namorar com a menina.
- Dá tristeza, angústia, raiva.
- Por falta de trabalho

O que você precisa:

- mais informação
- Mais esporte
- Oportunidade de laser
- Criação de grupo cultural
- Mais envolvimento dos pais com os filhos
- Oportunidade de trabalho para os jovens

Oitavo grupo: Ca’ure (integrado por 13 jovens de Umariçu II, a maioria muito novos, integravam antes o grupo Magüta)

Drogas:

Cheira cola, álcool, cigarro, papeleta, gasolina, cocaína

Motivos:

- Família, colegas
- Diversão
- Necessidade de trabalho
- Discriminação

O que você precisa:

- Ajuda de família
- ter boa escola
- apoio da comunidade
- esporte, laser
- igreja
- mais empregos na comunidade
- Acabar com a venda de droga na comunidade indígena
- “Estão são as principais soluções dos jovens para fugir das drogas”

²⁹⁹ Outra das irmãs dos gêmeos Yoi e Ipi.

Grupo IX: Rū me'ü rü (integrado por 11 jovens de Umariçu II)³⁰⁰

Drogas:

- Cigarro
- Álcool
- Crack
- Maconha
- Cocaína
- Heroína
- Ópio
- Inalantes, solventes (gasolina), fluido para isqueiro, acetona, cola de sapateiro, masa plástica, anestésicos (cloroformo, lança perfume, éter)
- Drogas de formação: estimulantes, tranqüilizantes e sedativos.
- Alucinógenos (LSD).
- Ectasy – comprimido que tem efeito estimulante e alucinógeno

Qual o motivo:

- Quando eu fumo cigarro é só para me aliviar
- Quando eu usava álcool era só para dar coragem, para falar com a gatinha, ou ter coragem de brigar ou até matar o próprio amigo.
- Se a gente usa o crack a gente fica com medo das pessoas, e fica muito medroso.
- A maconha ela faz a gente rir a toa e parece que a gente fica muito forte, alegre e dá muita fome.
- A cocaína dá só tristeza para uma pessoa que é feliz, e faz a pessoa ir para a rua e nunca mais ir para sua casa.
- - Quando os pais discutem, o filho fica muito triste e desde então ele começa usar a heroína para se matar e pegar uma overdose.

O que vocês entendem por jovens em situação de risco social?

- O risco do jovem é que ele pode servir como mula, porque o risco dele é que a policia pode pega-lo. O risco dele também é quando ele pode errar e pode até morrer.
- O risco do jovem é servir como mula (quer dizer que está fazendo o favor para um cara).

Quais são os problemas da comunidade que levam se entregar às drogas?

- O problema da comunidade é que as autoridades não se unem com outra autoridade, porque a comunidade não tem organização que segure a entrada de bebidas alcoólicas e drogas.
- Álcool, fumo e cheirar cola são as principais drogas que prejudicam a cada comunidade de várias etnias.

O que você precisa para fugir das drogas?

- Eu me entreguei nas mãos de Deus e parei de andar com os colegas que usam.
- Parar de usar
- Pedir para uma pessoa ajuda-la.
- Obedecer às autoridades da sua comunidade

³⁰⁰De forma diferente aos outros grupos que tinham nomes em Ticuna e aludiam a personagens e heróis mitológicos, este significava: “aqui começa a vida real”.

Grupo X: “Tchiritchiri” (integrado por jovens de Campo Alegre)**Que tipo de droga?**

- Cigarro, alcoolismo, gasolina, heroína, cola, papelito, maconha, paiyawaru forte, desobediência, uso do livro do Cipriano, pussanga, tatuagens.

Qual o motivo de usar droga?

- Ser corajoso.
- Não sentir apetite
- Ser emocionado
- Coragem de roubo

O que você precisa para fugir da droga?

- união das lideranças
- Precisamos curso meio-ambiente
- Técnicos agrônomos, agro-florestal
- Queremos apoio de órgãos como prefeitura e FUNAI
- Queremos mais valorização da nossa cultura

Grupo XI: Umariçu I.**Drogas:**

- Bebida alcoólica: cachaça, pirassuninga, 51, cainha, 61, motila, Dom Bosco, cervejas, carote, conhaque.
- Bebida tradicional
- Drogas: maconha, brilho, papeleta, cola de sapato, gasolina, combustível.
- Tabaquismo, cigarro.

Qual o motivo de você usar droga?

- para divertimento
- para não ter medo de matar, roubar ou ficar valente.
- Para não ter vergonha para falar com a menina
- Para ter coragem de matar outra pessoa
- Para ter coragem de roubar Galina
- Para não ter medo de morrer ou suicidar
- De tristeza, raiva.
- Por falta de educação
- Por falta de trabalho
- Para assaltar pessoas
- Depois da discussão dos meus pais
- Por motivo de vingança (coragem).
- Por traição dos meus amigos

O que você precisa para fugir das drogas?

- Diversão, como esporte, laser.
- Conselho dos pais
- Acabar com a venda de drogas de todo tipo
- Falta de trabalho
- Respeito aos jovens pela parte das lideranças
- Amizade
- Formar grupos de jovens
- Perfil das organizações: igrejas (denominações religiosas)

Grupo XII: Yo'i acugu (integrado pelo participantes de Belém de Solimoes.)

Que tipo de drogas conhece?

- álcool
- maconha
- cheira cola
- cachaça
- tabaco
- cocaína
- brilho
- cigarro
- gasolina

Motivo:

É incentivado por outras pessoas que não é indígena, porque as drogas que só é feita não é pelo próprio indígena. O jovem indígena só usa drogas porque aprendeu na cidade com pessoas que não é Ticuna e o indígena que já prover desse mal leva para a sua comunidade indígena. É assim que aprendeu o jovem da comunidade usar droga

O que você precisa para fugir da droga?

É preciso que a família tem maior carinho de falar com estas pessoas, devido a que a droga entre nós, seres humanos, qualquer palavra de atenção fica irritado. Então por esse motivo que nós temos de ter paciência de explicação a estas pessoas, com carinho.

O que vocês entendem por jovens em situação de risco social?

Risco social é todo aquilo que é de mal para quem é indígena, devido a que prejudica a criança, aos adolescentes, como na prostituição, briga, deixa de estudar.

Por todo isso, precisamos de ajuda de nosso representante competente para nos mostrar um trabalho. Como nos não temos nem um professor que dê aula de filmografia, computação, como nos não temos este ensinamento estamos correndo risco que prejudica os alunos indígenas

Quais são os problemas da comunidade que leva a usar droga?

Briga, roubo, desobediência, inveja, acidente de criminosos, tristeza, fome, doença, guerra, inimizade, atraso, prostituição, desunião e mentalidade estragada. Todos esses vícios estragam os sentimentos de nosso corpo.

13 grupo: “Morüapü” (colombianos).

Drogas: Alcohol, cocaína, mariguana

Motivos: Por no tener trabajo, educación, por problemas familiares, por influencia de los amigos.

Soluciones:

Apoyo del gobierno, de la Iglesia

Mayor unión de las organizaciones y autoridades indígenas

Talleres de concientización con los jóvenes en el ambito escolar y comunal

**Anexo 7. ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS
TICUNA DO ALTO SOLIMÕES – A E I T A S**

CAPÍTULO I

ART. 1º A Associação dos Estudantes Indígenas Ticunas do Alto Solimões é uma entidade civil, sem fins lucrativos, apartidária, com instituições religiosas, representativas dos estudantes, com prazo de duração indeterminado.

§ ÚNICO – A Associação dos Estudantes deverá Ter sua sede na comunidade indígena.

CAPÍTULO II

DOS OBJETIVOS E FINS

ART. 2º A AEITAS objetiva e tem como finalidade:

I – Promover apoiar, defender, proteger os estudantes indígenas nos casos necessários.

II – Constituir-se em elemento articulador dos estudantes indígenas Ticuna do Alto Solimões, sua sede situado na cidade de Benjamin Constant, no interior do Amazonas, junto à entidade e suas respectivas comunidades, através de memória, bem como, lutando contra quaisquer modalidades de preconceitos e discriminação.

III – Intercambiar informações, e experiências e entre os estudantes e demais entidades a nível local, nacional e internacional interessadas em contribuir com a causa indígena.

IV – Sugerir convênios c/ instituições que possam prestar assessoria e contribuir p/ sistematizar a trajetória da Associação, proporcionando maior fortalecimento da Associação.

CAPÍTULO III

DOS ÓRGÃOS

ART. 3º A AEITAS, será composta pelos seguintes órgãos:

I – Assembléia Geral;

II – Conselho Fiscal;

III – Conselho Estudantil;

IV – Coordenação;

§ 1º – Assembléia Geral, é o órgão máximo de deliberação da AEITAS é composta pelos estudantes indígenas do Alto Solimões.

§ 2º – Conselho Fiscal será composta de um Coordenação e Vice-Coordenador, 1º Secretário, 2º Secretário, 1º Tesoureiro e 2º Tesoureiro.

§ 3º – O Conselho Estudantil será composto pelos representantes de cada área indígena, e será escolhida na Assembléia Geral.

§ 4º – A Coordenação será eleita entre os Conselheiros Estudantis e pela Assembléia Geral.

ART. 4º Compete a Coordenação:

I – Administração da entidade.

II – Compete o Vice-Coordenador substituir o Coordenador em seus impedimentos.

III – Executar as atividades fixadas pelas Assembléia Geral.

IV – Convocar Assembléia Geral.

V – Fazer contratos e convênios, quando necessário.

CAPÍTULO IV

ART. 5º – Os membros da Coordenação serão eleitos em Assembléia Geral, convocador para esse fins.

§ 1º – Participarão das eleições, os estudantes indígenas Ticuna do Alto Solimões.

§ 2º – Os membros da Coordenação cumprirão mandato de três anos, sendo permitida a sua reeleição.

CAPÍTULO V

ART. 6º – Compete ao 1º Secretário:

I – Organizar o registro das reuniões da Coordenação e da Assembléia Geral.

II – Arquivar todos os documentos da AEITAS, além da correspondência expendida e recebida.

III – Compete o 2º Secretário(a) substituir o primeiro secretario na sua ausência.

ART. 7º – Compete o Tesoureiro:

I – Executar conjuntamente com o Coordenador a abertura de contas, assinaturas de cheques, requisição talonários, bem com toda e qualquer providência necessária para a realização de operações bancárias.

II – Arquivar toda movimentação financeira da AEITAS.

ART. 8º – A eleição da nova Coordenação deverá ser realizada em Assembléia Geral, com a presença no mínimo 40% dos membros da AEITAS.

ART. 9º – Todos os Associados da AEITAS deverão ser comunicados da data da eleição com 60 (sessenta) dias de antecedência.

CAPÍTULO VI

ART. 10º – Compõe o patrimônio da Associação:

I – Os bens móveis e imóveis que possuir;

II – As doações que a Associação receber.

ART. 11º – Constituir patrimônio da AEITAS todos os bens móveis e imóveis que a entidade receber em doação ou que sejam adquiridas pela própria entidade.

CAPÍTULO VII

ART. 12º – O prazo de funcionamento da AEITAS e ilimitado e em caso de dissolução em Assembléia convocada extraordinariamente para esse fim.

CAPÍTULO VIII

DISPOSIÇÃO FINAIS

ART. 13º – Para o cumprimento de seus objetivos, a Associação pode solicitar o apoio e assessoria de pessoas ou entidades da sociedade civil.

ART.14^o – Os casos descuidados neste Estatuto será resolvidos pela Coordenação e com a devida aprovação pela Assembléia Geral.

ART. 15^o – Este Estatuto entrará em vigor a partir da sua aprovação pela Assembléia Geral.

Benjamin Constant, 05 de Novembro de 1999

....Nibison Marcelino Salvador..... CoordenadorLino Ovídio Fernandes..... Vice-Coordenador
.....Valciney da Silva Pinto..... 1^o SecretarioElías Almeida Fernandes..... 1^o Tesoureiro
.....Benes Coelho Ramos..... 2^a SecretáriaRobson Alfredo Fernandes.... 2^o Tesoureiro