

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA - DAN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**DIFERENCIAÇÃO E AUTONOMIA: RELAÇÕES POLÍTICAS E
EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS TICUNAS NO ALTO SOLIMÕES,
AMAZONAS**

Dissertação de Mestrado

Orientador: Professor Emérito Roque de Barros Laraia

Aluno: João Guilherme Nunes Cruz

Brasília, 19 de dezembro de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA - DAN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**DIFERENCIAÇÃO E AUTONOMIA: RELAÇÕES POLÍTICAS E
EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS TICUNAS NO ALTO SOLIMÕES,
AMAZONAS**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Antropologia
Social pelo Departamento de Antropologia da
Universidade de Brasília.

Orientador: Professor Emérito Roque de Barros Laraia

Aluno: João Guilherme Nunes Cruz

Brasília, 19 de dezembro de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA - DAN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**DIFERENCIAÇÃO E AUTONOMIA: RELAÇÕES POLÍTICAS E EDUCAÇÃO
ESCOLAR ENTRE OS TICUNAS NO ALTO SOLIMÕES, AMAZONAS**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Antropologia
Social pelo Departamento de Antropologia da
Universidade de Brasília.

Banca Examinadora:

Prof. Emérito da UnB Roque de Barros Laraia

Prof. Dr. José Antônio Vieira Pimenta

DAN/UnB

Prof. Dr. Christian Teófilo da Silva

CEPPACC/UnB

Aluno: João Guilherme Nunes Cruz

Brasília, 19 de dezembro de 2011

À Maria das Graças Menezes Cruz, tia Grace, de quem já sinto tantas saudades.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço ao professor Roque de Barros Laraia por aceitar a orientação desta dissertação. Sua incomensurável sabedoria, generosidade e paciência foram fundamentais para a conclusão da mesma. Agradeço não somente sua orientação ao trabalho propriamente dito, mas às instrutivas e sempre agradáveis conversas sobre indígenas e outros mundos.

Aos professores Crithian Teófilo da Silva e José Pimenta por aceitarem compor a banca examinadora.

Um agradecimento muito especial a Jussara Gruber, que possibilitou minha entrada no alto Solimões. Sua dedicação, doçura e compreensão do contexto ticuna são contagiantes e foram uma significativa fonte de inspiração para que eu levasse a frente a ideia de escrever sobre eles. A importância de Jussara em minha permanência no Solimões não pode ser medida nessas poucas linhas.

Aos ticanos que gentilmente abriram suas casas e sempre me trataram com muito carinho e companheirismo. Uma consideração muito especial aos amigos Constantino Ramos Lopes, Damião Carvalho Neto, Clóves Mariano, Luciana da Silva, Nazareno Pereira Cruz e Saturnino Jesuíno Jumbato. Juntos trabalhamos, nos angustiamos, mas também gargalhamos e nos divertimos em situações que para sempre estarão em minha memória.

Aos também amigos e mestres ticanos João Clemente Gaspar, Reinaldo Otaviano, Ozino Benedito Pedro, Valdino Moçambite Martins, José Costódio e Geno Maximiano Bruno pela acolhida, amizade e frutíferas conversas.

Às queridas professoras Terezinha Ataíde, Hilda Tomás do Carmo e Adélia Luís Bittencourt que com muita honestidade puxavam minhas orelhas nos momentos de excessos, sem abrir mão da ternura.

Aos professores ticanos como um todo pela persistência e dedicação com que conduzem suas batalhas em prol de suas comunidades. Apesar do contexto muitas vezes duro, lidam a vida com alegria, música e poesia. Sempre me lembrarei dos encerramentos dos cursos, de suas emoções, lágrimas e cantorias em coro.

Aos amigos de Benjamin Constant, um abraço muito especial a Rodrigo Bichara, Sandro Mauro, Anube Medeiros e Sidney Marinho.

Atravessando a região Norte e pousando no Sudeste, não poderia deixar de agradecer meus pais, José Onildo e Jarlene Maria, que sempre foram meus maiores exemplos. Sem o apoio deles, não conseguiria realizar muita coisa. Foi sempre a eles que recorri quando a tristeza batia mais forte no Amazonas e deles sempre ouvi palavras de conforto e incentivo. A longa distância nos tornou mais e mais amigos. Estendo o mesmo aos meus queridos irmãos José Marcelo e Lila Cruz e sobrinhos João Pedro, Lucas, Juliana e João Victor.

Retornando, enfim, ao Centro-Oeste, agradeço imensamente a minha companheira Lia Mendes Cruz, pelo carinho, amor e apoio incondicional. Espero sempre poder retribuir à altura o que ela representa.

Aos amigos Ney Maciel, Cloude Correia e Carlos Alexandre pelos conselhos e *feedbacks* sempre pertinentes.

Ao pessoal da Katakumba, um agradecimento a todos pela amizade, mas especialmente a Elena Nava, Sandro Almeida, Júlia Brussi, Yoko, Fabiano, Luís Cayon, que, juntos com Lia, e na minha ausência forçada, não mediram esforços para tentar salvar o pouco que restara de meus materiais e livros na enchente que assolou a UnB. Vida longa a Katakumba!

Ao pessoal da minha turma de Mestrado, um abraço todo especial: Simone Soares, Patrícia Carvalho, Tatiane Duarte, Pedro Stoeckli, Tiago Aragão, Fausto Alvim, Gustavo Augusto, Anna Davidson, Rafael Lasevitz, Patrik Thames. Compartilhar conhecimentos e experiências foi para mim um prazer ímpar e espero repetir a dose em muitas outras oportunidades.

Resumo

Esta Dissertação apresenta uma análise das relações políticas entre professores indígenas da etnia Ticuna e Estado brasileiro, tendo como cenário etnográfico a construção da educação escolar entre esse grupo, habitante secular da calha do Rio Solimões, estado do Amazonas. Nesse sentido, procuro enfatizar as ações empreendidas por sua principal associação representativa na esfera educacional, a partir de eventos nos quais as perspectivas dos professores ticunas entram em arenas diversificadas de negociação com distintos atores representantes de aparelhos administrativos do Estado brasileiro, por sua vez responsáveis pela elaboração, execução e acompanhamento das políticas públicas direcionadas à educação escolar indígena. Procuro debater esse tema à luz do contexto histórico das relações entre ticunas e segmentos da sociedade não indígena, sobretudo aqueles associados a aparatos estatais, enfatizando as dinâmicas de poder envolvidas.

Palavras-chave: ticuna, povos indígenas, política, estado, educação escolar indígena, organizações indígenas, poder.

Abstract

This research presents an analysis of the political relations between the indigenous teachers of the Ticuna ethnicity and the Brazilian state, having as its ethnographic background the construction of the school education of this group, customary inhabitants of the Solimões River waterway in the state of Amazonas. Thus, I endeavor to emphasize the actions of their main association in the educational sphere based on the events on which the Ticuna teachers' perspectives get into diverse arenas of negotiation with different representatives of the administration branches of the Brazilian state, which are responsible for the elaboration, execution and attendance of the public policies concerning indigenous school education. I aim to debate such theme centered on the historical context of the relations between the ticunas and other non indigenous sectors, mainly those associated to the state, emphasizing the dynamics of power at stake.

Keywords – Ticuna, indigenous peoples, politics, state, indigenous school education, indigenous organizations, power.

Índice:

Introdução.....	08
Capítulo 1: O Alto Solimões e o povo <i>Magüta</i> : considerações sobre um contexto.....	20
Capítulo 2: Educação escolar para os índios numa perspectiva histórico-política.....	43
Capítulo 3: Eventos políticos e poderes.....	80
Conclusão.....	99
Bibliografia.....	108

Introdução

Este é um trabalho sobre relações políticas desenroladas entre o povo indígena Ticuna, habitantes seculares da calha do rio Solimões, no lado brasileiro, e atores do que aqui optei denominar de comunidade nacional, entendendo, assim como Benedict Anderson, a nação brasileira como uma comunidade imaginada, ou seja, como um constructo histórico viabilizado por meio de artifícios e sentimentos gerados a partir de fatos históricos que operam no sentido de conformar heterogeneidades socioculturais num todo homogêneo fortemente ideologizado (Anderson, 2009). Como cenário destas relações a escola ticuna, por sua vez profundamente alterada no plano formal - assim como as demais escolas indígenas no país -, a partir da promulgação da Constituição de 1988 e de uma série de documentos legais correlatos que procuraram fundamentar novos conceitos e práticas para o que se convencionou chamar *educação escolar indígena*.

Nesse sentido, desde já é necessário que se façam alguns recortes pertinentes ao que me proponho. Primeiramente não pretendo analisar de modo tão abrangente como poderia parecer neste intróito, as relações políticas entre ticunas e comunidade nacional em sua totalidade, mas sobretudo àquelas nas quais os rumos da educação formal estão sob foco e debate. Ou seja, boa parte dos argumentos e do contexto etnográfico se referem às interações entre professores indígenas e agentes do Estado brasileiro, em instâncias variadas. Sendo assim, sustento-me na análise de alguns eventos sociais - uns mais críticos que outros -, por mim presenciados que, no meu entendimento, são reveladores da assimetria estabelecida e sobretudo atualizada das relações entre índios e “brancos” no alto Solimões. Portanto, os professores indígenas, mas também professores não indígenas que atuam em escolas indígenas, bem como outros gestores escolares (especialmente diretores(as) de escolas, são os principais interlocutores desta dissertação. Não obstante, as falas de caciques, vice-caciques, lideranças de organizações, bem como representantes (“brancos”) do Ministério da Educação, de secretarias municipais de educação e de outras instituições do poder

público também vão aparecer no decorrer do texto, na medida em que oferecem elementos interpretativos para análise dos jogos políticos desenvolvidos no alto Solimões, no que diz respeito à educação indígena via instituição escolar. Assim, a escala etnográfica restringe-se a atores que de uma forma ou outra estão no centro das decisões relativas às políticas de educação na região.

Como desdobramento destas primeiras observações, desde já creio que seja importante ressaltar que esta dissertação não trata, portanto, propriamente de educação escolar indígena, no sentido do que temos lido de modo extenso e muitas vezes profícuo na literatura antropológica sobre o assunto. O que me propus interpretar, não são as apropriações filosóficas ou cosmológicas levadas a termo por ticunas e aliados na construção de suas escolas, de modo a configura-la segundo as orientações mais recentes da educação entre os índios, calcadas especialmente nos princípios do bilinguismo, especificidade, diferenciação e interculturalidade. O intuito aqui é o de identificar os choques, os curto-circuitos existentes nas relações entre ticunas e “brancos” no que diz respeito à construção política da escola ticuna e tentar analisar algumas consequências de tais curtos que afetam diretamente, inclusive, outro enunciado da educação escolar indígena, a saber, o desenvolvimento da autonomia indígena no contexto em tela.

Esses pontos, bem como os conceitos aos quais se referem, serão melhor explicitados no decorrer do texto. Antes, porém, creio que seja preciso enumerar alguns motivos pelos quais escolhi esse caminho, que ressoam, por assim dizer, muito de minha experiência pessoal e profissional tanto no campo da antropologia como no trabalho de campo junto aos ticunas.

O ano de 2002 representa uma reviravolta em meus anseios como pesquisador e aspirante a antropólogo. Até então envolvido com questões relacionadas a construção de identidades sociais em

contextos urbanos – mais especificamente aqueles associados ao futebol¹ -, me deparei com uma oportunidade única que viria alterar significativamente meus propósitos profissionais e intelectuais, bem como minha vida pessoal. Tratou-se de convite realizado pela Organização Geral dos Professores Bilíngues, por intermédio de sua assessora pedagógica, Jussara Gruber, para coordenar atividades de campo no âmbito de um projeto recém aprovado por esta Organização junto ao Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e que teria o período de três anos de execução. O projeto denominava-se “Educação Ambiental e Uso Sustentável da Várzea em Áreas Indígenas Ticuna do Alto Solimões”, e compunha um grupo de projetos distribuídos pela calha dos rios Solimões e Amazonas dentro do “Projeto Manejo Sustentável da Várzea (ProVárzea)”, por sua vez financiado pelo PPG7, especialmente nas figuras do Department for International Development (DFID) da Grã Bretanha e do banco alemão Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW).

Minha familiaridade com os ticunas estava até então em pé de igualdade com o que conhecia da literatura em etnologia indígena, restrita que estava a algumas leituras do professor Roberto Cardoso de Oliveira, além da empatia com o tema em si e com os reclames políticos do movimento político indígena, dos quais me familiarizei inicialmente durante estágio realizado na Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas da Fundação Nacional do Índio (CGEP/FUNAI) em Brasília, entre 1996 e 1998.

Nessa situação, mudar de perspectiva significava necessariamente mudar de cidade e os mais de 2.700 Km que separam Brasília do município amazonense de Benjamin Constant, no qual se situa a sede da OGPTB e onde se concentrariam as ações do projeto, pareceu ser distância bem maior, quando enfim me desloquei da virtualidade dos mapas para a concretude do espaço. O espaço percorrido - ao menos no que compete ao meu estranhamento -, foi menos geográfico que

¹ O que deu origem a minha Monografia de Graduação defendida em maio de 2002 no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, intitulada “Apelando à Razão: Futebol e Identidade no Gama”, sob a orientação do professor Dr. Henyo Trindade Barretto Filho.

simbólico: entre um ponto e outro alteraram-se o mundo físico, os semblantes, os sons e músicas, os cheiros, as comidas, os meios de transporte, os fusos horários e, como não poderia deixar de ser, a temperatura.

Antes de iniciar o projeto propriamente dito, ainda fiquei cerca de uma semana na cidade de Manaus realizando as compras necessárias para a execução do projeto (câmeras fotográficas, gravadores de fitas cassetes, as próprias fitas, filmes e um computador). Em termos estritamente econômicos, a famosa Zona Franca não se mostrou para mim muito diferente dos centros de cidades de outras capitais do país, conforme eu imaginava. Os preços eram basicamente os mesmos e a diversidade de produtos idem. Mas as feições e os ouros, dependurados nos pescoços dos vendedores em colares com pingentes de santos ou times de futebol, espessas pulseiras, ou mesmo nos dentes destes, foi uma imagem que não mais saiu de minha memória.

Para realizar as compras, foi preciso visitar o escritório do Ibama em Manaus, situado no Distrito Industrial, onde recebi instruções sobre os procedimentos exigidos para tal atividade. Cartas-convite, tomada de preços, planilhas de apuração, tudo isso era extremamente novo para mim. Cheguei ao conjunto de escritórios do ProVárzea e iniciei o treinamento, o que demorou cerca de uma hora e meia. Em meio às orientações, uma das técnicas me perguntou se eu não me achava muito novo para sair de tão longe a um contexto absolutamente desconhecido. A pergunta foi tão súbita e pertinente, que eu mal lembro o que respondi. De qualquer forma, essa foi uma das vezes em que me questioneei, “o que estou fazendo aqui?”. Até então não havia refletido muito o que tal mudança significava em minha vida, mas tinha plena consciência de que, tanto o projeto, quanto a oportunidade de realizar algo novo me fascinaram a tal ponto que não foi muito difícil tomar a decisão de ir. E, não obstante, tinha 27 anos, não era tão novo assim. Posteriormente, a mesma técnica confessou-me que, ao me despedir, as pessoas presentes realizaram um “bolão”, onde apostaram quando eu desistiria daquilo tudo. Ninguém levou.

Ainda em Manaus, as aventuras não tardaram a acontecer. Entre elaboração de cartas-convites (três para cada compra de cada item), entrega aos comerciantes, recebimento das propostas, efetivação das compras e recebimento dos equipamentos, foram três voos perdidos a Tabatinga. Na última, escutei de um comerciante algo que ouviria tantas outras vezes: “ô meu patrão, a mercadoria não chegou...”. “Como assim não chegou, se eu já realizei o depósito porque você me garantiu que tinha a mercadoria em estoque?”. “Pois é meu patrão, eu achava que tinha, mas quando fui conferir, só tinha da outra marca...”. Mas enfim, após os atropelos iniciais, felizmente consegui embarcar rumo a Tabatinga. Isso era agosto de 2002.

Além de toda minha mudança, levava comigo os equipamentos do projeto de menor porte. O computador, monitor, impressora, scanner foram embarcados no porto de Manaus e seguiram diretamente a Benjamin Constant por barco. Imaginava Tabatinga como uma pequena cidade, daqueles pequeninos vilarejos amazônicos que vemos em noticiários e me surpreendi com o tanto de gente e de movimento para todo lado. Carros, mas principalmente motos, muitas motos. Havia pesquisado sobre Benjamin Constant, mas não sobre Tabatinga. Chegando em Tabatinga, fui diretamente ao porto, onde pegaria uma voadeira² até Benjamin Constant. Uma pequena multidão de meninos, jovens e mesmo adultos logo cercaram-me: “meu patrão, deixa eu levar suas malas. Meu patrão, meu patrão!”. Fato que se repetiu ao chegar no porto em Benjamin.

Chegando em Benjamin, liguei para a casa de Jussara, que já se encontrava na cidade para o início das atividades do projeto. Jussara chegou pela primeira vez ao Solimões no final dos anos 70, por intermédio do Projeto Rondon e de lá nunca mais se desvencilhou, trabalhando intensamente (e incansavelmente) com os ticunas nos mais variados projetos, principalmente na assessoria pedagógica dos cursos de formação de professores e na organização de materiais didáticos, sobre os quais falarei mais adiante. Logo percebi relações de muita proximidade dela com os professores e professoras e, mais tarde, percebi que a chamavam carinhosamente de *no'e*, vovó.

² Pequenas e médias lanchas, que operam como lotações fluviais, realizando, principalmente, o trajeto entre Tabatinga e Benjamin. Também denominadas localmente de catraias.

Quem me pegou no porto foi Valdino Moçambite Martins, então presidente da OGPTB e caminhamos a pé até a casa de Jussara, uma bela e aconchegante construção de madeira. Lá conheci uma parte da equipe do projeto, a antropóloga Deborah de Magalhães Lima, que também havia conduzido alguns anos antes oficinas de educação e meio ambiente com os ticunas e Constantino Ramos Lopes, *Fupeatücu*, professor ticuna de longa data e muito atuante no campo da educação; quem, de fato, tocava a administração da OGPTB, já que morava em Benjamin Constant, ao contrário de Valdino, cuja moradia era na aldeia de Porto Espiritual, um pouco distante da cidade. Restavam ainda chegar os demais professores que compunham a equipe técnica do projeto, que já estavam a caminho, os professores Clóves Mariano Fernandes (Benjamin Constant), Nazareno Pereira Cruz (Tabatinga), Luciana da Silva (São Paulo de Olivença), Damião Carvalho Neto (Amaturá) e Saturnino Jesuíno Jumbato (Santo Antônio do Içá).

Minha participação no projeto consistia em duas funções principais: a) auxiliar a OGPTB na condução físico-financeira e outras atividades de caráter administrativo e burocrático do projeto (organização da contabilidade, prestação de contas, pagamentos etc.) e; b) coordenar as atividades de pesquisa de campo, desenvolvida pelo grupo de professores ticunas citados, escolhidos previamente em reuniões locais e durante etapas anteriores de cursos de formação de professores. Tais pesquisas se desdobraram na produção de um livro (Lima, 2005) e de cartazes artisticamente trabalhados também por professores ticunas, que tinham por finalidade demonstrar os usos tradicionais da várzea em seus variados aspectos produtivos (caça, pesca, agricultura) e culturais (histórias, mitos, etc.). Foram eles: Adélia Luis Bitencourt, João Clemente Gaspar, João Otaviano do Carmo, Manoel Rosindo, Hilda Tomás do Carmo, Xisto Muratu, Artur Arapasso, Cidberght Custódio e Edmundo Vasquez.

No tocante à primeira função, logo pude perceber que tratava-se de um conjunto de tarefas *não muito*, para não dizer *em nada*, atraente para os professores indígenas. A parafernália de tabelas, documentos e planilhas que tinham, segundo a própria equipe técnica do ProVárzea, o intuito não

somente de controle dos recursos empregados e atividades realizadas, mas o empoderamento da associação comunitária, não fez surtir na equipe a menor predisposição, lembrando sobre esse aspecto que para o cumprimento de tais tarefas exige-se o uso de computadores, até então de pouca familiaridade dos professores. Por outro lado, o afinco e o gosto com que conduziram os trabalhos de pesquisa, de elaboração dos desenhos e ilustrações tanto do livro quanto dos cartazes, o empenho nas oficinas de produção dos textos, bem como nas visitas e reuniões às comunidades, demonstram significativamente o entendimento que os professores fizeram do projeto, no qual as prioridades foram hierarquizadas conforme os objetivos mais pertinentes no tocante às suas próprias realidades e não ao processo burocrático e documental que legitimava-o perante o “mundo dos brancos”.

O projeto transcorria com normalidade, com as atividades devidamente executadas conforme o cronograma estipulado e com os indicadores avaliados positivamente pela equipe técnica do ProVárzea. Em inícios de 2003, no entanto, fomos convidados, assim como todos os coordenadores dos demais projetos apoiados pelo ProVárzea, a participar de uma oficina em Manaus com a finalidade de trocas de experiências. No entanto, o pano de fundo do encontro era nos informar que o então financiador do projeto, DFID, estava retirando seu apoio em todo o contexto amazônico, para aportar recursos na reconstrução do Iraque, em função da guerra promovida contra esse país pelos Estados Unidos e a própria Grã-Bretanha.

Apesar do rompimento do contrato não ter vindo de nossa parte e de estarmos absolutamente em dia com nossas obrigações, o ônus ficou conosco. Transcorreram exatos oito meses, da saída do DFID até o novo financiador, KfW, assumir a questão. Num projeto de três anos, como o nosso, oito meses sem receber recursos para as atividades - não obstante termos ainda que continuar a prestar contas e atividades -, quase que decretou prematuramente o fim do mesmo. Felizmente, nossa teimosia prevaleceu, as atividades foram concluídas - não sem conflitos com um Ibama/ProVárzea que muito cobrava e pouco retornava -, e os materiais distribuídos às escolas indígenas. Que ao fim e ao cabo, era o que mais importava.

De qualquer maneira, o hiato forçado no projeto, me possibilitou atuar de modo mais livre em outras ações da OGPTB. Fui obrigado, no entanto, a solicitar alguns empréstimos a amigos, parentes e banco para me manter financeiramente na região. Porém, algumas dessas atividades também me remuneraram, o que alentava um pouco a situação.

Foi dessa maneira que participei como “professor”, por duas ocasiões, do Curso de Formação Continuada - Magistério Indígena, para professores formados pela OGPTB e do Curso de Formação Continuada - Aperfeiçoamento em Educação Escolar Indígena, para aqueles professores e estudantes que estudaram em escolas das cidades.

Também tive a oportunidade de acompanhar e contribuir com a organização dos encontros para elaboração do projeto de Licenciatura Plena em Nível Superior, que seria mais tarde submetido a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e, desta, ao Ministério da Educação. Os encontros ocorreram em 2003 e 2004 e foram momentos extremamente ricos e de intensa participação dos professores, que definiram as bases do que consideravam relevante para a continuidade de seus processos formativos, as áreas temáticas do curso e disciplinas vinculadas, o vínculo do projeto/curso com o currículo do Ensino Médio, as justificativas e expectativas. À equipe técnica de apoio e assessoria, coube formalizar tudo isso nos moldes exigidos pelo Prolind - Programa do Ministério da Educação destinado à fomentação de cursos de formação de professores indígenas em nível superior -, elaborar as ementas das disciplinas e fundamentar a proposta teoricamente.

O projeto, inteiramente escrito pela OGPTB - professores indígenas e equipe técnica -, foi então aprovado pela UEA e por conseguinte pelo MEC. Junto ao curso desenvolvido pelo Núcleo Insikiran, da Universidade Federal de Roraima, são as primeiras experiências aprovadas de formação de professores indígenas em nível superior no Brasil.

No âmbito desse curso - cujo início se deu em inícios de 2006³, quando então já me encontrava de volta a Brasília -, tive o imenso prazer em ser convidado para lecionar a disciplina de

³ O referido Curso ocorre por meio de etapas presenciais nos períodos de férias escolares quando, assim, os professores podem se ausentar de suas classes.

“Introdução a Antropologia” na primeira etapa, junto às colegas Mônica Nogueira (UnB) e Andréia Borghi (UEA). Foi especialmente significativo, pois a data da primeira etapa coincidiu com o aniversário de 20 anos da OGPTB. O encerramento da mesma foi um grande evento. Os índios fizeram uma cota entre todos e compraram camisetas, elaboraram uma tela com o símbolo da OGPTB, representando Yo’i, o herói mítico que dá origem ao povo Ticuna (ver Capítulo 1) e gravaram-na em cada uma das camisetas, distinguindo-as pela cor, os membros da Diretoria da OGPTB (camisetas verdes) dos demais professores-cursistas (camisetas brancas) e professores-formadores (também identificados com camisetas brancas). Elaboraram, ainda, em cada sala de aula, instalações artísticas onde retratavam momentos de sua história, do contato com os brancos e elementos de sua cultura. Ao redor das salas de aula, faixas com os nomes das disciplinas que compunham a grade curricular do curso: Matemática, Biologia, Antropologia, Língua Ticuna, Artes, Direito...e ao fundo do local dos discursos de abertura e encerramento, no pátio externos às salas de aula, uma grande faixa com o lema: “OGPTB, 20 anos de luta e resistência”.

Por fim, muitos discursos emocionados. Após o encerramento oficial, uma enorme mesa foi posta com quitutes, bolachas salgadas e doces, um grande bolo comemorativo e refrigerantes. Assim que terminaram de colocar a mesa, uma inesperada e torrencial chuva os fez retirar tudo e recolocar assim que a mesma cessou. Tudo isso foi feito acompanhado de muita galhardia e muitas gargalhadas. Com o cessar da chuva, seguiu-se a comilança acompanhados por muita dança e música com a Banda Eware, formada por músicos e dançarinas ticunas, e que fazem uma mescla entre temas tradicionais indígenas com ritmos típicos da fronteira. Dançava-se em volta da mesa, dentro das salas de aula, em qualquer canto que houvesse espaço para aquela gente tão orgulhosa e excitada com o que havia conquistado.

Ainda pude participar da terceira etapa do curso, em janeiro de 2006, dessa vez acompanhado pelos amigos Ney Maciel (UnB) e Thiago Ávila, também da UnB, que infelizmente veio a falecer prematuramente anos mais tarde. Não haveria de deixar de registrar, no entanto, que

as contribuições de Thiago foram de suma importância para elaborarmos os planos de aula e a sequência de leituras dessa etapa, por se tratar de interface entre Antropologia e saúde dos povos indígenas⁴, assunto do qual manejava com desenvoltura, em função de sua já significativa experiência na área.

Tive ainda a felicidade de retornar ao alto Solimões em outubro de 2010, por intermédio da Organização Internacional do Trabalho, que iniciou um programa conjunto a outras agências da ONU e instituições estatais brasileiras, em Dourados (MS) e no próprio alto Solimões. Uma das atribuições da OIT é traduzir a Convenção 169 para línguas indígenas e pretende utilizar as duas áreas citadas como experiência piloto. Minha participação nesse contexto foi elaborar um plano de trabalho com a OGPTB de modo a propiciar o trabalho de tradução da Convenção e de ajudar outras cinco associações ticunas a elaborarem projetos para o Programa Carteira Indígena, do Ministério do Meio Ambiente brasileiro.

A ideia inicial dessa Dissertação era abordar o Curso de Licenciatura em Nível Superior, à luz do processo de construção social do mesmo por parte dos ticunas e sua interface com os programas públicos de fomento à formação em nível superior de indígenas em atual processo de criação pelo Estado brasileiro. Infelizmente, mais uma vez uma chuva se fez presente e, ao contrário do encerramento da primeira etapa do curso de formação narrado na página anterior, na qual foi possível salvar os comes e bebes da festa de encerramento, no meu caso o dano se concretizou. A chuva que atingiu a Universidade de Brasília em março do presente, amplamente divulgada pela imprensa local, teve como um dos focos mais impactados a Katakumba, local de estudos e encontros dos estudantes de Pós-Graduação em Antropologia da UnB. A sala que eu

⁴ Cada etapa do curso possuía um tema transversal, sobre o qual as disciplinas deveriam construir um diálogo. Na primeira etapa, o tema foi Culturas e Direitos Indígenas.

utilizava, junto a colega Elena Nava, foi quase que completamente destruída e meus dados de campo perdidos também quase que em sua totalidade. Lá estavam todos os meus diários, os diários de alguns professores indígenas que os haviam emprestado-me, quando por lá estive em 2010 em função da OIT. Fotos, fitas cassetes ainda não degravadas, além da bibliografia pertinente e todos os cadernos com os fichamentos das aulas do curso de Mestrado. No computador, muitos arquivos e escritos não salvos em outras mídias digitais. Demorou um tempo para avaliar com precisão mínima qual rumo tomar diante dos dados que possuía a partir de então e muito do formato desta Dissertação, bem como da maneira como os dados etnográficos estão dispostos no decorrer dos capítulos, dependeu diretamente desse acontecimento imprevisto e determinante.

Percebi então que possuía fragmentos de campo de eventos que havia presenciado e etnografado e que, em grande medida, possuíam conexões com as ideias que já pensava em trabalhar no projeto de pesquisa anterior, ou seja, revelavam facetas contemporâneas das relações políticas entre ticunas e atores sociais vinculados à instituições do Estado. Dessa maneira, optei não por analisar um fenômeno específico, mas alguns pequenos eventos que tinham correlação com outro de maior dimensão e que, no meu entendimento, oferecem um panorama dessas relações. Fui encorpando minha reflexão com elementos de minha própria experiência e de outras coisas que observei, participei, presenciei e refleti. Procurei, desse modo, cumprir com o que propus à Banca de Seleção de Mestrado em 2008: refletir sobre minha inserção antropológica no “mundo dos índios” e sobre minha experiência entre os ticunas.

Sendo assim, o trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, procuro fornecer elementos que possibilitem visualizar o contexto histórico, social e político de conformação do alto Solimões, tendo como pano de fundo as relações entre os índios e as agências de expansão na Amazônia e me valendo principalmente dos principais estudos antropológicos que abordaram essas questões, como os de Curt Nimuendajú (“The Tukuna”, de 1952), Roberto Cardoso de Oliveira (“O índio e o mundo dos brancos”, de 1964) e João Pacheco de Oliveira Filho (“O Nosso Governo”, de

1988). Também apresento sucintamente alguns elementos da cultura e organização social que singularizam os ticunas enquanto grupo étnico. Os segundo e terceiro capítulos, possuem uma interface mais direta com minha própria experiência na região. No segundo, que também possui um caráter histórico, porém voltado especificamente para a questão da construção da escolarização formal entre os ticunas, procuro abordar as distintas fases pelas quais esse processo se deu e enfatizar o período em que os ticunas, organizados em torno de associações representativas, passam a protagonizar de modo mais concreto seus projetos de vida, dentre eles o da educação. No terceiro e último capítulo, abordo os eventos propriamente ditos e que sobre os mesmos citei e caracterizei acima.

Por fim, optei por não escrever um capítulo exclusivamente teórico, mas de inserir as abordagens com as quais dialoguei concomitante às minhas reflexões e conforme os dados foram sendo apresentados.

1. O Alto Solimões e o povo *Magüta*: considerações sobre um contexto

“A única maneira de compreender a verdadeira novidade do novo é analisar o mundo pela lente do que era eterno no velho” (Slavoj Zizek, 2009:19)

Notas sobre organização social e parentesco

Pode-se afirmar que Curt Nimuendajú (1883-1945) é o primeiro pesquisador a sistematizar informações sobre variados aspectos do povo ticuna, de sua organização social e política, bem como da simbologia de seus mitos e rituais. Também se dedicou a descrever elementos gerais de suas vidas, como habitações, caracteres físicos, vestimentas, instrumentos musicais, atividades produtivas e língua. Sua incursão inicial entre os ticunas se deu em 1929, em função do trabalho que prestava ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão governamental então responsável pela política indigenista no país. O objetivo era fornecer um panorama das condições de vida da população ticuna e dos aspectos gerais de sua configuração social e manifestações culturais. Posteriormente, Nimuendajú ainda visita os territórios ticunas em duas oportunidades: a primeira entre 1941-42, época em que coleta a maior parte das informações que comporiam sua etnografia intitulada *The Tukuna*; e uma segunda e última oportunidade em 1945, ocasião em que vem a falecer, sendo sepultado no próprio território ticuna (Baldus, 1982:25; Neto, 1981:22).

Nimuendajú vai perceber na organização social dos ticunas certos elementos que tipificam o modelo de parentesco ticuna e que, não obstante alguns acréscimos e novas interpretações de autores posteriores, são consensuais a todos: uma sociedade organizada a partir de duas metades exogâmicas, compostas, cada uma delas, por diversas unidades clânicas. Os casamentos interditos são aqueles entre membros de clãs que pertençam à mesma metade. O pertencimento a um

determinado clã, por conseguinte à metade englobante, se dá mediante transmissão por linhagem paterna. Nimuendajú enumerou trinta clãs ao todo, “grouped into moieties, whose names I could never discover; I shall therefore refer to them here simply as A and B. The Tukuna language has only one word, *kia'*, for both tribe and clan” (Nimuendajú, 1952:56). A metade *A* aglutinaria os clãs que de forma direta fazem referência a alguma espécie de árvore ou animal, ao passo que a metade *B* seria aquela composta por clãs que estão relacionados a um número variado de espécies de pássaros.

O autor vai pontuar a ênfase ticuna em seu modelo de exogamia, elemento que, segundo o autor, reforça as fronteiras identitárias entre esses e a sociedade envolvente, chamados por ele de *Neobrazilians*:

The tenacity with which the Tukuna respect their laws of exogamy even today, their implacable liquidation of the transgressor, and the complete incomprehension of this by the Neobrazilians, even the priests, are the most serious obstacles to frank promiscuity with the Neobrazilian population, and by preventing such promiscuity they efficiently contribute to the preservation of the tribe (:61)

Os impactos sócio-culturais na vida dos ticunas relacionados às agências colonizadoras e aos empreendimentos econômicos no alto Solimões, foram objeto de análise de Roberto Cardoso de Oliveira (1969[1964]). Ao situar os estudos etnológicos sob uma perspectiva relacional, escapando da idéia de sistema, tal como nos estudos de aculturação e de uma análise sistêmica de caráter formalista, de inspiração parsoniana (*idem*:10), Cardoso de Oliveira analisa modalidades de relações entre ticunas e brancos, desenvolvendo dessa forma as bases do conceito de *fricção interétnica* (*id*:17). Ao enfatizar a fricção, Cardoso de Oliveira põe no centro das discussões uma situação etnográfica específica: a situação de contato. Nesse sentido, o contato é o fenômeno pelo qual alteridades disputam e negociam espaços físicos e simbólicos, nos quais um novo espaço é criado, como numa operação de intersecção. Sendo assim, as realidades sociais em jogo cedem, ao

mesmo tempo que buscam cristalizar determinados valores numa complexa rede de relações entre entidades contrárias que originam uma realidade sincrética (*id:30*), que por sua vez, muito em virtude da situação encontrada por este pesquisador, tenderia ao desaparecimento da parte mais fragilizada, por meio de sua incorporação às posições mais baixas da hierarquia social na estrutura social da sociedade não indígena.

Passados quase vinte anos entre os estudos de Nimuendajú e os de Cardoso de Oliveira, o segundo encontra uma sociedade caracterizada por uma “Divisão formal em metades, exogâmicas e anônimas, combinada com sua real unificação, alcançada pelas alianças interclânicas (e, portanto, entre as metades) e expressa numa endogamia tribal”(*id:65*).

Apesar das similitudes com Nimuendajú, a perspectiva de Cardoso de Oliveira traz novos elementos à análise do sistema clânico ticuna. Inicialmente, este autor identifica dezoito clãs a mais do que o etnólogo alemão e traz também uma nova grafia tribal para clã, *ki'a*, que, de acordo com o autor, é traduzido como nação pelos índios. No entanto, a inovação interpretativa de Cardoso de Oliveira mais relevante a esse respeito é a categoria de subclã. Dessa forma, continua o autor, o clã arara vermelha, por exemplo, seria uma unidade do clã inclusivo Arara, assim como o subclã maracajá estaria relacionado ao clã majoritário Onça, e assim por diante (*id:68*). Com respeito às metades, Cardoso de Oliveira vai atribuir duas categorias: metade *Plantas* e metade *Aves*, aqui também se diferenciando de Nimuendajú.

No que diz respeito às regras de exogamia, Cardoso de Oliveira busca identificá-la a partir de dois aspectos: um que leva em conta situações adversas provenientes do contato e as estratégias adotadas pelos ticunas para se seguir ou não o modelo preferencial de matrimônios; outra com respeito à ideologia do próprio modelo quanto aos casamentos preferenciais. Afirma o autor, sobre o primeiro ponto, a partir de um fato etnográfico:

Um homem do clã Onça apaixonou-se por sua enteada, filha de um homem do clã Avaí, portanto ambos membros da mesma metade. A união que desejavam contrair ficava, assim, proscrita pela comunidade Tukúna que via nisso um caso de incesto, totalmente imoral aos seus olhos. Não obstante, o casal forçou a situação, encontrando apoio no Encarregado do Pôsto Indígena “Ticunas” que dizia “nada ter demais o matrimônio de um homem com sua enteada, uma vez que não era parentes”. A consequência disso foi o “casamento por fuga”, tornando impossível o retorno do casal incestuoso para a comunidade ou para qualquer outro lugar povoado por Tukúna. (:70-71).

Vimos nesse breve relato, noções distintas de parente, incesto e moralidade. Semânticas opostas num choque de mentalidades e condutas que obrigam, mais aos ticunas do que aos brancos, a bem da verdade, readequações que impõem “constantes provas a ordem jurídica tradicional” (*id*: 71). Cardoso de Oliveira afirma que esse tipo de situação tem causado o esvaziamento do clã como unidade corporativa, tendo por outro lado o fortalecimento compensatório da família extensa, com indícios da emergência de grupos unilineares de descendência demonstrável (*id*:77). Em grande medida, tal substituição contribui para a permanência de um aspecto importante do parentesco ticuna, o segundo dos aspectos citados anteriormente: aquele que permite a eles permanecer com o sistema de troca de mulheres, no qual a união mais desejada é aquela em que um indivíduo *A* casa com a irmã de *B* e este contrai matrimônio com a irmã de *A*. O enfraquecimento ou não dos clãs para o universo simbólico e social dos ticunas é algo para ser apreciado com maior cuidado, não cabendo tal tarefa a esse trabalho.

A emergência de famílias extensas, no entanto, é um dado etnográfico também percebido por João Pacheco de Oliveira Filho. Ao analisar o sistema político ticuna, caracterizado segundo o autor por um modelo específico de faccionalismo, Oliveira Filho demonstra como as frentes de colonização engendraram uma nova ordem de ação política, na qual o estabelecimento de famílias extensas se dá concomitante ao surgimento de novas lideranças e de categorias limítrofes entre os contextos indígenas e não indígenas, em especial os capitães e tuxauas⁵. Nesse sentido, os

⁵Diferentemente dos caciques e pajés tradicionais, os capitães e tuxauas possuíam uma função dúbia: ora serviam mais aos interesses das instituições não indígenas (barracões, SPI, Funai), ora mediavam as relações entre os índios e tais instituições. Voltaremos mais adiante a esse ponto.

casamentos passam a ser configurados para além das questões de organização social, ganhando terreno no espaço das alianças políticas (Oliveira Filho, 1988: 125-130).

O autor vai chamar atenção para o que denomina “processo deculturativo”, relativo às alterações vividas pelos ticunas em sua organização social, a partir do contato intermitente com as agências colonizadoras, sejam elas de governo ou missionárias. Vai descrever, por exemplo, o desaparecimento das grandes malocas – habitações que comportavam diversas famílias de um mesmo clã -, e dos impactos causados pela evangelização promovida pelo irmão José ao longo das aldeias ticunas nos anos de 1970.

Entretanto, assim como aparece em Nimuendajú e em Cardoso de Oliveira, as estruturas básicas do sistema de parentesco ticuna parecem resistir às incursões do mundo dos brancos na vida tribal. Oliveira Filho encontra o sistema clânico operativo no que diz respeito aos acertos matrimoniais, mas oferece uma nova grafia para os clãs: *cü* (lembrando que para Nimuendajú as nações são *kiá* e para Cardoso de Oliveira *ki'a*). Com respeito às metades, aparecem aqui novos termos: *metade sem pena e metade com pena*.⁶ Essa, a meu ver, é a forma mais adequada para categorizar as metades.

A gente pescada por Yo'í⁷

Conta o mito de origem do povo ticuna – e conseqüentemente do resto do mundo e dos povos -, que procurarei expor aqui de modo bastante sucinto, que em tempos imemoriais viviam duas personalidades: *Ngutapa* e sua esposa *Mapana*. Não possuíam filhos e as relações entre ambos era bastante tensa, permeadas por muitas brigas. Numa dessas, Ngutapa amarra Mapana a

⁶James Lankim já havia citado essas expressões como categorias nativas em sua experiência entre os ticunas do lado peruano. No entanto, enquanto categoria analítica, se valeu dos termos *Rattle e Birds*, para descrever as metades ticunas (Lankim, 1970: 97-101).

⁷Resumo do mito a partir de Oliveira Filho, que por sua vez se baseou em narrativa de João Laurentino, do igarapé São Jerônimo, em 1981 (Oliveira Filho: 1988: 89-105)

uma árvore e solta uma casa de caba (marimbondo) por cima de sua vagina. Sofrendo com as intensas dores causadas pelas ferroadas, Mapana enfim consegue fazer um acordo com um pássaro cançã que a solta do cárcere a céu aberto. Ela, então, aguarda Ngutapa retornar a mata para caçar e quando este o faz, ela acerta um golpe em seus joelhos com um porrete. Ngutapa agoniza de dor e não consegue mais caminhar até sua casa. Do inchaço de seus joelhos causados pela porretada desferida por sua esposa, surpreendentemente crescem quatro pessoas. Assim, de seu joelho direito nascem os irmãos Yo'í e Mowatcha e do joelho esquerdo nascem outro par de irmãos, Ipi e Aicüna.

Desde cedo, Yo'í se mostra talentoso e dotado de poderes especiais, dentre eles o de fazer surgir e criar coisas conforme sua vontade e pensamento. Nessa época não existia dia, somente noite. O mundo era encoberto por uma grandiosa samaumeira (árvore amazônica de grande porte, com copa larga, podendo atingir até 45 metros de altura). Após sucessivas negociações com um quatipu (espécie de roedor), a samaumeira é finalmente derrubada e Mowatcha, irmã de Yo'í e Ipi é entregue ao quatipu para fins de casamento. No dia seguinte, no entanto, os dois irmãos descobrem que a árvore voltou a crescer. Ao investigarem, descobrem que o coração da mesma ainda se fazia presente em seu interior. Yo'í negocia com a cutia para que essa roesse o tronco da árvore até encontrar o coração e levá-lo na forma de semente para ser enterrado em sua casa. A cotia faz o que solicita Yo'í e este, sem avisar ao irmão Ipi, passa a cultivar a semente da samaumeira. Dessa semente nasceu um pé de umari⁸, cuja primeira fruta originou uma mulher, *Tetchi aru ngu'ü* (“moça do umari”). A ideia de Yo'í era que *Tetchi aru ngu'ü* se tornasse sua esposa e por isso a escondeu do irmão, que já vinha demonstrando interesse pelo pé de umari desde o início. Yo'í esconde *Tetchi aru ngu'ü* numa flauta de taquara, mas Ipi num dado momento descobre o esconderijo e acaba por ter relações sexuais com a esposa do irmão. Dessa relação nasce Tecu-quirá. Yo'í enraivecido com a atitude de ambos, obriga seu irmão a buscar jenipapo para pintar seu filho. A partir da falha do casal adúltero, as mulheres passariam a sofrer com o parto e a sangrar periodicamente, afirma Yo'í. Por

⁸ Árvore de grande porte que produz frutos amarelados-alaranjados, muito apreciados na Amazônia. As árvores podem chegar até 25 metros de altura.

isso era necessário que Ipi coletasse jenipapo para pintar seu filho e assim protegê-lo nos primeiros momentos de sua vida. Ipi assim o faz e começa a ralar o jenipapo para produzir a tinta, mas Yo'í obrigava-o a ralar a fruta ininterruptamente, até quando este começa a ralar o próprio corpo que se despedaça em inúmeros fragmentos que se espalham pelo rio.

Ao perceber a saudade de Tetchi aru ngu'ü do cunhado-amante Ipi, Yo'í resolve pescar seu povo e, assim, se distanciar definitivamente de Ipi e Tetchi aru ngu'ü. Com a fruta do tucumã pesca todos os bichos, sempre macho e fêmea. Com a macaxeira começou a pescar o povo Magüta, inclusive seu irmão Ipi. Entretanto, ele ordena que Ipi pescasse seu próprio povo e este o obedece, pescando os peruanos. Do resto da borra do jenipapo, Yo'í pescou os negros. Eles então se separam em definitivo.

Um dia Yo'í pensou que seria importante que cada integrante do povo Magüta tivesse sua própria nação. Para tanto, matou e cozinhou uma jacarerana (espécie de lagarto amazônico, com hábitos semi-aquáticos) e fez com que todos provassem de seu caldo. Os primeiros que tomaram receberam a nação de onça. Cada pessoa que bebia ganhava uma nação e ia morar longe dos demais. Assim foram definidas as nações que existem até os dias atuais.

Esta breve narrativa, de um mito muito mais extenso, traz em si elementos muito interessantes que fundamentam boa parte da organização social dos ticunas, assim como uma maneira peculiar de compreender o mundo e o meio natural.

E, sem dúvida, um aspecto de especial importância nessa narrativa mítica é o que se refere à formação dos clãs ou nações. De acordo com o mito, em consonância com os estudos etnológicos, os clãs são unidades que possuem relativa independência frente aos demais (seus membros vão habitar em lugares diferentes uns dos outros, assim exige Yo'í). No entanto, estão intrinsecamente ligadas pela obrigatoriedade dos intercursos matrimoniais, obedecendo, já sabido, às regras de exogamia entre as metades (todos foram pescados por um mesmo ente, portanto pertencem a um só povo). Sobre esse ponto, Oliveira Filho vai afirmar que

Há que notar ainda que o mito não apresenta um inventário completo e fechado das nações existentes. (...) Ao estabelecer as nações como unidades discretas, mas não fornecendo delas uma relação exaustiva, o mito cria condições peculiares de relacionamento entre o hoje e o passado, entre a estrutura e o produto do processo histórico. (Oliveira Filho, 1988:109-110)

Exemplo disso são os clãs de galinha e boi, elementos originalmente estranhos ao contexto cultural e ambiental dos ticunas, mas que foram incorporados à sua organização social, de modo a incluir descendentes de casamentos entre ticunas e brancos ou outros povos indígenas, obedecendo, inclusive à lógica constitutiva das metades (sem pena x com pena).

Mas a dimensão que mais nos interessa no momento se pode interpretar do mito é a autonomia relativa dos clãs enquanto unidade política. A mensagem transmitida por Yo'í de que cada nação deveria seguir seu próprio rumo parece ir de encontro ao que observou Nimuendajú, Cardoso de Oliveira e Oliveira Filho, no que concerne à ausência de centralização política entre os ticunas.

De forma similar, o sistema de parentesco ticuna – combinado com sua dimensão política -, deve ser percebido levando em consideração os distanciamentos (entre clãs de uma mesma metade) e aproximações (entre as metades distintas), como mecanismos que conferem coerência ao sistema social tradicional. Considero pertinente essa questão para quando formos abordar, no capítulo seguinte, as relações políticas entre as associações políticas ticunas e entre essas e o trabalho antropológico. De antemão, cabe afirmar que não percebo uma correlação direta entre clãs e associações (uma associação correspondendo a um clã), mas que o pano de fundo - a autonomia das unidades políticas e a tendência ao faccionalismo -, me parece ser operativo também na conformação e dinâmica política das associações.

Referente à educação, cabe ressaltar que as narrativas míticas constituem temáticas transversais na elaboração dos conteúdos pedagógicos dos cursos de formação e dos materiais

didáticos organizados pela OGPTB. A própria versão aqui resumida é parte de uma das primeiras iniciativas conduzidas pelos ticunas por meio do Centro Magüta, com o objetivo de aproximar suas interpretações acerca da origem do mundo e das coisas e a educação escolar (“Torü Duüügü”, de 1983). Recentemente, a OGPTB teve aprovada junto ao Ministério da Educação, a publicação de três volumes contendo uma vasta coletânea de mitos em língua ticuna, a serem distribuídos às escolas indígenas da região. Esse trabalho de compilação de histórias foi desenvolvido por alguns professores ticunas, que entrevistaram principalmente os mais velhos(as) para produzi-lo. Toda essa produção, que inclui outras publicações como o “Livro das Árvores” (OGPTB, 1997), o “Livro dos Pássaros” (2002) e o “Livro dos Sapos” (2002), assume particular relevância para professores, dirigentes e assessoria pedagógica da OGPTB no sentido de implementar e incrementar o material didático das escolas. Ou seja, sua função primordial, de acordo com a perspectiva dos professores e sua organização representativa, é atingir diretamente as salas de aula e, dessa maneira, dirimir os impactos causados na educação pelo contato interétnico, bem como buscar conter uma perspectiva pedagógica universalista e homogênea representada, segundo os índios, pelas secretarias municipais de educação.

Notas históricas

O povo indígena ticuna, ou conforme a autodenominação, *Magüta* (gente pescada por *Yo 'i*)⁹, habita uma extensa área na tríplice fronteira formada entre Brasil, Peru e Colômbia, espalhando-se ao longo do curso do rio Solimões¹⁰. Ao longo de toda a área, as aldeias ticunas distribuem-se em cerca de 600 quilômetros de extensão, a partir da região de Chimbote (Peru), ponto mais ocidental, atravessando o Trapézio Amazônico colombiano e chegando até a região de Barreira da Missão, no

⁹ Herói mítico do povo Magüta que cria o mundo e origina seus seres.

¹⁰ Ganha essa denominação até o seu encontro com o Rio Negro, nas proximidades de Manaus, quando passa a ser chamado de Amazonas, mesma denominação que possui em Colômbia e Peru.

município de Tefé (Amazonas, Brasil), o extremo oriental (Faulhaber, 2005)¹¹. Fora das terras legalmente demarcadas pela Estado brasileiro, há também registro de famílias ticunas na cidade de Manaus, atraídas por trabalhos no Distrito Industrial, no caso dos homens e de trabalhos domésticos, no caso das mulheres. Moram, principalmente, no bairro Cidade de Deus e estão organizadas, inclusive, em associação. Em conjunto, os ticunas são a população indígena mais numerosa da região amazônica brasileira, com cerca de 32 mil índios no Brasil, 4,5 mil na Colômbia e de 4,2 mil no Peru (ISA, 2007). Estão especialmente concentrados no território brasileiro, principalmente na região do Alto Solimões¹², por onde distribuem-se por dezenas de terras indígenas¹³ em estados diferenciados de reconhecimento oficial do Estado brasileiro, processo iniciado sobretudo a partir dos anos 1980.

As primeiras menções registradas sobre os ticunas surgem a partir dos meados do século XVII (Cristobal de Acuña, 1641; Laureano de La Cruz, 1649, Padre Samuel Fritz, 1691) e compunham o conjunto de documentos produzidos no contexto das disputas entre Espanha e Portugal pela definição de seus territórios coloniais situados no extremo oeste amazônico (De la Rosa, 2000: 292-299). Até então, o contato com os ticunas se dava de forma indireta, por intermédio de outros grupos étnicos circunvizinhos, que mantinham relações de trocas e guerras com eles. É a partir do século XVIII que o contato se dá diretamente,

¹¹ Na realidade, existem terras indígenas ticunas mais abaixo do município de Tefé, por exemplo, a Terra Indígena Cajuhiri Atravessado, no município de Coari (compartilhada com famílias cambebas e miranhas) e a Terra Indígena São José, no município de Manacapuru, que encontra-se em processo de identificação (Portaria 962 de 25/08/2005 da presidência da Funai; não possuo dados atualizados do processo). Fonte: *Povos Indígenas no Brasil: 2001/2005*. Instituto Socioambiental. De qualquer forma, para os efeitos desta Dissertação, lidarei com o recorte geográfico onde encontra-se a maior parte da população ticuna e onde se concentram as mobilizações políticas ticunas de modo mais contundente, a saber, onde estão compreendidos os município de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá e Santo Antônio do Içá.

¹² Região situada no extremo sudoeste do Estado do Amazonas, inserida no contexto da Bacia do Rio Amazonas, compreende nove municípios: Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutai e Fonte Boa. Abrange área de 214 mil km² e população de mais de 200 mil habitantes, de acordo com dados do Ministério da Integração Nacional brasileiro. Os municípios de Benjamin Constant e Tabatinga são os que limitam fisicamente Brasil e Peru e Brasil e Colômbia, respectivamente.

¹³ São elas: Betânia, Bom Intento, Estrela da Paz, Évare I, Évare II, Lago Beruri, Lauro Sodré, Macarrão, Maraitá, Matintin, Nova Esperança do Rio Jandiatuba, Porto Limoeiro, Porto Praia, São Francisco do Canimari, São José, São Leopoldo, Santo Antônio, Feijoa, Porto Espiritual, Umariçu, Tupã-Supé, Uati-Paraná e Vui-Uata-In (exclusivas dos ticunas); e Barreira da Missão, Cajuhiri Atravessado, Ilha do Camaleão, Lago do Correio e Riozinho (compartilhada com outros grupos étnicos). Fonte: *Povos Indígenas no Brasil: 2001/2005*. Instituto Socioambiental.

bajo la forma de dos vectores radicalmente diferentes de penetración europea que acabaron chocando por el control del Alto Amazonas: por un lado, las *razzias* de las llamadas *tropas de resgate* portuguesas, flotillas esclavistas que remontaban el río para abastecer las necesidades de las plantaciones de azúcar de la ciudad de Belem do Pará, por el otro, los jesuitas españoles enviados desde Quito para emprender un ingente proyecto de evangelización extensiva de los pueblos ribereños del Amazonas (Ardito 1993; Gojob 1982). (*idem*: 292)

Em 1759 Marquês de Pombal acaba com o regime das missões, substituindo-as pela política do Diretório dos Índios, “en el que un representante de la Corona, el Director, sustituye al misionero en cada poblado, con la contradictoria función de controlar el trabajo servil de los indios y velar por su paulatina integración como ciudadanos en la sociedad colonial”. (*idem*: 294). O intuito de Pombal com os Diretórios era promover a integração indígena progressivamente, conformando uma sociedade amazônica mestiça e economicamente baseada na propriedade privada e comércio. De acordo ainda com De la Rosa, o objetivo principal de Pombal se viu convertido no acirramento das relações de exploração do trabalho indígena e na desfiguração de sua organização social, no caso particular dos ticunas, uma vez que contribuiu com o estabelecimento de um *status quo* sociopolítico, que se fundamentava na manutenção das desigualdades entre brancos e índios. (*idem*: 294-296)

Os registros históricos analisados por diversos autores, nos sinalizam que a ocupação ticuna no alto Solimões se dava onde hoje se encontram os municípios de Tabatinga e São Paulo de Olivença, no alto dos igarapés, tributários do Solimões em sua margem esquerda, distanciando-se, dessa forma, de seus inimigos omáguas e mayorunas, habitantes das margens do rio principal (Nimuendaju, 1952: 2-11; Cardoso de Oliveira, 1969[1964]; Oro, 1978: 13-14; Erthal, 1998:60, de la Rosa: 2000). Até então, além dos três grupos étnicos supracitados, a região contava com marcante pluralidade de grupos indígenas e intensas trocas materiais e simbólicas entre esses,

situação esta alterada substancialmente a partir do contato sucessivo e intermitente dos povos locais com as diversas frentes colonizadoras na região:

Na mesma região habitavam ainda diversas tribos como os Aruaques do rio Putumayo/Içá (Marietê, Yumana e Passê), os Siona da região do rio Putumayo/Caquetá, e a oeste, os Yágua e Peba. De todos esses povos, integrados em um mesmo complexo cultural anterior ao contato, os Ticuna sobreviveram como grupo até os dias de hoje, e outros desapareceram dizimados pelas diversas formas de subordinação, por doenças e pela progressiva mestiçagem de seus descendentes (...) os Ticuna foram protegidos, num primeiro momento, pela sua localização no alto dos igarapés, no interior das florestas. Como resultado mais imediato das disputas territoriais, os Omágua praticamente desaparecem das ilhas do Solimões, permitindo o acesso dos Ticuna a sua margem esquerda. Os Omágua ocupavam as ilhas e a margem esquerda do Solimões e eram originalmente superiores em número, território ocupado, habilidades militares e tecnologia, desconhecendo os Ticuna, inclusive, o fabrico e manejo de canoas. O enfraquecimento crescente dos Mayoruna, também seus inimigos, que controlavam a margem direita do rio, facilitou a expansão dos Ticuna ao longo da beira e das ilhas do Solimões. Paralelo a esse movimento, os índios Cocama da região do baixo rio Ucayali, se estabeleceram entre os Ticuna, em aldeias independentes, no rio Solimões. (Erthal, 1998:60-65).

Os relatos sobre os grupos indígenas da região nos séculos seguintes são de autoria de importantes cronistas da historiografia brasileira a serviço, de uma forma ou outra, dos projetos de colonização (pela bíblia e/ou pela armas) de suas respectivas nações, dentre eles Padres José de Moraes (1748) e Monteiro Noronha (1768), Ribeiro de Sampaio (1774/5), Aires de Casal (1817), Lister Maw (1828), Castelnau (1846) e Walter Bates (1850) (Cardoso de Oliveira, 1969[1964]:43)

¹⁴. Tais escritos trazem descrições sobre a configuração populacional da região, com ênfase nos grupos indígenas habitantes, suas formas de vida, aspectos variados de suas culturas e meio ambiente, de modo a subsidiar através do conhecimento sobre os povos indígenas da região, as

¹⁴Para uma leitura mais aprofundada das relações entre povos indígenas, agências colonizadoras e a formação do alto Solimões ver Cardoso de Oliveira (1969[1964]), especialmente o capítulo III, Oliveira Filho (1977), capítulo I e Erthal (1998), capítulo II.

estratégias de colonização da Coroa portuguesa¹⁵. A partir de século XX, um novo fluxo de agências se fazem presentes na região, sob a égide da consolidação das fronteiras nacionais em jogo, articuladas com o estabelecimento de relações de exploração da mão-de-obra indígena nos barracões de extração do látex, do aprofundamento das relações do povo ticuna com instituições evangelizadoras e movimentos messiânicos e de uma presença em grande medida tardia, porém paulatina, do Estado brasileiro e instâncias governamentais em nível federal na região.

A literatura sobre os ticunas é bastante extensa, especialmente no que diz respeito ao regime de barracão para extração da borracha no alto Solimões, processo que se inicia já nas primeiras décadas do século XX (Nimuendaju, 1929 e 1952; Cardoso de Oliveira, 1969 [1964]; Oro, 1978; Oliveira Filho, 1988), cujo declínio se inicia no início dos anos 40 desse século, num primeiro momento a partir da intervenção e atuação mais presente do Serviço de Proteção ao Índio na região¹⁶ (Oliveira Filho, 1988: 214-235).

Em resumo, o sistema do barracão era caracterizado por uma intensa e exaustiva exploração de mão-de-obra indígena não remunerada, pois baseada que estava num sistema de “pagamento por troco” (idem: 176). Nesse sistema, o “patrão” - denominação local para o seringalista - era também o dono do comércio e, portanto, quem estipulava os preços das mercadorias, utilizadas por sua vez como “pagamento” aos índios, conforme o montante extraído das seringueiras por estes últimos. Na

¹⁵ De acordo com De la Rosa, nessa época a região do alto Solimões já se encontrava sob domínio de Portugal: “El conflicto de intereses entre ambos imperios se concretó en una guerra de «baja intensidad» entre 1697 y 1710 que no terminó oficialmente hasta la paz de Utrechde 1714 y cuyas principales consecuencias fueron la destrucción de la mayor parte de las reducciones jesuíticas y el control por parte de Portugal de las 3/4 partes del río Amazonas” (De la Rosa, 2000:293)

¹⁶ Importante ressaltar que esse é o *início* do declínio do regime de barracão baseado na exploração dos índios. Não obstante, a situação de exploração persiste ainda por pelo menos uma década após o SPI se fixar na região, o que é comprovado pelo estudo de Roberto Cardoso de Oliveira. O que temos, portanto, é a manutenção do sistema exploratório à revelia, inclusive, da baixa produtividade dos barracões, mesmo quando comparada a fase áurea da extração do látex no alto Solimões, que por sua vez nunca atingiu a relevância produtiva de outras localidades amazônicas produtoras de borracha, como o Acre e o rio Madeira (Oliveira Filho, 1988)

lógica dos padrões, só havia um único caminho de relacionamento comercial dos índios, que era com eles próprios, gerando uma situação de encapsulamento (*idem*: 49-54) do trabalho e da vida indígena. A estratégia dos padrões nesse sentido consistia em adquirir glebas para exploração das seringueiras que se localizavam principalmente ao longo dos igarapés. O barracão, por sua vez, onde se localizava a casa do patrão e o comércio que também lhe pertencia, se situava na embocadura desses igarapés, especialmente as dos igarapés de Belém, São Jerônimo e Tacana. Essa conformação territorial facilitava o controle sobre os índios e aumentava a relação de submissão da vida indígena nos seus mais variados aspectos, já que se tratava praticamente da única saída destes últimos ao mundo fora do contexto dos seringais. Conforme atesta Cardoso de Oliveira:

Toda a produção do igarapé é adquirida pelo barracão em troca de mercadorias, tais como retalho de fazenda, sal, gordura, açúcar, instrumentos de trabalho, como facões e machetes, e, sobretudo, a cachaça. (Cardoso de Oliveira, 1969 [1964]:51)

Articulado a isso, havia ainda uma série de sanções punitivas para os índios que ousassem negociar, por outro lado, os frutos de seus trabalhos na agricultura e/ou na pesca (ou seja, fora do contexto do trabalho nos seringais) com outras pessoas que não fossem o patrão. Tais sanções incluíam castigos corporais, prisões, humilhações públicas e até mesmo assassinatos. Em suma, e de acordo com a bibliografia a respeito, tratava-se de uma relação de submissão extrema, totalmente estranha aos padrões e valores socioculturais indígenas com respeito ao trabalho e à sociabilidade, e conseqüentemente com profundos impactos na conformação da identidade étnica ticuna. O *caboclo*, categoria local trazida à tona e analisada por Roberto Cardoso de Oliveira, seria produto dessa situação - historicamente construída pelo contato interétnico -, de penúria da realidade indígena, produzida principalmente nos barracões, mas incrustada numa espécie de auto-imagem indígena alienada e necessariamente situada em posições inferiores da hierarquia social.

O caboclo, é o Tukúna transfigurado pelo contato com o branco. Êle se diferencia dos grupos tribais do Javari, porquanto se constitui para o branco numa população indígena pacífica, ‘desmoralizada’, atada às formas de trabalho impostas pela civilização, e extremamente dependente do comércio regional, oposto ao ‘índio selvagem’, nu ou semi-vestido, hostil ou arredo (...). Em certo sentido, o caboclo pode ser visto ainda como o resultado da interiorização do mundo do branco pelo Tukúna (...) O caboclo é, assim, o Tukúna vendo-se a si mesmo com os olhos do branco; isto é, como intruso, indolente, traiçoeiro, enfim como alguém cujo único destino é trabalhar para o branco. (idem: 80)

Felizmente, o prognóstico pessimista do autor não se concretizou, mas não há como contextualizar sua análise sem levar em consideração a situação que o mesmo encontrou quando de sua pesquisa. Atualmente, a categoria caboclo é acionada principalmente quando se referem às comunidades ribeirinhas da região e uma série de novas situações, nos termos de João Pacheco de Oliveira Filho (1988:24-54), alteraram substancialmente a auto-imagem dos ticunas frente aos brancos, invertendo de certa maneira a oposição caboclo-índio selvagem. Retomarei a esse ponto na Conclusão.

Outro aspecto a se ressaltar sobre o regime dos barracões, talvez o mais importante para os propósitos desta dissertação, diz respeito à atuação do Estado e poderes públicos na região e como os mesmos atuaram diante das empresas seringalistas, o que é revelador de suas próprias ambiguidades. Mais uma vez me apoio em Cardoso de Oliveira quando este afirma que o próprio Exército Brasileiro agiu no sentido de conter as correrias indígenas no Javari¹⁷, a partir de solicitações encaminhadas pelos líderes políticos - que também eram os seringalistas - contra o chamado “perigo indígena” (Cardoso de Oliveira, 1969[1964]:33-34). Numa escala reduzida, o autor relata o uso da Polícia Militar de Benjamin Constant para expulsão de índios localizados em territórios de propriedade da empresa seringalista A.A.(*idem*: 40). Noutra passagem, é o próprio poder judiciário local que se mostra corrompido. Nesse triste episódio, o juiz, por meio de carta

¹⁷ As correrias indígenas no Javari tratavam-se de ataques de grupos indígenas contra as localidades de exploração de madeira, que por sua vez, e igualmente ao regime dos barracões, se valia de trabalho servil indígena e que tinham como proprietários a elite política e econômica do município de Benjamin Constant.

endereçada a um poderoso seringalista da região, se desculpa a este último por ter solto um prisioneiro ticuna - por estar adoentado e sem nada para comer, nos dizeres do próprio juiz -, mas que, caso soubesse que havia sido encaminhado pelo seringalista, assim não teria procedido (*id*: 116). Cardoso de Oliveira afirma que “Será difícil encontrar um outro documento que assinale maior subserviência e falta de imparcialidade jurídica de uma autoridade governamental” (*id ibid*). Portanto, o Estado, ou melhor dizendo, as agências estatais presentes na região, operavam no sentido de contribuir e proteger a empresa seringalista e madeireira, mesmo que isso contribuísse para reificar o sistema de opressão e perpetuação do preconceito e racismo diante dos ticunas e grupos indígenas do Vale do Javari, por meio das ações de seus, principais representantes, tornando a questão indígena marginal e invisível aos olhos do próprio Estado.

O regime dos barracões, como dito anteriormente, começa a esfacelar com a presença do SPI na região, especialmente a partir do estabelecimento do Posto Indígena Ticuna em Umariáçu e muito em função da atuação do segundo encarregado do posto desde sua fundação em 1942, Manoel Pereira Lima, o Manuelão (cuja gestão durou entre 1943 a 1946) (Oliveira Filho, 1988: 176-191). A partir das ações do SPI, principalmente protagonizadas por Manuelão, os ticunas iniciam um processo de migração para a gleba recém adquirida pelo órgão indigenista - que adiante, nos anos 1980, adquiriria o *status* jurídico-administrativo de Terra Indígena de Umariáçu, homologada em 1988 -, a fim de gozarem de relações comerciais mais simétricas e de um sistema de preços e pagamentos estipulados pelo Posto Indígena Ticuna (PIT) muito além dos “preços” do barracão¹⁸, e conforme a produção organizada pelo Posto (especialmente de gêneros das roças e de pescado) das famílias ticunas¹⁹. Paralelamente, o PIT elabora uma série de relatórios denunciando a penúria em que se encontravam as famílias ticunas dos igarapés de Belém, São Jerônimo e Tacana, decorrentes do sistema de submissão levados a cabo pelos patrões da borracha, sobretudo naqueles

¹⁸ Oliveira Filho destaca que a primeira estratégia de atração criada por Manuelão foi adquirir farinha dos índios em troca de mercadorias e dinheiro, o que de prontidão teve resposta positiva dos índios (Oliveira Filho, 1988:162)

¹⁹ As chamadas *roças do Posto*, “realizadas pelos próprios índios em regime de trabalho remunerado”. (Oliveira Filho, 1988: 162)

barracões sob o comando da família Mafra. (Cardoso de Oliveira, 1969[1964]; Oliveira Filho, 1988).

A presença do SPI teve duas características fundamentais: a) sua atuação passa não somente a inibir, mas a coibir os excessos de toda sorte praticados pelos patrões da borracha contra os indígenas²⁰, seja por meio da denúncia oficial de um órgão federal, o que já ganhou peso no contexto, seja pela criação e incentivo de novos relacionamentos comerciais e produtivos; b) trouxe à região uma segurança política e jurídica face aos ticunas, até então subjugados pelas regras dos patrões e da elite político-econômica local.

Não se trata aqui de fazer apologia ou de resgatar um passado glorioso do órgão indigenista na região. O próprio Cardoso de Oliveira, bem como João Pacheco de Oliveira Filho, analisam com bastante propriedade e crítica o período de atuação do SPI na região e o estabelecimento do regime tutelar. Ambos sinalizam, por exemplo e de distintas maneiras, as estratégias organizadas do SPI no intuito da integração do índio a sociedade nacional, de modo a forjar representações políticas que fomentassem e contribuíssem com os objetivos do órgão. Nesse quesito, afirmam:

“Se em alguns casos o status atribuído de “Capitão” coincide com o status tribal de “Cacique” ou chefe, noutros, entretanto, o verdadeiro chefe tribal é substituído por alguém que seja de real confiança do S.P.I., sem o menor respeito pelos mecanismos tradicionais, indígenas, de ascensão ao poder. Os Tukúna constituem aqui um caso peculiar: sem possuírem uma organização política tribal, contam, não obstante com líderes capazes de ser “empossados” em funções de chefia relativa” (Cardoso de Oliveira, 1969[1964]: 87)

“Em geral os que foram escolhidos pelos patrões como tuxawas eram índios que dispunham de uma certa liderança sobre alguns grupos familiares, e que, embora tivessem influência sobre os outros, não possuíam qualquer título, nome ou mandato específico que não decorresse de sua vinculação com os brancos” (Oliveira Filho, 1988: 126)

²⁰ Aqui cabe destacar que não somente indígenas eram explorados pelos patrões, mas muitos outros trabalhadores nordestinos que ocuparam a região em busca de trabalho nas seringas, chamados na região por essa época de *arigós*. Em grande medida, a “libertação” dos índios representou por conseguinte a libertação dos demais trabalhadores.

Por outro lado, parece haver consenso entre os autores que o período onde se percebeu relações mais positivas, por assim dizer, entre o órgão tutelar e os índios, se deu especificamente na administração de Manuelão, muito em função de seus projetos de fomentação da produção agrícola indígena e nas denúncias dos abusos cometidos pelos patrões da borracha.

De qualquer forma, o que cabe destacar são os fatos que comprovam sociologicamente a alteração do panorama das relações entre brancos e índios. Nesse sentido, essa última passagem representa o início de uma nova perspectiva dos ticunas frente aos brancos e frente a eles mesmos. Mas, como dito anteriormente, esse é só o início desse processo, circunscrito que estava às terras do Posto de Umariáçu. O sistema de exploração dos ticunas persiste à época, a partir de novos empreendimentos levados a termo pelos herdeiros de Romualdo Mafra - um dos primeiros e mais poderosos patrões da borracha no Solimões -, conforme registrado por Roberto Cardoso de Oliveira (1969[1964]) e Ari Pedro Oro (1978).

É somente a partir dos anos 1980 que o panorama começa a se alterar significativamente, muito em função de uma reelaboração da consciência étnica em termos de cidadania (no caso brasileira) e direitos, expressa na organização das lideranças indígenas em torno da demarcação das terras indígenas e da criação de associações que propiciassem a união dos ticunas em torno de seus direitos fundamentais entre eles, além do territorial, pela saúde e educação. É nesse contexto que surge o Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT). Criada principalmente para congregar caciques e lideranças tradicionais em torno da luta pela demarcação das terras indígenas ticunas, com a ampliação de seu escopo de atuação, vão surgindo outras associações vinculadas a ela, dentre elas a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB), também no ano de 1986. É preciso destacar, também, que esse é um período no qual houve significativo afluxo de pesquisadores, principalmente do Museu Nacional do Rio de Janeiro e, um pouco antes, da Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul, por meio do Projeto Rondon²¹, que passaram a apoiar e assessorar os ticunas tanto com a criação das associações, como com cursos que problematizavam a realidade local e promoviam o debate em torno dos projetos e reivindicações futuras dos índios (Paladino, 2006: 70-80). Uma das principais lideranças, Sr. Pedro Inácio, *Ngematüciü*, chamou esse processo de *Ticunião*, uma tentativa de aglutinar de modo centrípeto as forças políticas indígenas em torno de objetivos comuns (López Garcés, 2000: 212-236).

O envolvimento dos ticunas em torno de uma única organização política não me aparenta ser algo estrutural, mas reflete a conjuntura da época, ou se se preferir, a “situação histórica” (Oliveira Filho, 1988: 54-59) presenciada no alto Solimões. Ao contrário, toda a bibliografia (ao menos a que é de meu conhecimento) enfatiza o caráter relativamente autônomo das unidades tribais, nas suas mais variadas situações históricas, o que levou o etnólogo Curt Nimuendaju em sua célebre monografia *The Tukuna* afirmar que “There is absolutely no political organization today. The Tukuna never had a supreme head, and a clan government could not obtain because the clans were not localized” (Nimuendaju, 1952:65). De fato, ouvi diversas vezes de vários indígenas afirmações que remetem ao período da luta pela terra como o último movimento ticuna em que teve um único chefe como principal protagonista, ou melhor dizendo, e parafraseando um professor: “nosso último Cacique-Geral foi o Pedrinho (Pedro Inácio)” (depoimento do professor Constantino Ramos Lopes, *Fupeaticü*).

²¹ “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. É 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).” (Paladino, 2006:59)

O contexto das lutas pela demarcação das terras ticunas não foi pacífico do ponto de vista das relações com os regionais e a elite local. Como episódio mais marcante e trágico desse período foi o Massacre do Capacete, ocorrido durante uma festividade no igarapé de mesmo nome. Transcrevo alguns trechos das palavras de Pedro Inácio Pinheiro, então presidente do CGTT,

“No dia 28 de março de 1988, às 12 horas de dia aconteceu uma grande tristeza para o povo ticuna, até hoje nós não esquecemos, essa massacre é dia doloroso para o povo ticuna. Que 20 homens civilizados mataram 14 pessoas adultos e também crianças que pularam no Rio Solimões perto de Benjamin Constant, não escaparam, mais foram morto e o corpo jogado no Rio Solimões, escaparam aquele que correram para dentro do mato (...) Agora em 99 completou 11 anos do massacre do ticuna e os culpados não ainda foram punidos (...) Um do assassino, Valderei Nascimento Penha, agora ele é professor, dando aula no município de Benjamin Constant (...) Agora está rindo da nossa cara do índio Ticuna porque nunca ficaram preso”. (Jornal Magüta, CGTT, 1999. Em Povos Indígenas no Brasil: 1996-2000. Instituto Socioambiental.)

Em outubro de 1999, seis executores foram presos e dois estavam foragidos e, alguns anos mais tarde, o mandante dos assassinatos, Oscar Castelo Branco, poderoso empresário e político local, vinculado à indústria madeireira, foi condenado a cumprir prisão domiciliar, em virtude de sua idade avançada. Um dos sobreviventes, natural da área de São Leopoldo, onde situa-se o igarapé Capacete, Constantino Ramos Lopes, se transformou em importante liderança na área da educação escolar indígena, exercendo a presidência da OGPTB entre 2007 a 2010 (além de várias funções diretivas antes disso).

É fato também que a situação por mim presenciada no alto Solimões em pouco tem a ver com o que nos acostumamos a perceber em outros contextos indígenas, onde a figura de um *head* é constitutivo da identidade social e política **do grupo como um todo**. Tampouco as organizações conseguem cumprir esse papel no meu entendimento e, talvez, nunca tenham cumprido, salvo nos casos de excepcionalidade, como o descrito acima. Voltarei mais a esse ponto no próximo capítulo,

quando tratarei das relações entre as organizações ticunas e a inserção dos antropólogos nesse contexto.

Ainda sobre esse ponto, é de suma importância destacar a criação do *Centro Magüta de Documentação e Pesquisa*, fundado em 1991 na avenida Castelo Branco em Benjamin Constant, que por alguns anos congregou algumas das principais associações supralocais dos ticunas, dentre elas, além da já referida CGTT, também a Organização dos Monitores de Saúde do Povo Ticuna (OMSPT), a Organização dos Agentes Indígenas de Saúde do Povo Ticuna (OASPT) e a OGPTB. Já no ano de 1996, a OGPTB é forçosamente desligada do Centro Magüta que passa a ter uma administração centralizada em mãos de liderança do CGTT, Sr. Nino Fernandes, num episódio marcado por muitas controvérsias e que culminou no fechamento do Centro (conhecido mais como Museu Magüta), na já referida expulsão da OGPTB e dispensa sumária dos profissionais mais diretamente ligados a essa instituição (sem haver, inclusive, pagamento dos direitos trabalhistas), na destituição de Pedro Inácio da chefia do CGTT um ano depois e na inusitada reabertura do Museu logo em seguida, concomitante à transferência do patrimônio da instituição para o CGTT (ISA, 1996: 415-417). Por outro lado, é o período no qual se intensifica ainda mais o vínculo desta associação indígena com pesquisadores do Museu Nacional, tendo inclusive como vice-presidente o antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho e o historiador Paulo Roberto Abreu Bruno como tesoureiro, esse último vinculado a Universidade Federal Fluminense, mas também um agente político de muita atividade na região (ISA, 2000: 415-417). De acordo com este último, então 1º secretário do Centro Magüta, a própria organização foi fundada por iniciativa de pesquisadores do Museu Nacional, que tinham à frente o antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho,

“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, *apud* Paladino, 2006: 83, rodapé nº113)

A versão narrada a minha pessoa difere substancialmente dessa. De acordo com professores vinculados a OGPTB e também ao Magüta na época, principalmente os lotados em Benjamin Constant, a reunião de Vendaval teria sido realizada secretamente e que eles foram pegos de surpresa com o fechamento do Museu, inclusive com a troca das fechaduras dos portões e portas de acesso e a dispensa do acervo documental e dos livros da OGPTB no meio da avenida Castelo Branco. E acusam o próprio pesquisador de ser o executor dessa ação.

Um aspecto interessante do contexto no qual ocorre esse episódio é que boa parte das terras indígenas (13 ao todo; ISA, 2001) foram homologadas justamente no período compreendido entre 1991 e 1996. Em outros termos, as distenções do movimento indígena - do próprio “fazer política ticuna” -, podem ter ressurgido após o período crítico das demarcações de considerável parte das terras indígenas ticanas, reabrindo espaços para manifestações de seu faccionalismo constitutivo. É também de se ressaltar que o ano de 1993 marca o início dos cursos de formação de professores da OGPTB e, um ano após, do surgimento de uma associação dissidente da CGTT, a Federação das Organizações Caciques e Comunidades da Tribo Ticuna (FOCCITT), cuja primeira assembleia ocorre em 1998. Na década seguinte é a vez de Pedro Inácio - após período de reclusão em sua

comunidade de origem, Morro da Formiga no alto do igarapé Eware²² -, criar uma nova associação de caciques, denominada Associação dos Caciques Indígenas de São Paulo de Olivença (ACISPO).

Esse brevíssimo histórico das relações políticas no alto Solimões, teve como finalidade chegar ao ponto no qual nos encontramos. Os últimos eventos descritos, por sua vez, têm como finalidade fornecer uma perspectiva das ações políticas protagonizadas pelos ticunas no âmbito de suas organizações representativas. A seguir, pretendo me ater um pouco mais a essa questão, a partir de um diálogo principalmente com duas antropólogas, Mariana Paladino, autora de tese de doutorado de 2006 sobre as incursões à cidade de Benjamin Constant por parte de estudantes ticunas, com o objetivo de prosseguimento em seus respectivos processos formativos; e com Claudia Leonor López Garcés, cuja tese de doutorado problematiza as relações entre etnicidade e nacionalidade na conformação da identidade étnica ticuna, sob uma perspectiva transfronteiriça. Sobre o primeiro trabalho, me interessa em especial as contribuições da autora no que diz respeito ao processo de “luta pela educação”. Com respeito a tese de López Garcés, pretendo trazer contribuições a sua análise a respeito das organizações ticunas do lado brasileiro propriamente dito, enfatizando nesse contexto as ações políticas de sua organização de professores. Naturalmente, outros textos e documentos também servirão de apoio e referência, mas o destaque aos dois trabalhos supracitados se dá pela própria contingência desta dissertação, como pretendo demonstrar.

²² O igarapé Eware localiza-se na Terra Indígena de mesmo nome, na margem esquerda do Solimões, entre os municípios de Tabatinga e São Paulo de Olivença. É um local especial para os ticunas, já que foi no alto de seu curso que Yo'i pescou o povo ticuna e os demais povos que habitam o mundo. Seu acesso é bastante difícil e, segundo os ticunas, lá residem, ainda hoje, os seres imortais, os Magüta, os que aqui estavam antes da criação do mundo pelas mãos e senso criativo de Yo'i. Esse local é tido por alguns movimentos messiânicos dos ticunas como o local do recomeço e de paz para eles que, após a destruição do mundo e principalmente dos brancos, voltariam a se tornar imortais, assim como os Magüta. (Goulard, 2009).

2. Educação para os índios numa perspectiva histórico-política

“Agora vou contar um pouco sobre a educação e como foi introduzida a escrita. Nossa educação era oral, tudo era transmitido pela fala; não havia escrita na nossa língua. Nascemos com a nossa fala, e não sabíamos escrever. Eu me eduquei na escola que fica na aldeia de Umariáçu com professores brancos, e lá eu aprendi a falar o português em sala de aula. E naquela época existia palmatória, a professora me deu muitas palmatórias porque eu não sabia a tabuada e nem ler. Não era como hoje, uma escola em que o aluno é independente. Naquela época o aluno era obrigado a aprender. Hoje é proibido o professor bater nos alunos, quem quer aprender aprende, se não aprende é porque não quer. Cursei até a quarta série, e a comunidade me escolheu para ser professor. Fiz uma prova e passei. Eu era um professor com pouco estudo, mas era o suficiente para dar aula em nossa língua. Fiz um cursinho no município para aprender como dar aula, e fazer plano de aula. Em 1986 os professores Ticuna se juntaram e criaram uma organização chamada OGPTB, que é a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües. Em 1993, então, começaram os cursos de formação dos professores, onde aprendemos a dar aula na língua Ticuna e na língua portuguesa. Tinham vários professores com terceira série, quarta série, mas nas comunidades não havia muitas pessoas com 4ª. série, porque elas ficam muito longe da cidade, e era difícil uma pessoa da comunidade terminar a quarta série e fazer o ensino fundamental. Então naquele tempo quem tinha a quarta série conseguia um carguinho como professor na área indígena. Quando foi criada a OGPTB, a organização dos professores, aí os professores começaram a aprender como dar aula nas suas comunidades. E foi possível para vários professores, mais de duzentos, terminarem os seus estudos, o ensino fundamental até o ensino médio. Atualmente, em cada aldeia, nós professores Ticuna é que cuidamos das nossas escolas, e já temos em quase todas as aldeias professores Ticuna, e não mais os brancos. E passamos a conhecer também nossas Leis, onde está escrito que são os indígenas que têm que ser o professor nas escolas das comunidades. E como já temos também vários parentes em faculdades, estamos organizando e planejando como vamos entrar no ensino superior.”. (Clóves Mariano Fernandes, *Tchaitatüci*, professor da aldeia Bom Pastor, município de Benjamin Constant. Em: Floria e Fernandes (orgs.). Tradição e Resistência: encontro de povos indígenas. São Paulo: SESC; pp. 142-148)

Início esse capítulo com esse depoimento do professor Clóves, pois considero-o um relato biográfico que extravasa a sua dimensão particular e, em grande medida, expressa o processo histórico de conformação da educação escolar indígena, tanto no contexto do alto Solimões, quanto

dos povos indígenas, generalizando grosseiramente. A riqueza de detalhes e situações, competentemente objetivados em poucas linhas, trazem em si as trajetórias pelas quais os ticunas foram construindo gradativamente os seus percursos educacionais, mas também os conflitos subjacentes aos mesmos, bem como a perspectiva otimista de que algo em grande medida está melhor por estar mais próximo, mais palpável. Nesse capítulo, pretendo demonstrar como se desenvolveu esse processo no alto Solimões, procurando sempre que possível um diálogo com escalas maiores do universo indígena no Brasil e buscando acentuar os diferentes papéis exercidos pelos atores envolvidos nesse processo, especialmente os vinculados a estruturas do estado e poder público.

O ensino formal no Brasil, sobretudo no contexto amazônico, esteve em boa parte da história do país sob responsabilidade de ordens religiosas (Azevedo, 1943), inicialmente pelos jesuítas e, após sua expulsão por Marquês de Pombal em 1760, por outras ordens, em especial capuchinhos e carmelitas. No caso dos ticunas, esse processo também pôde ser verificado e pontualmente assinalado nas obras de Roberto Cardoso de Oliveira (1969[1964]) e João Pacheco de Oliveira Filho (1988), e analisado com mais destaque em João Pacheco (1977), Ari Pedro Oro (1978) e Mariana Paladino (2006). O filósofo norte-americano James Lamkim Sullivan, da *North Texas State University*, por sua vez, analisa de modo bem mais extenso a construção histórica da educação bilíngue entre os ticunas no Peru, a partir da atuação evangelizadora do *Summer Institute of Linguistics* e os impactos no *ethos* tribal decorrentes dessa intervenção, numa perspectiva de mudança cultural (Lamkim, 1970). Em resumo, as ações educativas católicas e evangélicas no contexto ticuna foram fundadas sob os princípios do salvacionismo e de uma ação *civilizatória* baseada na conversão dos índios aos princípios cristãos e na conseqüente negação das prerrogativas socioculturais do grupo como um todo, conforme criticam os estudos supracitados.

Creio não ser possível nos apoiar numa análise diacrônica relativa a passagem do ensino de cunho religioso ao laico no contexto ticuna dessa época (anos 60-80). Penso, inclusive, que essa

passagem não ocorra empiricamente ou enfaticamente, como um consenso, pois a religiosidade e a política entre os ticunas, parecem atuar concomitantemente (Oliveira Filho: 1988), de modo que a presença cristã é muito significativa nas escolas, além das próprias escolas em aldeias, cujas pedagogias estão diretamente atreladas ao ensino dos preceitos bíblicos. Aqui me utilizo de recurso puramente expositivo, no intuito de assegurar ao leitor uma visão mínima do contexto histórico, que não é entendido aqui como uma coletânea de fatos que se sucedem a outros, mas como um complexo de relações que configuram um contexto e revelam as tendências predominantes no mesmo.

Porém, podemos afirmar com base na bibliografia de apoio, que a oferta de educação institucionalizada pela escola no período em questão dependia diretamente das agências colonizadoras presentes na região, sejam elas representadas por instituições religiosas (ou sob forte influência do Movimento da Santa Cruz²³), ou pelas agências estatais de tutela dos índios, preocupadas com sua integração à sociedade nacional (num primeiro momento, o SPI, em seguida Funai). Por outro lado, haviam ainda escolas criadas e conduzidas a partir da iniciativa das próprias comunidades indígenas. Roberto Cardoso de Oliveira, em seu trabalho de campo em 1962 encontra duas escolas funcionando destinadas à alfabetização dos ticunas: uma vinculada a estrutura do Posto Indígena Ticuna de Umariçu (SPI) e uma segunda operando na comunidade de Santa Rita do Weil,

²³ O “Movimento da Irmandade da Santa Cruz”, de cunho messiânico e salvacionista, foi criado por José Francisco da Cruz, cuja biografia é revestida de muitos mistérios. Sabe-se que era mineiro e que iniciou nos anos 60 uma peregrinação pelo Brasil, pregando o fim dos tempos e a salvação para quem seguisse seus preceitos, por sua vez baseados numa leitura idiossincrática da Bíblia. O *Irmão José*, como ficou mais conhecido, chegou ao Solimões no início dos anos 70, tendo grande aceitabilidade tanto por parte das comunidades indígenas, quanto pelas ribeirinhas. Sua filosofia baseava-se numa disciplina rígida voltada para o trabalho agrícola comunitário, na proibição das práticas tradicionais e rituais ticunas, num controle excessivo do corpo, incluindo o sexo exclusivamente destinado à reprodução (com alojamentos separados entre homens e mulheres) e numa ênfase da leitura da Bíblia. No tocante às escolas, “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 comunidade. 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” (Paladino, 2006: 49). O Irmão José veio a falecer 10 anos após sua chegada no Solimões e até os dias atuais seus seguidores, muito deles indígenas, dão continuidade a Ordem. Para uma análise da ação missionária nas escolas ticunas, especialmente as promovidas por pessoas ligadas ao Movimento da Santa Cruz, ver Oliveira Filho, 1977.

fundada por pastores batistas da *The Association of Baptist for World Evangelism* (Cardoso de Oliveira, 1969[1964]: 114). Em levantamento realizado em 1978, destacado por Mariana Paladino, o quadro apresentado era o seguinte: cinco escolas eram mantidas pela Prelazia do Alto Solimões, uma escola pelo Exército, uma pela Prefeitura Municipal de Santo Antônio do Içá (outrora administrada também por batistas norte-americanos) e cinco criadas por comunidades ticunas (Paladino, 2006: 61-62). Das cinco criadas e mantidas pelas comunidades, todas parecem ser decorrentes do processo de evangelização levado a termo pela incursão dos pastores norte-americanos, que formavam lideranças indígenas com o objetivo de darem continuidade ao processo de conversão junto às suas comunidades. Uma passagem de Roberto Cardoso de Oliveira é emblemático desse processo, com respeito à supracitada comunidade de Santa Rita do Weil:

“Principiaram por tornar impossível a vida das crianças Tukúna na Escola; eram elas constantemente provocadas, quando não eram agredidas pelos meninos brancos. Os pais e os mestres, em lugar de darem um paradeiro nisso, adotaram a alternativa mais “conveniente”: fizeram os índios tirar seus filhos da escola e os induziram a construir outra. Com escola e igreja próprias, i.e., “adequadas para o índio”, a situação foi contornada habilmente pela missão que, afinal de contas, apenas atendeu a uma reivindicação da população ‘civilizada’...” (Cardoso de Oliveira, 1969[1964]: 114)

Fora as duas escolas encontradas por Cardoso de Oliveira, a opção aos indivíduos desejosos em estudar se encontrava em comunidades indígenas no Peru, onde o governo local havia estabelecido convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL) em 1954, ou na Colômbia, onde o processo educacional entre os índios era coordenado pela Igreja Católica (Paladino, 2006: 61)²⁴.

Novas escolas são fundadas durante os anos 1970, boa parte também vinculadas a pastores norte-americanos, especialmente nas comunidades de Campo Alegre, município de São Paulo de Olivença e Betânia, em Santo Antônio do Içá. Nessa época, a principal política educacional

²⁴ Claudia Leonor López Garcés destaca a formação, por exemplo, da comunidade ticuna de Arara, em território colombiano, como atrelada à criação da escola na mesma. (Garcés, 2000: 168-176)

consistia na formação de monitores bilíngues - uma categoria liminar entre a atuação docente (não se tornariam professores, mas haveriam de transmitir os conhecimentos adquiridos a outrem) e discente (seriam alunos, porém futuros transmissores de conhecimentos) -, e que possuía como fundamento conceitual e metodológico o trabalho de alfabetização e conversão do SIL, conforme nos expõe Paladino,

“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 SIL, 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.” (idem: 68)

Os modelos educacionais promovidos segundo os preceitos da conversão e/ou integração dos índios foram, ao longo dos anos, duramente criticados por intelectuais que percebiam nesses modelos, mecanismos de reprodução dos preconceitos e do colonialismo face a esses povos. Um dos expoentes dessa fase crítica inicial, o jesuíta e antropólogo espanhol Bartolomeu Meliá, elabora em 1979 uma distinção entre *Educação Indígena* e *Educação para o Índio*, que por sua vez reverberou na produção antropológica brasileira sobre a questão. A distinção de Meliá, baseava-se em separar conceitualmente os processos tradicionais de socialização e endoculturação, daqueles promovidos pela institucionalização da educação, produto da sistematização do saber nas sociedades letradas. Conforme nos esclarece Marina Khan:

“Distinguir Educação Indígena e Educação para o Índio nos remete aos primórdios da conceitualização sobre Educação Indígena. Foi estabelecida por Bartolomeu Meliá, em 1979, e ampliada por Aracy Lopes da Silva, em 1980. Em linhas gerais, a distinção é feita para realçar as

posturas implícitas em cada modalidade. A primeira, Educação Indígena, estaria desvinculada de uma prática desestabilizadora do ethos tribal, já que orientada pelos processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo, mesmo considerando as mudanças que essas sociedades vêm sofrendo ao longo de sua história de contato. A segunda modalidade, Educação para o índio, estaria inevitavelmente orientada "por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver" (Silva, 1980, p.16, *apud* Khan, Marina, 1994:137-138).

No Brasil, antes mesmo da referida publicação de Meliá, Sílvio Coelho dos Santos também tecia críticas contundentes às experiências educacionais para povos indígenas em execução no Brasil, compreendido por este autor como um processo, mas também como um projeto civilizatório específico, já que desenvolvido tendo como modelo a sociedade nacional, cujo fim estaria inexoravelmente à subtração e dominação de outras especificidades, no caso, aquelas representadas pelas culturas indígenas:

“A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições fundamentais. Assim sendo, quando os membros de sociedades tribais ficam sujeitos a uma sistemática escolar patrocinada e inspirada pela sociedade nacional envolvente, passamos a uma situação particular onde o processo educacional procura assegurar, antes de tudo, os objetivos da sociedade dominante (...) Observar a sistemática educacional por esse ângulo pode permitir o entendimento de como a educação, como processo, pode ser utilizada como veículo de dominação” (Santos, 1975: 54)

Considero importante o escrito de Santos, em especial a ênfase política da educação como processo. Você só escapa da dominação via educação, se essa estiver minimamente anteparada em elementos de seu próprio mundo cultural, segundo a perspectiva de Santos. Suas críticas em grande medida antevêm o que, mais tarde, seria encarado como noções caras ao movimento que acabou por contribuir nas definições básicas da educação escolar indígena. Pois, tanto o processo educativo entendido do ponto de vista pedagógico (bilinguismo, formação de professores, materiais didáticos

específicos, atenção aos processos próprios de aprendizagem, etc.), quanto político (autonomia de gestão, conformação de quadros profissionais indígenas para essa gestão, controle orçamentário, etc.) são as bases dos novos paradigmas que passam a ser construídos formalmente pós-Constituinte de 88 e constituem aquilo que justamente estava ausente nos contextos percebidos por Santos.

Temos nesse momento, portanto, um registro crítico com relação à formalização da educação em contextos indígenas, que percebia na escola um vetor aculturativo das sociedades indígenas, o que pode ter ocasionado no plano acadêmico, conforme algumas análises, um hiato nas preocupações antropológicas sobre o fenômeno. De acordo com Tassinari (Tassinari, 2000), a invisibilidade da escola indígena enquanto problema analítico para a Antropologia Social se deu em certa medida em virtude de uma leitura influenciada pelos estudos de aculturação, que via na escola um fator de desagregação social, de poluição e, conseqüentemente, de aniquilamento de realidades culturais tão específicas quanto frágeis às intervenções exteriores. Aracy Lopes da Silva, por sua vez, acentuou com muita propriedade que a ausência de trabalhos etnográficos e analíticos sobre a educação como um todo e sobre processos educacionais cujo foco conduz à escolarização formal de povos indígenas, contrasta com o número relativamente elevado de profissionais da Antropologia em projetos educacionais com os mais variados setores da população brasileira (Silva, 2000). Não obstante, esse é um panorama que vem ganhando novos contornos e abordagens mais diversificadas, principalmente a partir dos anos 90, conforme bem atesta o antropólogo Luís Donizeti Benzi Grupioni (Grupioni, 2008).

Uma dessas abordagens procuram situar a escola indígena não mais como “pertencente” a um mundo particular, mas enquanto uma fronteira entre universos que se combinam de modo complexo, por meio de suas distintas tradições filosóficas, de suas instituições políticas específicas e das maneiras diferenciadas de produção de conhecimento. (Tassinari, 2000: 44-70). O produto de tal combinação é sempre processual e vai ser orientado muito em função do contexto no qual se leva em consideração. Marina Khan apresenta uma abordagem um pouco mais cética, alertando

para o fato de que, seja qual for o modelo escolar de educação *entre* os índios, ela será na realidade *para* os índios, enquanto a escola, instituição criada fora do contexto tribal, for o parâmetro para se definir os processos de ensino e aprendizagem desses povos (Khan, 1994: 139).

De um modo ou de outro, a ruptura com o paradigma da escola indígena como descaracterizadora do ethos tribal via integração dos índios à sociedade nacional e/ou evangelização é também decorrente da apropriação do movimento político organizado dos próprios índios. Conforme nos afirmam Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira: “Uma das reivindicações mais sólidas do movimento indígena organizado no Brasil nas últimas duas décadas, ao lado da questão fundiária e do atendimento à saúde das populações indígenas, diz respeito à educação” (Silva & Ferreira, 2000:9).

Esse é um processo percebido em grande parte das sociedades indígenas (Lasmar, 2009, Andrade 2009, Tassinari, 2001) e que foi se configurando paulatinamente em pautas de reivindicações do movimento político indígena em escala nacional. Alcida Rita Ramos vai enfatizar que “a educação, inclusive de nível superior, vem tomando um espaço substancial nas preocupações de índios e não índios. Talvez seja neste campo que a agencialidade indígena se faz sentir com mais vigor”. (Ramos, 2010:29). Como exemplo claro do envolvimento indígena em torno da educação escolar, cito a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena pelo Ministério da Educação em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Funai, na cidade de Luziânia, Goiás, em 2009. A I CONEEI reuniu 604 delegados, 100 convidados (incluindo equipe de apoio) e 100 observadores, totalizando 804 participantes efetivos e envolveu, considerando as etapas anteriores ao encontro nacional (as conferências locais e regionais) 210 povos indígenas²⁵. Ainda a esse respeito, Ramos também vai destacar a criação do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) em 2005, uma iniciativa de militantes indígenas como Gersem Baniwa, cujo objetivo é “assessorar estudantes indígenas e capacitar líderes para atividades políticas

²⁵ Fonte: BRASIL/MEC. 2009. Documento Final da CONEEI.

do movimento indígena” (*ibidem*) e do Observatório de Direitos Indígenas, criado pelo próprio CINEP no intuito de congregando estudantes e advogados indígenas para o acompanhamento das questões jurídicas que envolvam povos indígenas no Brasil (*ibidem*).

Ainda à título de exemplificação do envolvimento indígena com a educação citaria mobilizações do movimento político indígena de caráter regional, tais como: a) o “Programa de defesa dos direitos indígenas e políticas públicas prioritárias” da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) que, através do Departamento de Educação e Cultura Indígenas (DECI) “preconiza uma educação intercultural apropriada aos povos indígenas, preferencialmente bilíngüe, priorizando a formação e o emprego de profissionais indígenas e promovendo total acesso dos indígenas a todos os níveis de educação, dentro e fora das suas aldeias”²⁶; b) a mobilização dos professores indígenas vinculados a Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (ARPINSUL) na década de 90, que resultou na criação da Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani (APBKG)²⁷ e c) diversas reivindicações, encontros, seminários e documentos da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME)²⁸ a respeito da promoção da educação escolar indígena sob os princípios da especificidade, interculturalidade e resgate das memórias culturais dos povos indígenas dessa região. Poderíamos nos estender em demasia nesse sentido, mas isso nos desviaria dos propósitos aqui estabelecidos. Por outro lado, ilustrar tais movimentos servem para nos dar a noção da importância que assumiu a educação escolar em contextos indígenas para o próprio movimento político indígena, que procura subverter - não sem derrotas e decepções, como veremos no próximo capítulo -, a ideologia da escola como “coisa de branco”, podendo sim se configurar num pólo de

²⁶ Fonte: http://www.coiab.com.br/index.php?dest=programa_projeto

²⁷ <http://arpinsul.org.br/index.php?p=hi>

²⁸ Fontes: http://www.apib.org.br/org_apoinme/ e <http://apoinme.blogspot.com/>

discussões e ações em torno de temas que lhe são caros, conforme seus próprios julgamentos e avaliações²⁹.

No tocante aos ticunas, desde cedo se percebeu a curiosidade e desejo em aprender a ler e escrever em língua portuguesa, como um modo de apropriação “das coisas dos brancos”, o que inclusive propiciou grandes êxitos em termos de conversão das empreitadas religiosas, tanto católicas quanto evangélicas no âmbito das comunidades indígenas (Oro, 1978; Paladino, 2006). Sílvio Coelho dos Santos, em artigo datado de 1966 também já identificava o interesse dos ticunas em se alfabetizarem e de conhecerem, pelo processo de letramento, o universo além das fronteiras do contexto tribal (Santos, 1966:31-35). De acordo com este autor, o insucesso da escola do Posto Indígena Ticuna de Umariacú, objeto específico de sua análise, se deu em função do despreparo dos professores do Posto, que não adaptavam suas práticas pedagógicas às especificidades culturais dos ticunas, bem como não se atentavam às barreiras linguísticas entre eles, preferindo caracterizar os alunos como “calados”, “complexados” e “difíceis de serem ensinados” (*idem*: 33-34). Em artigo mais recente da psicóloga Elvira Souza Lima, esta pesquisadora vai analisar como uma série de preconceitos com relação a suposta incapacidade cognitiva dos ticunas para aprendizagem foi sendo fomentada ao longo dos anos pelas agências que se responsabilizaram pela promoção da educação formal desses índios, acarretando na própria assimilação, por parte dos indígenas, das ideias subjacentes a tais preconceitos:

“As for education, the Tikuna teachers had been constantly informed by missionaries and by professionals from the State Office of Education that their children were less capable of learning. The compensatory theory that had been introduced decades earlier in Brazilian schools and its concepts of cultural deficit were fully internalized by the Tikuna (...) They believed that their children were less able to learn than children living in urban areas. In this perspective, the forest became a milieu that failed to offer to their children the possibilities for human development that other children experienced, and the teachers were unable to identify

²⁹ Quando me refiro a essa noção não estou colocando juízo de valor próprio, mas explicitando resumidamente o conteúdo dos discursos reproduzidos pelo movimento sobre o assunto.

the many remarkable skills their children were developing in their environment.” (Lima, 1998: 98)

Não percebo essa questão dessa maneira. Ou, melhor dizendo, não sei até que ponto os depoimentos colhidos pela pesquisadora se referem à aceitação tácita dos indígenas da noção de uma inferioridade natural frente às crianças das cidades, ou se, por outro lado, revelavam a consciência dos índios tanto em relação à situação das escolas da cidade em comparação com as das aldeias (melhor estrutura física, maior aporte de recursos financeiros, maior fornecimento de materiais didáticos, oferta adequada de professores, gestão mais dinamizada etc.), quanto com respeito às fronteiras entre os dois sistemas de aprendizagem, especialmente em se tratando das distâncias linguísticas. Um evento recente talvez seja um tanto revelador do ponto que quero destacar com isso. Em 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumento criado pelo Ministério da Educação para avaliar a qualidade da educação de nível básico, revelou que a escola indígena ticuna Dom Pedro I, situada no município de Santo Antônio do Içá, havia alcançado a pior nota em todo o território nacional. Alguns veículos de comunicação realizaram então reportagens a respeito se dirigindo inclusive à localidade em questão para conversar com os índios sobre o assunto. Transcrevo aqui alguns desses depoimentos, retirados de uma revista de assuntos gerais³⁰:

“Meus pais falam pouco português. Estudaram pouco. O Enem difícil para mim. Eu não sabia entender. Não compreendia questões. Eu acho que se a prova fosse em ticuna, a gente muito melhor” (Moacir da Silva, 25 anos)

“Maior dificuldade matemática, química e história. Muito diferente da escola. A linguagem muito complicada também. Tinha que ter prova em ticuna. Facilitar muito porque a gente entende melhor, mesmo existindo pouco material escrito em ticuna. Não desisto. Eu quero fazer secretariado nível superior” (Rosilene Miguel Batalha, 23 anos)

“A dificuldade dos nossos alunos é a língua. Mas temos quatro alunos que conseguiram a média do Enem e estão na faculdade em Tabatinga.

³⁰ “A pior escola do Brasil”. Reportagem de Marizilda Cruppe. Em: Revista Trip, 203

Do meu ponto de vista, o exame é justo no sentido de testar a produção de conhecimento. Mas o Enem não reflete nem respeita a cultura amazônica. As escolas indígenas participam com toda coragem e boa vontade. Queremos que os nossos jovens vão para a universidade porque a aldeia precisando de profissionais. Com toda desigualdade, bom ter Enem. Só pedimos que considere a nossa cultura. Temos 20 alunos inscritos no Enem de 2011. Em 2009, foram 58 e 40 fizeram a prova.” (Fanito, professor e gestor ticuna da escola D. Pedro I)

“Fiquei cinco anos estudando lá (OGPTB). E consegui fazer o curso superior de magistério. O que nós defendemos é o ensino interdisciplinar, que mistura o saber convencional com o saber cultural. Há dois ou três anos, todos os professores eram de fora da aldeia. A OGPTB foi formando professores indígenas e o quadro mudou. Nossa escola é muito boa. Tem um ponto de internet. Há dois anos, temos eletricidade. Nosso problema é a língua. De Tefé a Tabatinga, predomina a etnia ticuna. Eu acho que justifica lutar por uma universidade ticuna. A maioria dos índios perdeu a língua. Nós não.”

Pelos depoimentos em destaque, é de notar que existe uma interpretação muito concisa dos indígenas com respeito as causas do “insucesso” da escola Dom Pedro I no referido ENEM, levando em conta a própria inadaptabilidade do instrumento com relação às suas realidades culturais e pedagógicas. Em alguns desses depoimentos, o que se exalta é não só contraditório, mas oposto ao enunciado de Lima, revelando em certa medida um orgulho diante da etnicidade (“a maioria dos índios perdeu a língua. Nós não.”) e o objetivo da educação como que atrelado aos propósitos mais amplos da comunidade (“Queremos que os nossos jovens vão para a universidade porque a aldeia precisando de profissionais”).

De acordo com Oliveira Filho, “Uma situação histórica se delineia concretamente, isto é, dentro e em antagonismo com uma situação histórica anterior” (Oliveira Filho, 1988: 173). A nova situação histórica a qual se refere o autor é o estabelecimento do PIT do SPI em Tabatinga, que serviu como oposição ao regime de exploração ao qual estavam submetidos os ticunas nos seringais. Considero que a reformulação dos princípios e políticas públicas voltados à educação escolar indígena podem ser indicativos de uma nova situação histórica, antagônica a anterior e que vem a substituir o antigo modelo de educação imposto sobretudo pelas missões religiosas, trazendo

assim novas configurações socioculturais no universo dos ticunas. Nesse sentido, podemos auferir que tal situação começa a se alterar conforme uma série de mudanças nas posturas e comportamentos políticos dos índios que a partir da organização do movimento social e de uma apropriação mais efetiva de conceitos legais que lhe diziam respeito, passam a reivindicar alguns direitos fundamentais, principalmente, num primeiro momento, os ligados à questão territorial, mas que rapidamente se desdobrou para as esferas da saúde, do desenvolvimento e da educação. A OGPTB surge nesse contexto, inicialmente integrada ao Centro Magüta, e construindo um processo conjunto de reflexões em torno de qual melhor educação, ou melhor dizendo, quais os termos mais apropriados para se elaborar um conjunto de práticas pedagógicas adaptadas ao seu meio, assim como a necessidade de formação e titularização dos professores indígenas e de intervenções junto aos poderes públicos. Diferencia-se, portanto, da situação descrita por Oliveira Filho, no sentido de que a mudança não se dá pelo protagonismo de um *patrão*, seja ele seringalista ou chefe do PIT, mas da própria organização política dos ticunas, em torno de seus objetivos principais, sem deixar de contar, sem dúvida, com toda uma rede de apoio formada por intelectuais e estudantes, geralmente vinculados a instituições de ensino superior de outras praças do país.

Nessa situação, podemos perceber tanto uma ruptura com uma situação anterior (escolas das missões, ou mesmo a escola do SPI), mas também uma continuidade, quando se amplia a escala de análise. Tento explicar. Oliveira Filho destaca o empenho de Manuelão em integrar os ticunas nos eventos cívicos, como desfiles de 7 de setembro dentre outros, como uma forma de cidadanização dos índios, ao passo que transmitiria a mensagem aos regionais de 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”. (*idem*:178). Assim, um novo elemento vinha se incorporando gradativamente ao universo ticuna, primeiro representado pelo SPI e contribuindo para reformular, inclusive, a gramática política e ideológica dos índios: o estado brasileiro em escala federal atuando de modo direto com a questão indígena. Diferentemente de

outras situações, nas quais as esferas do estado presentes na região não estavam lá para pensar a situação dos índios no contexto das relações com os brancos, mas exclusivamente para viabilizar o desenvolvimento econômico regional, para o qual os índios só poderiam se prestar ao trabalho servil, agora um ator de peso significativo se fazia presente como aliado destes, ao menos em termos comparativos com as frentes anteriores. João Pacheco afirma, ainda, que nos primeiros contatos com os funcionários do SPI, em 1942³¹, os primeiros não faziam a menor ideia dos objetivos do órgão indigenista e de quais vantagens poderiam conquistar com a presença do mesmo (*idem*: 176). De qualquer maneira, o estabelecimento de uma base física, concreta, na região de, ao menos em tese, apoio aos índios criou uma continuidade em termos políticos. Com o fim do SPI, tal continuidade se deu com o estabelecimento da FUNAI na região, que toma pra si o controle e administração da política indigenista, inclusive com ações fragmentadas em educação.

Antes mesmo do SPI finalizar suas ações, dando espaço para a criação de um novo órgão indigenista tutelar, o modelo da escola do Posto já havia ruído, não conseguindo alfabetizar os índios, tampouco levando a cabo seu programa educativo, que incluía atividades recreativas e articulações com o ensino de técnicas agrícolas e de produção de artesanato (Paladino, 2006: 58).

A esse respeito, Oliveira Filho igualmente se pronuncia, revelando as contradições do ensino conduzido pela escola do SPI e da ausência de uma interlocução substantiva entre professores e estudantes indígenas:

[...] nos relatórios encontrados sobre o PIT existem freqüentes alusões a que a escola se encontraria sem professores ou sem condições de funcionamento. Em Umariáçu 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

³¹ Referência histórica ao estabelecimento do Posto Indígena. O SPI já havia realizado, entre os anos 1929 e 1945 algumas viagens de inspeção e reconhecimento, que resultaram em cinco relatórios, dentre eles o de Curt Nimuendaju, de 1929, que continha dados relativos a cultura dos ticunas e sua situação de contato. (Oliveira Filho, 1988: 215)

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: 233).

Em 1978, já sob os auspícios da Fundação Nacional do Índio, é criado o *Plano de Educação Ticuna*, “que 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(...). Porém, o objetivo final era que os índios incorporassem a língua portuguesa.” (Paladino, 2006: 61). O Plano se baseou nas cartilhas bilíngües do SIL elaboradas no Peru (*ibidem*). Os inúmeros problemas decorrentes das falhas na execução do Plano foram extensamente denunciados pelas lideranças indígenas, cujas críticas diziam respeito ao aperfeiçoamento da formação dos monitores bilíngües, a falta crônica de materiais didáticos, de merenda e mesmo de escolas, além da ausência de pagamentos de salários regulares, conforme estipulado pela própria Funai na parceria com a Prefeitura de Benjamin Constant, quando da celebração do Plano (*idem*: 63). Sobre esse incrível desleixo e ausência de parâmetros do órgão tutor com respeito ao Plano que ele mesmo criou, reproduzo trechos de Relatório de Tafuri, destacado por Paladino:

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 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 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.

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 (Tafuri, GT 1984, Relatório final:11-26, *apud* Paladino 2006: 72-73)

A mudança de tal situação vai ocorrer, no que compete às políticas públicas, com a transferência da responsabilidade estatal da Funai na promoção e administração da educação escolar indígena, para o Ministério da Educação, mediante o Decreto 26/91, passando as escolas indígenas a integrar o sistema de ensino nacional e a deter *status* próprio e diferenciado, não mais como “escolas rurais”. Por outro lado, a Portaria Ministerial nº 559/91 aponta a mudança de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei no 6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística do país e do direito a sua manutenção. (Brasil, 1999: Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação: 08). Ainda sobre esse ponto, faz-se preciso salientar novamente que a Funai, não obstante ser uma autarquia do Estado brasileiro, mantinha a educação escolar indígena mediante uma série de convênios com instituições religiosas de cunho evangelizador, como nos casos dos Waiãpi analisado pela antropóloga Dominique Tilkin Gallois (Gallois, 2000:27) e os índios da região Sul do país (Santos, 1975:64).

“Até muito recentemente, a maioria das escolas indígenas do país estava fora dos sistemas de ensino ou inseridas neles como ‘escolas rurais’ ou salas-extensão de escolas não-indígenas. Calendários, programas curriculares, sistemas de avaliação, materiais didáticos elaborados para as escolas regulares do sistema eram levados às escolas indígenas sem

qualquer avaliação crítica sobre a especificidade das demandas apresentadas por essa modalidade de ensino. Ainda que boa parte dos professores que lecionam nas escolas indígenas seja membro da própria comunidade e falante de sua língua materna, parte considerável deles não teve acesso à educação básica completa e poucos realizaram sua formação em magistério intercultural, de nível médio ou superior

O ensino da língua indígena na escola e o respeito e valorização dos conhecimentos tradicionais e dos processos próprios de aprendizagem garantidos pela legislação são raros e quase sempre iniciativa de alguns professores e comunidades indígenas. Estes, em geral, não contam com estímulo ou reconhecimento dessas práticas curriculares por parte dos sistemas de ensino.” (Em: Referenciais para a formação de professores indígenas. 2002. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação)

O texto em destaque é de 2002 e faz parte do conjunto de publicações do Ministério da Educação do Brasil com o intuito de ampliar a divulgação das prerrogativas do poder público face à oferta de ensino regular e formal para comunidades indígenas em todo o país. Já se passaram quase 10 anos de sua publicação e mais que isso se tomarmos como parâmetro os textos sobre os quais a publicação faz referência³². Optei por destacar tal passagem, menos em razão de realizar uma avaliação do que foi ou deixou de ser concretizado no contexto das escolas ticunas³³, do que para termos uma noção breve da evolução dos princípios que hoje se configuram como um conceito de escola adequada às realidades indígenas. Por outro lado, em grande medida essa passagem resume o que por conseguinte fundamentou e fundamenta as demandas do movimento político ticuna em respeito ao assunto, bem como as análises críticas de acadêmicos, principalmente das áreas antropológicas e pedagógicas.

³² A saber, a própria Constituição Federal de 1988 (art. 210, que assegura às comunidades indígenas o ensino em língua materna e utilização de processos próprios de aprendizagem); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a articulação dos sistemas de ensino para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas; e a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

³³ Uma análise com tal perspectiva incorreria num equívoco, no meu entendimento, uma vez que seria uma espécie de crença no *começo e fim da história*, o que ignoraria o caráter processual das relações interétnicas, especialmente às estabelecidas entre índios e “brancos”.

Com respeito à produção antropológica é Mariana Paladino quem até o momento se atentou a descrever analiticamente o processo de “luta pela educação”, conforme seus próprios termos. Apesar de sua tese de doutoramento focar as incursões de jovens ticunas nos centros urbanos com finalidade de prosseguir com seus processo formativos, em especial nos municípios de Benjamin Constant e São Paulo de Olivença, a autora descreve - com limitação temporal significativa, diga-se de passagem -, o processo de mobilização política protagonizado pelos ticunas em favor da construção formal da educação em suas comunidades. Para Paladino, a “luta pela educação”, que de acordo com seus interlocutores possui uma data significativa - setembro de 1983, data de realização de uma assembleia na aldeia de Santa Inês, município de São Paulo de Olivença, reunindo os então chamados “monitores bilíngues” -, é desmembrada em três grandes temas, a saber: a) luta pelo reconhecimento do professor Ticuna e a substituição dos professores “brancos”; b) luta pela obtenção de escola e materiais escolares; e c) demanda por cursos de formação. (Paladino, 2006: 76).

Os anos 1980 são caracterizados, do ponto de vista do movimento político ticuna, pelo surgimento de organizações representativas, criadas sob a perspectiva de cobrança de uma assistência mais efetiva do Estado brasileiro e pelo reconhecimento de seus direitos considerados primordiais. Como afirma Claudia Leonor López Garcés,

“las recientes organizaciones políticas creadas por este pueblo en los diferentes contextos nacionales, constituyen instancias desde las cuales hoy en día los Ticuna están fortaleciendo su identidad étnica con base en principios políticos que orientan las relaciones intra e interétnicas y los procesos de negociación con los diferentes Estados nacionales. En este sentido, podríamos argüir que los Ticuna, desde mediados de los años setenta, vienen consolidando un proceso de politización de su identidad étnica, el cual ha sido incentivado por algunos líderes, como protagonistas e ideólogos de diferentes movimientos políticos gestados en torno a la reivindicación de sus derechos ya a su reconocimiento como pueblo”. (Garcés, 2000: 185)

Descontentes com a situação das escolas “mantidas” pela Funai, as lideranças ticunas iniciam novas articulações institucionais, que culminam com a criação dos primeiros cursos de formação de professores organizados pelo Centro Magüta em parceria com a Operação Padre Anchieta, atual Operação Amazônia Nativa (OPAN), em 1981, na aldeia de Vendaval (São Paulo de Olivença), ampliado posteriormente para as aldeias de Campo Alegre (também em São Paulo de Olivença) e Porto Cordeirinho (Benjamin Constant), com financiamento da agência inglesa filantrópica OXFAM³⁴. (Paladino, 2006: 85). A metodologia dos cursos era baseada nos estudos do educador brasileiro Paulo Freire, na qual a alfabetização se dava por meio de palavras-chaves que tinham por fim, além da própria alfabetização, buscar a reflexão crítica da realidade local e das relações com a sociedade envolvente (*idem*: 85).

Em 1986, há também uma importante reunião, na aldeia de Bom Caminho, nas cercanias do município de Benjamin Constant, entre 22 de maio e 11 de junho, reunindo 22 professores desse município. O encontro foi realizado no âmbito do recém criado *Projeto Torü Dü'üügü*, que por sua vez teve funcionamento entre os anos 1983-86, com financiamento do “Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País”, da Secretaria de Cultura do Ministério da Educação e Fundação Pró-Memória (*idem*: 71). Nesse encontro definiu-se as bases das reivindicações ticunas quanto à política de educação almejada: o reconhecimento do professor Ticuna e a substituição dos professores “brancos”; obtenção de escola e materiais escolares; demanda por cursos de formação (*idem*: 75). Os cursos promovidos pelo Centro Magüta e OPAN não tiveram o reconhecimento oficial do estado brasileiro, algo que vai acontecer alguns anos mais tarde com o amadurecimento das ações educativas na região, muito em função da continuidade do movimento político indígena, mas também devido à ação de muitos profissionais que contribuíram

³⁴ A Oxfam International (*Oxford Committee for Famine Relief*) é uma confederação de 13 organizações, com atuação presente em mais de 100 países com enfoque no combate a pobreza e às injustiças de modo amplo, por meio de campanhas, programas de desenvolvimento e ações emergenciais. Foi fundada em 1942 em Oxford, Inglaterra, por um grupo liderado pelo cônego Theodore Richard Milford (1896-1987) e constituído por intelectuais, *quakers*, ativistas sociais e acadêmicos de Oxford.

com a aprimoramento das estratégias didático-pedagógicas de formação específica de professores indígenas e da própria adequação das políticas públicas com essa finalidade, principalmente a partir de 1988.

O ano de 1986 é também marcado pela criação daquela que seria a organização ticuna mais relevante no tocante ao desenvolvimento da educação escolar indígena na região e na atuação e protagonismo em defesa dos direitos das comunidades indígenas nesse campo, a Organização Geral dos Professores Ticunas (OGPTB). Como dito, a OGPTB foi criada em 1986, mas só foi constituída juridicamente oito anos mais tarde, em 1994. Possui sede própria construída em 1993 e localizada na aldeia de Filadélfia, Terra Indígena Santo Antônio, cerca de sete quilômetros do centro de Benjamin Constant. A sede *Torü Ngepataü* (Nossa Casa de Estudos) foi construída em terreno junto ao marco demarcatório da Funai da T.I. Santo Antônio no sentido da margem do rio Solimões³⁵, mediante doação da comunidade de Filadélfia. A estrutura física da sede conta com 4 salas de aula, 1 escritório, 1 secretaria, 1 biblioteca, 2 alojamentos, cozinha e banheiros. Recentemente, em função da aprovação do curso de formação de professores em Ensino Superior, mediante parceria celebrada com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a OGPTB conseguiu ampliar seu centro, com o acréscimo de mais duas salas de aula e um alojamento³⁶, localizados, no entanto, cerca de 200 metros da sede original, próximo a Escola Municipal Ebenézer, na própria aldeia Filadélfia. De acordo com informações contidas em seu sítio oficial, os objetivos da OGPTB se resumem a:

“a) desenvolver programas educacionais que priorizem a defesa da terra, do meio ambiente e da saúde, o estudo da língua materna, da arte e da cultura, valorizando os saberes tradicionais e disponibilizando novos conhecimentos, técnicas e informações; b) propiciar nas escolas indígenas o compromisso com as necessidades, problemas e planos de

³⁵ Entre a aldeia Filadélfia e a margem do rio Solimões propriamente dita, há uma comunidade denominada Santo Antônio que, quando da demarcação da T.I. Santo Antônio (homologada por Decreto 311 de 29/10/1991), não se identificou como indígena. Atualmente se reconhecem como uma comunidade Cocama.

³⁶ Com aporte financeiro do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA).

futuro das comunidades, por meio de ações que contribuam, efetivamente, para a melhoria das condições de vida da população; e c) considerar, no desenvolvimento de projetos e programas, a função da escola como agência de defesa dos direitos assegurados aos povos indígenas pela Constituição e pelas leis de educação escolar indígena.” (Fonte:<http://www.ogptb.org.br/apresenta.htm>).

No âmbito desse panorama mais abrangente, as principais ações da OGPTB têm se sustentado principalmente em torno dos cursos de formação de professores, iniciados em 1993, a partir da necessidade registrada pelos professores de se titularem, saindo portanto da condição de professores leigos, problema identificado desde o começo do movimento iniciado na aldeia Santa Inês, conforme nos informa Paladino. Por essa época, cerca de noventa por cento dos professores ticunas não possuíam Ensino Fundamental completo, recebendo, por isso mesmo, as mais variadas pressões por parte das prefeituras municipais, que constantemente os ameaçavam com demissões a partir da desqualificação de seus trabalhos (OGPTB, 2005:9). Por outro lado, manifestavam profundo interesse em ampliar seus conhecimentos relacionados às ditas disciplinas dos “brancos”, especialmente Língua Portuguesa e Matemática, mas também por um aprofundamento dos estudos sobre a própria Língua Ticuna (*ibidem*). A partir de uma multiplicidade de articulações institucionais³⁷, com entidades do poder público brasileiro e instituições de fomento de cunho internacional, tem-se início de 1993, os cursos de formação com terminalidade para Ensino Fundamental e o até então Ensino Médio (atualmente, essas duas etapas, acrescidas da Educação Infantil, compõem a Educação Básica³⁸). Não obstante, para ser aprovado pelos órgãos oficiais que

³⁷ Na primeira fase do projeto (Ensino Fundamental) a OGPTB contou com apoio e financiamento das seguintes instituições: Ministério da Educação; Fundação Nacional do Índio; Programa Regional de Apoio aos Povos Indígenas da Bacia do Amazonas (PRAIA); Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA); Corporação Andina de Fomento (CAF); Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, mediante “Programa Crer para Ver”; Embaixada Britânica; Universidade Federal do Amazonas; Ministério da Saúde, mediante Coordenação Nacional de DST/AIDS; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), mediante “Fundo para Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe”; Programa de Cooperação Técnica/Fundo Francês. Na segunda fase (Ensino Médio): Ministério da Educação; Fundação Nacional do Índio; Programa Regional de Apoio aos Povos Indígenas da Bacia do Amazonas (PRAIA); Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA); Ministério do Meio Ambiente/IBAMA/Provárzea; Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena. (OGPTB, 2005:10).

³⁸ Art. 4º da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), de 1996.

regulamentam e/ou regulam a educação no país, o projeto da OGPTB se viu obrigado a contemplar pré-requisitos curriculares universais e comuns às demais escolas, o que, inclusive ia de encontro ao que demandavam os professores indígenas³⁹.

Sendo assim, os níveis fundamental e médio tiveram igual conjunto de disciplinas, distribuídas em dois conjuntos distintos: num primeiro estavam reunidas as disciplinas de Língua Ticuna e Literatura, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira (Espanhol), Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Artes e Educação Física; um segundo conjunto, formado sobretudo por disciplinas de cunho didático-pedagógico continham, além das didáticas de cada disciplina, ainda Didática Geral, História da Educação e História da Educação Indígena, Antropologia e Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau na Escola Indígena. (OGPTB, 2005:9).

Com respeito aos professores formados durante os cursos, a Organização apresenta os seguintes números:

Em 1997, 212 professores concluíram o Ensino Fundamental. Destes, 204 completaram o Ensino Médio entre 2001 e 2002. Nesse período outros 29 alunos completaram o Ensino Fundamental e foi criada uma nova turma de Ensino Médio, inicialmente com 127 cursistas. Na segunda fase do projeto, ingressaram nos cursos os novos professores contratados pelas prefeituras em função do aumento da população de alunos nas classes iniciais e, mais recentemente, nas séries finais do Ensino Fundamental. Atualmente participam dos cursos da OGPTB mais de 500 alunos (entre professores em exercício e candidatos ao cargo de professor), matriculados nas diferentes modalidades oferecidas: formação continuada (para aqueles que concluíram o Ensino Médio no curso da OGPTB), aperfeiçoamento em educação indígena (para os que cursaram o Ensino Médio em escolas da cidade) e a 2a. turma do Curso de Ensino Médio (com habilitação para o magistério). (OGPTB, 2005:10)

³⁹ Os cursos foram autorizados pelo Conselho Estadual de Educação/AM pela Resolução 51/97 e pela Resolução 140/00, sendo o primeiro curso de formação de professores indígenas conduzido por uma organização representativa aprovado oficialmente.

Atualmente, cerca de 250 professores ticunas, cocamas e caixanas se formarão em 2012 como parte do curso de licenciatura em ensino superior já referendado nessa Dissertação, podendo assumir dessa maneira as atividades docentes nas séries do Ensino Médio.

O Projeto “Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões”, elaborado pela OGPTB foi originalmente submetido a UEA no dia 28/04/2004 (com carta de encaminhamento datada de 26/04/2004) após audiência com o Reitor Lourenço dos Santos Pereira Braga (em 16/04/2004), pelo prof. Constantino Ramos Lopes (OGPTB), acompanhado de Bonifácio José Baniwa (então Diretor-Presidente da Fundação Estadual dos Povos Indígenas do Amazonas - FEPI -, hoje Secretaria). Em 2005, o Projeto teve sua aprovação junto ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) do Ministério da Educação. O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, com objetivo de formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

Além dos cursos, a OGPTB também se notabilizou pela produção de materiais didáticos e para-didáticos, tanto bilíngues, como em Língua Portuguesa ou exclusivamente em Língua Ticuna⁴⁰. Também atua no intuito de captar recursos para projetos inseridos em programas específicos, como o do ProVárzea, que integrou o “Programa Educação e Meio Ambiente” da própria organização, sobre o qual pontuei na Introdução deste trabalho.

É intrigante a ausência de uma leitura mais detida de Mariana Paladino com respeito a “luta pela educação” entre os ticunas - objeto do capítulo segundo de sua tese, que compõe aproximadamente 50 páginas da mesma -, no tocante às atividades exercidas pela OGPTB. De fato, o seu recorte histórico quanto a esse assunto se encerra aproximadamente no ano de 1986,

⁴⁰ Algumas dessas publicações em português: “Livro das Árvores”, de 1997, “Livro de Saúde Bucal”, de 2002, “Vamos cuidar da nossa terra”, de 2005, “Guia de saúde - doenças sexualmente transmissíveis e aids, de 1998, “Direitos Indígenas e Cidadania, de 2000, “Proposta Curricular das escolas Ticuna, de 2001. Publicações em Língua Ticuna: “Cururugü Tchiga (Histórias dos Sapos)” e “Werigü arü ae (Os cantos dos pássaros), ambos de 2002.

coincidentalmente o ano em que a OGPTB é criada. Assim, vamos a alguns trechos da autora para daí tecer considerações a respeito. Conforme Paladino,

“ ‘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 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. (Paladino, 2006: 105)

Primeiramente, não compreendo como “algumas falas” críticas de opositores da OGPTB, no âmbito do universo político ticuna, combinados com uma constatação de um interesse crescente dos índios pelos conhecimentos dos brancos, documentado pelos formadores dos cursos em referência, seriam capazes de produzir um “consenso em um grupo maior”, seja ele de oposição ou aceitação. Os próprios artigos referendados pela autora não são críticos da perspectiva que enfatiza o contexto sociocultural do educando, no que tange ao seu processo formativo. Ao contrário, são entusiastas dessa noção⁴¹. O interesse dos ticunas pelo conhecimento dos “brancos” é fartamente documentado na própria tese de Paladino e foi um dos fatores que possibilitaram o intenso envolvimento dos

⁴¹ “Claro está que o propósito de um curso de magistério, nos moldes que estamos desejando, pretende fazer o inverso, isto é, valorizar a cultura Ticuna, colocando-a no seio de outras tantas culturas, para que cada Ticuna possa dizer, usando aqui as palavras de Francis Bacon, “tomei todo o conhecimento humano por minha província”.

Uma educação que pretenda ser iluminista, isto é, que intencionalmente ensina o saber construído e sistematizado pela humanidade até o momento, não é necessariamente uma catequese, não implica o extermínio das culturas locais, e sim busca alimentar os fluxos entre o particular e o universal, democratizando o acesso a todo e qualquer conhecimento, a toda e qualquer pessoa. [...]Penso que a Educação Indígena precisa ser inventada pelos próprios índios, que, forçados pela necessidade de modernização imposta pela contemporaneidade, podem incorporar à sua cultura a escrita, suas funções e conseqüências e o mundo dos signos, sem perder sua força e originalidade. (Deheinzelin, Monique. “O Dia da Criação entre os Ticuna”. Em: *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

ticunas com a questão escolar, como já descrito de modo sucinto no capítulo presente. Isso por si só não significa que os cursos de formação de professores organizados pela OGPTB ignorem tal fato, o que poderia ser comprovado, inclusive, por uma leitura mais detida dos currículos e estrutura das disciplinas nos mesmos. Como exemplo, cito artigo de Jussara Gruber - uma das principais assessoras pedagógicas da OGPTB, com larga experiência entre os ticunas e profunda conhecedora do contexto do alto Solimões e da cultura material e imaterial indígena -, “As extensões do olhar: a arte na formação de professores Ticuna”, de 1994. Neste artigo, Gruber descreve o processo de construção da disciplina de artes, em grande parte definida pelas demandas dos próprios ticunas em estudar outras manifestações artísticas, especialmente às do “ocidente” e também de outras ciências, no caso a arqueologia (Gruber, 1994: 122-136). A ideia de que os formadores estão lá “para ensinar nossa cultura”, no meu entendimento dever ser melhor problematizada em termos políticos, na perspectiva das disputas internas do grupo em busca de espaço e legitimidade, principalmente frente às suas comunidades. Do modo como está descrito, a impressão que se transmite é que tais cursos são exclusivamente conduzidos por “ticunólogos”, sempre dispostos a ensinar os “índios a serem índios” o que, ao menos do que percebi em campo e dos cursos que acompanhei, está bem distante de refletir a perspectiva dos formadores e, sobretudo, a opinião dos professores indígenas com respeito aos primeiros, tomados assim, como “um consenso maior”.

Apesar do tom de *advocacy* expresso por minha contra-crítica ao texto de Paladino, acho importante pontuar essa questão, com o intuito exclusivo de contribuir minimamente com uma interpretação que se aproxime da complexidade das relações políticas dos ticunas, das quais os antropólogos dificilmente saem incólumes. Nesse sentido, longe estaria de afirmar que existiria um consenso em torno da condução política da OGPTB, bem como de seus pressupostos metodológicos e pedagógicos aplicados nos cursos de formação. Aliás, no meu entendimento, produzir consensos (analíticos e/ou políticos) sobre os ticunas talvez seja tarefa das mais inglórias que alguém pode se predispor a fazer.

Durante minha permanência na região, também ouvi muitos relatos questionando o papel político da OGPTB e de sua assessoria pedagógica, que estariam produzindo uma educação de pior qualidade, inferior àquela destinada aos alunos “brancos” das cidades. Em tantas ocasiões, percebi que o termo *diferenciado* era interpretado como sinônimo de inferioridade por alguns professores e estudantes indígenas. Minha interpretação é que existem quatro clivagens fundamentais que situam a oposição entre, digamos a grosso modo, críticos e entusiastas da escola ticuna diferenciada, específica e intercultural: uma primeira que remete ao local onde o indivíduo conduziu seu processo formativo regular (normalmente jovens indígenas que estudaram em Manaus, ou em outros centros urbanos⁴²); outra que - normalmente associada à primeira -, de caráter geracional; uma terceira, não raras vezes conjuntural, uma vez que revela as disputas políticas entre as associações indígenas (caso dos depoimentos reproduzidos por Paladino); e por fim uma última associada aos objetivos particulares com a educação. Alguns procuram formação com claros objetivos de ingressar em outros campos que não a da atividade docente, principalmente na política, onde podem atuar em condições mais simétricas nas relações com os brancos e instituições do poder público. Outros vislumbram exclusivamente o ensino em suas comunidades, que percebem como uma maneira de contribuir com o desenvolvimento da mesma de modo abrangente, ou seja, conforme os temas que lhe sejam caros (meio ambiente, direito, desenvolvimento, etc.). Durante as duas oficinas em que participei para elaboração do projeto de Licenciatura em Ensino Superior, essa noção apareceu em diversas ocasiões e também nas apresentações finais quanto à expectativa gerada com o curso, das quais reproduzo alguns trechos:

Apesar de na nossa comunidade não existir lagos para pescar, mas podemos fazer açude para ter criação de peixes, de onde futuramente nossos filhos possam tirar o alimento para sua sobrevivência. Isso é o que

⁴² Muitos desses jovens também estudam nos cursos da OGPTB. De alguns deles, com os quais pude estabelecer relações de amizade, escutava não raras vezes a respeito da “infantilidade” dos professores mais velhos, ou que os mesmos “não sabiam falar direito”, reproduzindo dessa forma os preconceitos mais comuns e historicamente construídos pela sociedade regional com respeito aos ticunas.

queremos aprender no curso. E também aprofundar mais nossos conhecimentos sobre direito indígena, para que no futuro os alunos conheçam bem os seus direitos como indígenas e cidadãos.

Melhoria de nossas necessidades, dos problemas que enfrentamos em todas as comunidades em que vivemos. Unir mais com a comunidade, porque o que os professores estão aprendendo no curso é para servir às comunidades em geral, para fazer levantamento do conhecimento do povo, para encontrar na comunidade um ponto de referência.

O curso de formação da OGPTB é a nossa roça, onde iniciamos a plantar uma nova semente que jamais morrerá porque plantamos em uma terra muito fértil. Tem várias etnias cultivando para que o vento e a enxurrada não carreguem as sementes que já estão nascendo, que já nasceram.

Queremos que os Ticunas mesmos sejam formados como advogado, médico, enfermeiro. Através desse curso nós entramos no futuro. Queremos nós mesmos assumir os trabalhos na comunidade. Isso é o que queremos no projeto de futuro. Queremos que a OGPTB forme os professores ticunas para isso. Essa é a nossa realidade, é o que pensamos.

Adquirir mais conhecimento na área da pedagogia. Produzir mudanças dentro da escola. Através do curso superior esperamos ser reconhecidos a nível nacional como educadores indígenas. (Fonte: OGPTB, 2005: 23-27)

É preciso ainda salientar que é bem provável que não haja consenso entre as sociedades indígenas no Brasil quanto a escola indígena nos termos preconizados pelo Estado brasileiro (específica, intercultural, bilíngüe e diferenciada, de acordo com Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 14/09/1999). Nesse sentido, concordo com Paladino quando afirma que

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. (Paladino, 2006:107-108).

Mas acentuaria que, justamente por não existirem fronteiras rígidas que possam estabelecer dicotomias dessa natureza, é que se faz necessário atentar para o caráter processual da construção, apropriação e negação (ou não) dos índios desses conceitos. Do mesmo modo que não posso condições de afirmar categoricamente o que é tradicional e o que é moderno, seja entre os ticunas, seja no bairro onde habito em Brasília, também vejo como problemático subsumir a experiência dos cursos de formação, conduzidos pelo Centro Magüta, ou pela OGPTB, a uma suposta ingenuidade das práticas e conteúdos acionados nos mesmos como um todo. Assim, a interculturalidade pode ser igualmente compreendida enquanto processo e menos como uma forma de estabelecer uma fronteira arbitrária entre diferentes maneiras de se produzir saber. Concordando com Alcida Ramos nesse sentido,

“Assim como a escolaridade traz novos horizontes, ela também tem o grande potencial de apagar ou esmaecer conhecimentos caros à tradição indígena. Combinar os dois sistemas e brindar o mundo exterior com a riqueza empírica e teórica local é o grande desafio dos intelectuais indígenas” (Ramos, 2010: 40).

Enfim, me parece que Paladino acatou com certa facilidade os discursos contrários no que diz respeito à atuação da OGPTB, sem procurar posicioná-los no contexto das disputas políticas indígenas no alto Solimões. É preciso ressaltar, no entanto, que a referida antropóloga cita na Introdução de sua tese as dificuldades em obter informações de professores, após ser identificada como colaboradora do CGTT. Complementarmente, sua tese não pretende analisar a problemática da formação de professores inseridos no registro da educação escolar indígena, mas sim as dinâmicas de sociabilidade de jovens ticunas em Benjamin Constant que se dirigem a esta cidade com finalidade de estudo. Entretanto, não se furtou a analisar essa temática do ponto de vista do

movimento político ticuna. E, ao criticar os pressupostos da interculturalidade, quando relacionando aos programas da OGPTB, acabou contraditoriamente criticando aquilo que inicialmente via com empatia, no momento em que dirigia seu olhar às ações do início da “luta pela educação” na aldeia Santa Inês e às abordagens antropológicas relativas a inadaptabilidade da educação escolar de então para a realidade das aldeias ticanas, dos programas educacionais conduzidos por SPI, Funai e missões de toda sorte.

A relação entre antropólogos e organizações indígenas ticanas é digna de nota. Me parece que entrar nos universos ticanos por intermédio de uma organização seja um prenúncio do tipo de abordagem a se seguir. Me parece também que os ticanos manipulam isso de modo bem consistente, haja visto os relatos mais recentes dos pesquisadores que por lá estiveram. Tanto Mariana Paladino (2006: Introdução), quanto Cláudia Leonor López Garcés (2000: 213) acentuam o fato de terem tido dificuldades em conduzir suas investigações em determinadas comunidades, em função de seus respectivos “vínculos” com dada organização, no caso de ambos, o CGTT. Eu também não saí intacto disso.

O primeiro episódio não ocorreu diretamente com um indígena e foi, digamos, meu cartão de visitas para a turbulência política com a qual iria conviver por três anos. Estava no meio do trajeto Tabatinga-Benjamin Constant, chegando pela primeira vez no alto Solimões, rodeado de malas numa pequena embarcação absolutamente lotada⁴³, torturado pelo calor intenso e aterrorizado pelos banzeiros⁴⁴ e com a ausência de coletes salva-vidas, com os quais, por sinal, demorei um

⁴³ *Catraia, baleeira ou voadeira*, conforme denominação local. São pequenas lanchas com motor de popa variando entre 45 a 200 HPs que funcionam como uma espécie de lotações perfazendo o trajeto Tabatinga-Benjamin Constant (e retorno), bem como para outras localidades no Peru e Colômbia e no próprio Brasil.

⁴⁴ Nome dado localmente ao vai-vem das águas do Solimões, caracterizado por sua multidirecionalidade, o que o diferencia das correntes normais.

pouco a me acostumar. Durante o trajeto, uma pessoa puxou assunto comigo, o que durou aproximadamente dois minutos, sendo o diálogo abruptamente interrompido assim que mencionei que estava ali para trabalhar em projeto recém aprovado pela OGPTB. Após esse episódio, nunca mais recebi sequer um “bom dia” dessa pessoa, mesmo quando nossos caminhos se cruzavam nas ruas da cidade. Ao chegar na residência da assessora da OGPTB, Jussara Gruber, esta já estava reunida com alguns professores indígenas me aguardando. Narrei o episódio, descrevendo o contexto e as características físicas de minha interlocutora, e daí descobri finalmente se tratar de antiga assessora do CGTT. Consequentemente, esse episódio gerou um novo, porém invertido, com recomendações por parte de alguns professores presentes para que eu evitasse entrar no Museu Magüta, sob o perigo de ser expulso de lá, como já havia acontecido com outros antropólogos que haviam se dirigido a Benjamin Constant, a fim de darem aula nos cursos da OGPTB (o que, posteriormente, descobri não ser assim tão verdadeiro). E isso no primeiro dia! De fato, algumas pessoas vinculadas ao CGTT nunca procuraram demonstrar muita simpatia com a minha presença na região, mas a bem da verdade também nunca me interpelaram diretamente, de modo que compromettesse meu trabalho. Por outro lado, com outros membros relevantes desta organização tive a oportunidade de travar algumas informais e animadas conversas, como com o também professor Santo Cruz Mariano Clemente. É sobre esse tema que pretendo discorrer, tentando estabelecer um diálogo com López Garcés, tendo como pano de fundo, a inserção do antropólogo no contexto ticuna.

Garcés López narra um episódio no qual teve negada sua proposta de investigação, com fins de elaboração de sua Tese de Doutorado, por parte de lideranças da aldeia de Umariacú, localizada no município de Tabatinga. A aldeia de Umariacú⁴⁵, como descrito no capítulo anterior, possui relevância significativa, tanto em termos históricos, quanto no que se refere à produção

⁴⁵ A aldeia de Umariacú localiza-se em Terra Indígena de mesmo nome, antiga gleba do SPI. Localiza-se muito próximo do município de Tabatinga e atualmente já podemos visualizar o início de um processo de conurbação com a cidade. É uma das comunidades mais populosas do alto Solimões, atingindo aproximadamente cerca de 4 mil indivíduos, segundo dados de seus habitantes e da Funasa de Tabatinga (depoimento gravado).

antropológica relativa aos ticunas. É lá que o SPI inicia o processo de desmantelamento do sistema exploratório dos barracões, a partir das estratégias de atração protagonizadas por Manuelão. É também o principal *locus* de pesquisa de Roberto Cardoso de Oliveira e João Pacheco de Oliveira (1977; 1988), ainda hoje, junto a Curt Nimuendaju, das principais referências na literatura antropológica sobre esse grupo étnico.

Garcés atribui, à negativa às disputas internas protagonizadas pelo CGTT e pela Federação das Organizações Caciques e Comunidades Indígenas da Tribo Tikuna (FOCCITT). No caso em tela, afirma que o capitão de Umariáçu seria uma liderança diretamente vinculada a FOCCITT e, em razão disso, proibiu sua pesquisa na comunidade.

Em seguida, a antropóloga vai realizar uma série de comparações entre as duas organizações e se baseia em artigo dos antropólogos Fábio Vaz Ribeiro de Almeida e Priscila Faulhaber⁴⁶, para sustentar a tese de que as diferenças entre uma e outra estaria numa espécie de “contaminação” (nem Garcés, nem Vaz e Faulhaber usam esse termo propriamente) maior da FOCCITT no que diz respeito às influências externas, dos “brancos”, “tales como madereros, comerciantes y actores que controlan el poder a nivel local, así como también la FUNAI y las iglesias evangelicas” (Garcés, 2000:218).

De fato, o referido artigo em grande medida tenta atribuir uma legitimidade representativa mais relevante a CGTT em comparação com a FOCCITT, adotando uma postura parcial a respeito. Faulhaber e Almeida afirmam que a FOCCITT se pensa como uma elite ticuna devido a sua proximidade com setores do poder político-econômico-religioso de várias esferas (sobretudo locais). Os autores vão afirmar, ainda, que boa parte das ações da FOCCITT tinham um intuito utilitário, caracterizado por tentar adquirir benesses exclusivas da FUNAI. (Faulhaber e Almeida, *apud* Garcés, 2000: 212-227). Noutro momento, Garcés afirma categoricamente que endossa o posicionamento de Vaz e Faulhaber, pois identificou que a FOCCITT possui relações com setores

⁴⁶ Faulhaber, Priscila & Almeida, Fábio Vaz Ribeiro de.1999 “Recursos e representação em disputa entre os Ticuna/AM/Brasil. Em: Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia, vol 15, nº2. Belém, Pará.

políticos e religiosos o que, por isso mesmo, “descarta la posibilidad de ser una organización indianista” (López, 2000: 220). Por fim, baseada em documento da própria FOCCITT, Garcés afirma que outra distinção marcante entre as duas organizações está no fato desta última não aceitar a presença de antropólogos em suas comunidades (idem: 219; 222-223) e sugere que a OGPTB mantém relações de oposição com a CGTT, por estar associada diretamente a FOCCITT. (idem: 218: 225). Eu vejo essa questão por um prisma um pouco diferente.

Começemos pelo fim. No meu entendimento, não vejo possibilidade etnográfica e histórica de sustentar que os projetos de formação de professores bilingües da OGPTB estariam “bajo la dirección y asesoría de los líderes y profesionales vinculados a la FOCCITT” (idem: 218). Não há qualquer registro documental por parte da OGPTB que eu conheça que sinalize nesse sentido, tampouco quaisquer depoimentos dos professores e assessores que atestem o mesmo. Empiricamente, acompanhei de perto dois encontros de professores para elaboração do currículo para as escolas de ensino médio, além das reuniões que visavam preparar o projeto de ensino superior e um seminário para definir a política educacional para povos indígenas no alto Solimões (objeto do capítulo seguinte), nas quais foram reunidos, juntando todos esses encontros, cerca de 400 professores indígenas (OGPTB, 2005). Em nenhum desses eventos ficou evidente, ou mesmo sutilmente sugerido, qualquer ingerência da FOCCITT na definição e condução dos assuntos discutidos, tampouco dos resultados e encaminhamentos políticos, não obstante serem convidados de alguns desses eventos, assim como a CGTT.

De acordo com minha pesquisa, a OGPTB no início dos cursos de formação (1993), tinha um vínculo mais substantivo com o CGTT, sempre representado por Pedro Inácio, que participava das aberturas e encerramentos dos cursos e, de acordo com os depoimentos, costumava fazer excelentes falas sobre a importância da educação, da cultura, da terra, da língua etc., lembrando a luta dos capitães e vinculando isso à luta dos professores.

Com o fechamento do Centro Magüta, episódio rapidamente descrito no capítulo anterior, a OGPTB é afastada do mesmo, que passa a ser administrado exclusivamente pelo CGTT. Esse é o contexto da criação da FOCCITT, criada sob e em reação a esse contexto de turbulência e, em certa medida, como um meio de equalizar a representatividade ticuna face às suas lideranças. Algo que me parece estar bem de acordo com a tendência faccionalista ticuna, fartamente analisada por Oliveira Filho (1977), sobre o qual a própria pesquisadora faz referência:

“João Pacheco de Oliveira (1977) ya hacía referencia a los procesos de surgimiento de facciones en la aldea de Umariacú, motivadas por las nuevas formas de liderazgo que se instauraron en esta localidad, las cuales se estructuran en torno a tres formas de clivages: una religiosa que oponía los adeptos del Movimiento de la Santa Cruz y los Católicos; una geográfica que divide a los habitantes del lado izquierdo y derecho del igarapé que cruza la aldea y otra en relación con la antigüedad de los moradores de la alda, que distingue a los “antigos” de los “novatos”. (idem: 221)

Essa espécie de ethos político ticuna possui ressonância na literatura antropológica clássica sobre o grupo, na qual alerta que é difícil perceber na dinâmica social, na organização clânica e em suas teorias e/ou cosmologias, uma ênfase na centralização política e/ou na figura de um chefe, ou cacique único, que de certo modo congregue os ticunas como um todo (Nimuendaju, 1952; Cardoso de Oliveira, 1969[1964]; Oliveira Filho, 1977 & 1989).

É preciso alertar, ainda nesse sentido, que o fato de existirem organizações rivais, por assim dizer, não significa que conjuntamente elas não dialoguem entre si e mesmo estabeleçam aproximações em torno de problemáticas comuns. Me parece ser esse o caso, tanto entre OGPTB e FOCCITT e, também, entre FOCCITT e CGTT e entre CGTT e OGPTB. Como exemplo, cito o “Termo de Anuência Prévia para a Realização do Projeto “Sustentabilidade da Extração de Espécies Vegetais para Confecção de Artesanatos Indígenas na Região de Alto Solimões”, assinado em 28 de maio de 2005, por FOCCITT e CGTT e um a série de organizações indígenas ticunas, cocamas,

caixanas, canamaris e witotas, autorizando pesquisadores do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) a desenvolver o referido projeto. O termo contém ainda uma série de prerrogativas no intuito de garantir a essas organizações o controle em definir o acesso por parte desses pesquisadores, do patrimônio genético e conhecimento tradicional associado, decorrentes da execução da pesquisa. O Termo detalha as comunidades nas quais a pesquisa poderia ser conduzida, bem como autoriza, no artigo 2.6.6. a pesquisa antropológica relacionada à confecção de artesanato. (FOCCIT, CGTT *et al.* 2005. Termo de Referência).

Os cursos e encontros promovidos pela OGPTB também não são exclusivos de seus associados (que por sinal, em termos estatutários, não se restringem aos professores, mas ao grupo como um todo), neles participando representantes das demais associações.

Esses são pequenos exemplos para ilustrar as cisões e aproximações entre as organizações indígenas, especialmente as com maior amplitude de atuação, caso da OGPTB, CGTT e FOCCITT e de como as mesmas estão inseridas no jogo de disputas por espaços representativos e, por isso mesmo, se percebem como autônomas e independentes uma em relação às demais. Na dinâmica cultural e das atividades corriqueiras destas, as fronteiras se mostram bem mais diluídas do que no embate político propriamente dito.

Dando prosseguimento, é preciso destacar que estamos num complexo contexto de fronteiras nacionais e étnicas, cuja construção histórica e entrelaçamento de culturas e identidades já ultrapassa quase quatro séculos, conforme os registros históricos sobre a região, vistos *en passant* no primeiro capítulo. Garcés analisa com muita propriedade ao longo de sua tese os desdobramentos disso no tocante à construções identitárias do grupo, mas parece subsumir esse mesmo dado ao abordar as organizações políticas. Pensar as relações políticas entre ticunas com atores “externos”, seja no plano individual ou no âmbito de suas representações coletivas via organizações políticas, em termos de um suposto *gradiente de representatividade/legitimidade*, que

por sua vez estaria baseado numa natureza intrínseca dessas relações, me parece uma análise um tanto dura da realidade local.

Sem dúvida, tendo ideologicamente a concordar que quaisquer parcerias políticas entre organizações ticunas e madeireiros no alto Solimões é como dar um tiro no próprio pé. Até pouquíssimo tempo atrás, essa elite local sabotava os processos de identificação das terras ticunas e patrocinavam chacinas de famílias indígenas, conforme relatado no capítulo anterior, a respeito do Massacre do Capacete. Mas o que quero alertar aqui é que, por si só, isso não transforma a FOCCITT em “menos ticuna” que as demais organizações, como sugere a autora e também Faulhaber e Almeida, tampouco que esse dado seja o principal fator para a aceitação ou não de pesquisas antropológicas (outro fator externo, por sinal). Acho que o questionamento aqui é com respeito a quem se apropria de quem: se os brancos dos índios, ou os índios das instituições dos brancos em favor de seus propósitos específicos.

Ademais, todas essas organizações supralocais se valem de suas articulações com o “mundo dos brancos” não somente como estratégia para adquirir maior poder e *status* diante das comunidades e do próprio movimento político indígena, mas também como um meio de obter o que consideram benéfico para seus projetos políticos e suas comunidades. O antropólogo José Pimenta analisa como a questão dos projetos se configurou como uma dimensão positiva das relações entre brancos e indígenas, na perspectiva dos Ashaninka, a partir da reelaboração conceitual de seu sistema de trocas (*ayompari*), mesmo estando os brancos ainda genericamente identificados diretamente como espíritos maléficos, presentes em sua cosmologia (*kamari*). (Pimenta, 2009: 101-124). Creio ser pertinente essa análise para compreendermos similarmente a situação política das organizações ticunas, no tocante às suas interlocuções com os mais variados atores da sociedade regional e nacional. Para os ticunas, os espíritos maléficos são identificados como demônios (*ngo'o*), em muitos contextos associados aos padrões mais bravos do período da borracha, contrastando com a imagem do “bom patrão” que, no caso empírico analisado por Oliveira Filho se

tratava de referência direta a Manuelão (1988: 176-191), mas que arrisco afirmar mais amplamente, que tal categoria também se remete às relações vistas como positivas pelos ticunas no contexto das relações interétnicas⁴⁷.

Por sua vez, se o vínculo com entidades de cunho religioso for o critério para se definir uma organização indígena como “no indianista”, numa escala maior, portanto, poderíamos considerar os ticunas como povo indígena, tendo em vista as íntimas relações historicamente construídas entre esse grupo étnico e as mais variadas instituições religiosas que se fizeram presentes em seu meio?

Por fim, o papel e inserção do antropólogo entre os ticunas. O que me aparenta do próprio texto de López e de minha experiência na região é que a questão é bem menos maniqueista do que possa parecer. De acordo com a carta analisada pela autora⁴⁸, o que a FOCCITT se demonstrou contrária foi a ação de antropólogos, cujas funções estavam necessariamente voltadas para pesquisa e produção de dissertações, monografias e teses particulares que, sobre as quais, os ticunas não percebiam nenhum benefício direto, o que não quer dizer que os posicionamentos se refiram exclusivamente a simples presença de antropólogos ou não nas comunidades. É de se notar que os episódios nos quais a autora presenciou tal negativa se deu numa comunidade na qual se desenvolveram boa parte dos estudos e monografias a respeito dos ticunas e que teve historicamente um significativo afluxo de pesquisadores de antropologia provenientes sobretudo do Museu Nacional, que desde inícios dos anos 1980 possui estreita relação com o CGTT (Paladino, 2006; López, 2000:226). Tentar auferir legitimidades políticas e identitárias a organização *x* ou *y*, como

⁴⁷ A categoria do “bom patrão” é interessante, mas que eu só teria condições de analisa-la mais profundamente num trabalho futuro. De qualquer maneira, posso afirmar que ela é endêmica na região, por assim dizer. Normalmente é acionada com respeito aos mais variados atores, geralmente dotados de maior *status* na região, como chefes políticos, médicos, dentistas, grandes comerciantes, antropólogos...Mas é também uma fala corriqueira, um modo de cumprimento (“como é que está, meu patrão?”, quantas vezes escutei isso indo comprar um pãozinho...). Tanto num como noutro caso, a categoria parece deter um significado mais jocoso, de aproximação, do que propriamente de deferência e submissão. Outras categorias muito recorrentes, tanto para cidadãos quanto para indígenas (especialmente homens), são as de “meu cunhado” e “meu sogro”, como uma modalidade de sarcasmo, numa alusão aos valores caros das relações de parentesco na região (a transferência da responsabilidade diante da irmã ou filha para o futuro marido) e, em boa parte dos casos, com forte conotação sexual. Em todos esses casos me parece, no entanto, que a condição prévia para o acionamento das categorias depende de uma certa medida de relação de proximidade entre quem aciona e quem é acionado.

⁴⁸ Em: Povos Indígenas no Brasil: 1996-2000: 418. Instituto Socioambiental.

procurou fazer Faulhaber e Almeida, e que seguiu López é, no meu entendimento, uma confusão sobre os significados que as organizações indígenas atribuem ao trabalho antropológico (e, vale ressaltar, aos profissionais de outras áreas), mediados que estão pela própria finalidade do profissional na área e pelas avaliações (que muitas vezes podem contrariar nossas expectativas) dos índios, no que compete aos benefícios que por ventura possam conquistar com a presença do antropólogo na região.

No capítulo seguinte, lidarei com outra dimensão das relações políticas, no caso em questão entre professores e representantes do Estado brasileiro. Enfoco principalmente um seminário como exemplo de uma situação na qual os discursos e pressupostos engendrados pelo Estado quanto à autonomia indígena relativa à condução de suas escolas são relativizados pela ação política desses representantes, tornando o próprio seminário como um evento, a partir do qual as dimensões da tutela estatal com respeito aos índios são reafirmadas, à revelia do discurso oficial. Não obstante, me utilizo de outros eventos de menor porte, em nível local, para dessa maneira traçar paralelos e diferenças entre a ação estatal - representada por atores e instituições diferenciadas -, e os professores indígenas.

3. Eventos políticos e poderes

“Ao contrário do que postulava Rousseau, democracia não é só expansão e autonomia decisória do ‘demos’. É também balizamento dos comportamentos sociais por instituições” (Gustavo Lins Ribeiro, 2000: 146)

O “Seminário Novas Políticas de Educação Escolar Indígena no Alto Solimões”, ocorreu no período entre os dias 27 e 29 de maio de 2005 e foi o último evento de grande envergadura por mim presenciado com respeito à educação escolar indígena na região. A iniciativa partiu do Ministério da Educação, por intermédio da recém criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD⁴⁹), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O evento ocorreu no Centro de Formação de Professores da OGPTB, Torü Nguépatäü e contou com a participação de representantes do poder público municipal - a maioria dos prefeitos em exercício no alto Solimões se fizeram presentes acompanhados de seus (uas) respectivos(as) secretários(as) de educação, à exceção do prefeito e madeireiro do município de Atalaia do Norte, Sr. Galati -, de representantes da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, de representantes da própria Secad, e do Fundescola⁵⁰. Obviamente, o evento teve presença significativa de professores indígenas ticunas, mas também de outras etnias, sobretudo

⁴⁹ De acordo com o portal do MEC, “A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), criada em julho de 2004, é a secretaria mais nova do Ministério da Educação. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.” (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816).

⁵⁰ “O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), com a interface das secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e financiamento proveniente do Banco Mundial (Bird). Tem por objetivo promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nessas regiões do país”. <http://www.fnde.gov.br/index.php/fundescola-apresentacao>.

aquelas que passaram a participar mais efetivamente tanto dos cursos de formação, quanto dos eventos mais gerais organizados pela OGPTB. Dessa maneira, perto de duas centenas de professores ticunas, cocamas, cambebas, caixanas, witotas se fizeram presentes, além de lideranças e professores representantes dos grupos étnicos do Vale do Javari, especialmente matis e mayorunas. O seminário teve também a presença de caciques, lideranças de organizações indígenas e do representante da Funai-Tabatinga, o ticuna Davi Félix Cecílio, da aldeia de Feijoal, Benjamin Constant.

A proposta do Seminário era bastante audaciosa, pois pretendia estabelecer os novos parâmetros de toda a política de educação escolar indígena na região - o que incluía construção e reforma de escolas, regularização profissional dos professores, apoio à formação dos professores, dentre uma série de outras questões que seriam analisadas no contexto do próprio seminário, a partir dos levantamentos e diagnósticos trazidos pelas lideranças e professores indígenas. Assim, ao menos, era o que se esperava. A motivação para a realização do mesmo era também uma forma da SECAD demonstrar a nova perspectiva do Ministério com respeito à educação escolar indígena, imbuído pelo espírito mais geral de inclusão, participação popular e justiça social que, segundo repetidas vezes frisaram os representantes do MEC, seriam os pilares do atual governo de Luís Inácio da Silva.

Do ponto de vista dos índios, o evento suscitou grandes expectativas, já que se tratava, no tocante à hierarquia da gestão escolar, uma oportunidade de expor seus descontentamentos e um momento ímpar para se fazer ouvir diante de pessoas com poderes constituídos, ao menos na perspectiva indígena, para interferir na realidade local.

Um parênteses nessa questão para afirmar que normalmente eventos desse porte suscitam fortes mobilizações não somente entre os índios, mas também com a população local. A visita de “autoridades” à região geralmente mobiliza grande contingente de pessoas que, conforme muitos depoimentos, é um sinal da importância da cidade no contexto amazônico. Lembro bem da visita

que o então ministro Ciro Gomes realizou a Benjamin Constant, junto do governador do Amazonas Eduardo Braga e um séquito de deputados estaduais, federais e vereadores. Nessa ocasião, o prefeito decretou ponto facultativo e a cidade lotou o local onde ocorreria um comício sob sol escaldante, que serviria para lançar também as ações dos programas do Ministério da Integração Nacional na cidade. Estavam lá para ouvir o ministro e, como muitos me confessaram, ver de perto sua esposa, a atriz Patrícia Pilar.

Com respeito aos índios, é importante destacar o papel simbólico das “autoridades”, segundo suas leituras e expectativas. Na perspectiva indígena, as autoridades são não somente os representantes do poder público das mais variadas esferas, mas também os caciques e demais lideranças indígenas. Num plano retórico, os ticunas operam no sentido da simetrização dos papéis políticos, apesar de reconhecerem que existam empiricamente “autoridades que tem mais poder que outras”. Semelhante operação foi percebida por Roberto Cardoso de Oliveira com respeito ao herói Yo’i:

Inquirido um velho sábio sobre dyo’i (o herói civilizador) respondeu ele entusiasmado pelo interesse demonstrado pelo pesquisador, que “dyo’i, o nosso Governo, fez tudo e ensinou tudo! E ele é muito forte...” E continuando, depois de breve meditação, falou com voz interrogativa: “Mas Tupã é mais forte, não é?” (Cardoso de Oliveira, 1969[1964]: 68)

De qualquer forma, para facilitar a compreensão do texto, utilizarei o termo “autoridade” para me referir aos políticos locais (brancos) e “liderança”, ou “cacique” para me referir aos líderes políticos indígenas, menos no sentido de opor uma categoria a outra, mas exclusivamente como recurso retórico.

Um das principais queixas que em diversas oportunidades ouvi serem enunciadas pelos índios diziam respeito à ausência das “autoridades dos civilizados” nos encontros promovidos pela OGPTB e/ou outras organizações ticunas. Os ticunas vêem isso como um desprestígio, ou até

mesmo como um insulto por parte dessas autoridades. Por outro lado, a diplomacia e cordialidade com que se dirigem quando os mesmos se fazem presentes, não obstante não deixarem de expor com vigor seus descontentamentos e demandas, revelam a pertinência dos eventos políticos públicos para eles. Estar diante das “autoridades brancas” é um modo do “nosso Governo” se fazer presente e, de alguma maneira, interferir positivamente no quadro das relações políticas e interétnicas. Nesses encontros, o conflito é especialmente ritualizado, sempre se iniciando e finalizando com extrema afabilidade e palavras de respeito mútuo, mas conduzido segundo uma perspectiva, concordando com Sidney Tarrow, da “ação coletiva de confronto” (Tarrow, 1998: 19).

“A ação coletiva torna-se de confronto quando é empregada por pessoas que não têm acesso regular às instituições, que agem em nome de exigências novas ou não atendidas e que se comportam de maneira que fundamentalmente desafia os outros ou as autoridades [...]. Os organizadores usam o confronto para explorar oportunidades políticas, criar identidades coletivas, reunir pessoas em organizações e mobilizá-las contra oponentes mais poderosos. Muito da história da interação movimento-Estado pode ser visto como um dueto de estratégia e contraestratégia entre os ativistas e os detentores do poder” (*ibidem*)

Essa passagem de Tarrow penso ser de especial relevância para compreendermos a sucessão de ocorrências decorrentes do Seminário, sobretudo com relação à reação dos índios diante da postura adotada pelos representantes do MEC.

Antes, porém, considero pertinente algumas observações para fundamentarmos etnograficamente um pouco mais como esse evento se converteu num momento importante para os índios e porquê. Para tanto, me utilizo de uma reunião anterior ocorrida na aldeia Nova Itália, no município de Amaturá, a qual coordenei em conjunto com o professor Damião Carvalho Neto, *Atchigüicüi*, como uma das atividades inseridas no contexto do projeto em parceria da OGPTB com o ProVárzea, descrito na Introdução desta Dissertação. Tais reuniões consistiam em: a) contextualizar as ações do projeto para as comunidades indígenas e trazer novos informes sobre o mesmo; b)

debater questões ambientais de modo amplo e conforme as próprias falas dos presentes; c) debater questões educacionais e das condições da escola da mesma forma. Nessas ocasiões, além de debatermos o que estava em pauta, normalmente os professores, caciques e outros presentes costumavam explicar outras demandas e questões, principalmente se tais encontros contavam com a participação de alguma autoridade política local. Não obstante, o assunto a respeito do Seminário por vezes surgia espontaneamente e nos dá uma noção da importância que o mesmo assumiu para os índios, como dito anteriormente. Os dados apresentados a partir de então são provenientes das gravações (consentidas previamente) dessa reunião em especial.

O município de Amaturá é considerado pelas lideranças da OGPTB, e pelos próprios professores que lecionam nas escolas sob administração desse município, como o que interpõe maiores dificuldades para implementação da educação escolar indígena. De fato, durante minha permanência por lá, o professor Damião, que em função de suas atividades de pesquisa para a elaboração de livro sobre o uso tradicional da várzea (cujo objetivo era, por sinal, ser distribuído às escolas indígenas e não indígenas da região), recebeu sucessivas ameaças de demissão, cuja alegação eram suas ausências de sala de aula. Os professores também reclamam que Amaturá é o único município do alto Solimões que não implementou o ensino de quinta a oitava nas aldeias, criando dessa forma um déficit na formação das crianças que, ou interrompem seus estudos ou são compelidos - aos pouquíssimos que possuem condições de arcar com os custos com deslocamentos, materiais didáticos, etc -, a estudarem nas escolas da cidade; e que se recusa em efetivar profissionalmente por meio de concurso público os professores indígenas (em sua maioria já titulados pelos cursos da OGPTB, apesar de, mesmo com titulação em andamento, como é o caso de alguns, a própria legislação brasileira garantir o exercício docente por parte desses professores, vide Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação, Capítulo 5: “Flexibilização das exigências das formas de contratação de professores indígenas”). Abaixo, reproduzo acalorado debate ocorrido nesta reunião entre um vereador ticuna e a então Secretária Municipal de Educação de Amaturá, no

qual ilustra bem as diferentes percepções de ambos sobre o problema e os curto-circuitos provenientes dessas mesmas distinções.

“por isso que agora eu acho que é de suma importante completar o que tá faltando, por que todo o pessoal vai tá lá, o que seria: um representante dos professores, um representante dos povos indígenas, por exemplo da tribo ticuna e um cacique. Porque são pessoas que sabem desmanchar e levar os problema pra não acontecer o que aconteceu lá fora, naquela oficina lá, isso eu vejo, vou dar mais uma orientação. Ver daqui de lá pra ver o que tá faltando. porque pelo que eu soube agora tem um documento que eu fiquei até um pouco assim, porque em Amaturá não querem professor indígena, querem branco. Porque foi formado no ano passado pela OGPTB várias pessoas, que tavam selecionado pra trabalhar na quinta a oitava série, e essa luta não é nova, é velha, desde que nós assumimos essa câmara pra trabalhar nós lutamos nessa causa e quem tá perdendo são os aluno, são mais de cinco ano perdendo” (M., Vereador Ticuna de Amaturá)

“não teve nenhum documento, é o seguinte, e vcs são sabedores disso, quem sai daqui que não quer que seus filhos estudem a quinta série, querem professor branco. E nesse fórum agora (Fórum da Mesorregião do Alto Solimões) foi colocado que pra trabalhar na escola indígena tem que ser um professor indígena. E ontem quando eu reuni os professores, eu fiz essa colocação, quem sabe se para o ano já não fica só professor indígena; talvez a dificuldade dos alunos não entenderem bem o conteúdo que o professor tem pra passar, porque ele faz a alfabetização e 1ª série com professor indígena; quando ele vai pra segunda, professor branco vai dar aula pra ele e ele já não vai entender o que o professor branco tá falando. Ainda digo assim, os professores indígenas, e a nível de professores municipais, vocês aqui tão lá em cima, porque Jutai tem 76 professores que ainda são leigos, que não tem a nível de magistério, a nível de ensino médio. Então eles tão correndo pra buscar isso aí e vocês já estão a nível de magistério. Que bom que vocês tão a esse nível né, porque tem município que tem por aí que ainda tem professores leigos”. [...]

“aí pediram de novo a planta da escola. eu disse, mas como gente se a gente já mandou tudinho e tamos esperando somente o material. Eles mesmo mudaram o documento na frente do Ozino, protocolado pra despachar o material e até agora não mandaram. Eu fui lá, eu disse, ‘prefeito está disponível pra pagar o frete de Manaus pra lá, e por isso que não está funcionando a quinta série’. E eles disseram, ‘começa assim mesmo’; eu disse, ‘negativo, parem aí, deixa chegar o material, senão como é que vão ficar os nossos alunos de lá?’ Já vai sair o vencimento, então a preocupação deles (SEDUC) é que saia o vencimento e eles estão

sem trabalhar. Liguei pra professora Arlene ontem, liguei pra Alva Rosa, que é a responsável daqui, da Nova Itália, e ela falou assim pra mim: ‘D, a professora Arlene vai tá dia 25 em BC, o que vc tá passando pra mim é pra passar pra ela. Porque ela queria que o material fosse confeccionado em Amaturá. Mas não tem como, são 150 carteiras, 5 mesas pra professor, cadeira pra professor, e o pessoal de lá não ia dar conta disso, porque não tem movelaria que trabalha assim tão rápido. Nesse material que vem tem as carteira, vem mesa, bebedouro, freezer, gerador completo e que ela iria funcionar à noite. Não pode fazer ainda também porque não tem água pra lá, precisa do gerador’ (D., Secretária Municipal de Educação de Amaturá, grifos meus)

“eu não quero fugir do assunto, mas passei 4 anos aí na Casa do Povo, sempre nós soltava uns documento, hoje nós vamos acender uma fogueirinha. Com a implantação, tô me dirigindo à Secretária aqui, se há nessa implantação um secretário de educação escolar indígena, que seja indígena, um diretor, vocês já estão pensando nisso? Porque quando fundam uma unidade na cidade de Amaturá colocam uma diretora lá. Tá na hora de vocês pensarem nisso e complementar e esse complemento vai ser lá em Benjamin, com a OGPTB. É só um alerta que eu tô dando aos senhores professores, caciques, representantes da educação indígena de Amaturá [...]. Numa consciência de se unir. Lidar nos processo articulado na política pública social, pensar num objetivo comum aí as coisa vai mudar. E vai começar a mudar agora”. (M., vereador ticuna)

Diante da impossibilidade de se estabelecer um compromisso mínimo, a solução foi prorrogar as discussões com o MEC, no encontro de maio. Do ponto de vista do vereador indígena a escala comparativa se dá entre a escola da cidade e a indígena. Para essa primeira não parece existir problema com prazos e estabelecimento da gestão escolar e do ano letivo, por conseguinte. Já do ponto de vista da Secretária, o contexto logístico local e o político regional se mostram como grandes empecilhos para a efetivação do programado (entre esperar o encontro de maio e mandar confeccionar as carteiras, o que demoraria mais, pergunto). O confuso discurso da Secretária - já que quem sai da aldeia quer estudar com professor branco, mas quem fica não, como atentava o vereador -, ainda busca uma justificativa paliativa, numa comparação com o nível de formação dos professores (brancos, diga-se de passagem) de Jutai, sendo que, nem Jutai, tampouco Amaturá, são os responsáveis pela formação de professores indígenas propriamente dita. A fala de que “os índios

possuem mais direitos que os outros” foi por mim escutada incontáveis vezes, inclusive em situações que beiraram a violência física por parte de regionais e revelam, no meu entender, não somente os descontentamentos de quem está numa região, a bem da verdade, desassistida de um modo geral pelo Estado brasileiro, mas como uma noção historicamente incrustada pela elite local, de modo que me obrigo a concordar com Roberto Cardoso de Oliveira quando afirma que (guardadas as devidas proporções contextuais) “Não há talvez situação interétnica mais propícia para a plena fomentação de preconceito ‘racial’ do que a encontrada no alto Solimões” (Cardoso de Oliveira, 1969[1964]:113).

A literatura antropológica sobre os ticunas, de um modo geral, sempre alertou para o fato das dificuldades enfrentadas por seus representantes nas negociações com as elites econômico-políticas locais. Os conflitos de interesses não passaram despercebidos por Roberto Cardoso de Oliveira, quando demonstra o estreito vínculo entre a elite política e judiciária regional e a empresas seringalistas (ver Capítulo 1 dessa Dissertação). Paladino também cita a situação de dependência dos professores nas relações com as prefeituras locais.(Paladino, 2006: 77). Documento produzido pela OGPTB também alerta para o fato de que mais de 60% dos professores indígenas aptos a assumirem a atividade docente não eram concursados, sendo contratados por períodos sucessivos de 11 meses, o que facilitava toda sorte de pressões eleitorais e ameaças por parte das secretarias municipais de educação de praticamente todos os municípios do alto Solimões⁵¹. (OGPTB, 2004. Dossiê: Problemas e Providências).

Outro caso bastante pitoresco (ou tragicômico, se assim preferirmos), envolve uma inusitada relação entre tecnologia e grade curricular. Esse caso me foi narrado por Constantino Ramos Lopes e se passou em reunião, em 2001, entre um grupo de professores indígenas lotados no município de

⁵¹ Talvez o município que seja exceção à regra seja o de São Paulo de Olivença, único na região a compor uma equipe de professores ticunas numa coordenação específica para gerir a educação escolar indígena. Isso ocorreu, de acordo com os próprios professores da região, devido a um melhor entendimento entre estes e o então Secretário Municipal de Educação, Sr. Ivan Baleeiro, que inclusive procurava participar das etapas de formação dos professores indígenas em Benjamin Constant e dos demais encontros promovidos pela OGPTB (depoimentos dos professores ticunas Jaime Costódio, então Coordenador de Educação Escolar Indígena de São Paulo de Olivença, Hilda Tomás do Carmo, João Clemente Gaspar e Constantino Ramos Lopes, ex-presidente da OGPTB).

Tabatinga, lideranças da OGPTB, além da própria Secretária de Educação. Há anos os professores de Umariacú reivindicavam a inclusão da disciplina “Língua Ticuna” na grade curricular, sofrendo repetidas recusas por parte da própria Secretaria Municipal, que por sua vez alegava principalmente a falta de pessoal qualificado para suprir todas as séries (argumento questionado pela OGPTB, que desde 1993 vinha construindo a grafia na Língua Ticuna durante os cursos de formação de professores, sob a coordenação da lingüista do Museu Nacional, Marília Facó Soares). Após algumas horas de reunião o impasse não se resolvia, até que a Secretária decreta o argumento definitivo: era impossível incluir Língua Ticuna na grade curricular, pois o programa de computador (word), assim não aceitava. Perplexos, porém crédulos diante de uma nova imposição, a reunião foi encerrada. Somente algum tempo depois que os professores, ao se informarem melhor, haja visto a falta de familiaridade com recursos tecnológicos dessa natureza, descobriram que tudo havia se tratado de uma estratégia acionada pela Secretária no intuito de se livrar do imbróglio.

Considero que Anthony Giddens pode ilustrar teoricamente essa última passagem, a partir da associação entre poder e informação como mecanismos de extensão do poder do Estado-nação frente aos grupos “minoritários” que o conformam. Afirma o autor,

“O armazenamento de informações é fundamental para o papel dos ‘recursos políticos’ na estruturação do sistema social, alcançando níveis mais amplos de espaço e de tempo do que nas culturas tribais. A vigilância - controle de informação e a supervisão das atividades de alguns grupos por outros - é, por sua vez, a chave para a expansão de tais recursos [...]

A vigilância como mobilizadora do poder administrativo - por meio do armazenamento e controle da informação - é o meio básico de concentração dos recursos políticos envolvidos na formação do Estado-nação. Mas ela é acompanhada de processos de transformação interna em larga escala, processos estes que têm suas origens no desenvolvimento do capitalismo industrial e que podem ser representados essencialmente como produzindo uma pacificação interna” (Giddens, 2008 [1985]: 28; 202).

Importante destacar que Estado é aqui entendido menos no sentido durkheiminiano, como um “órgão do pensamento social” (Durkheim, 1957: 79-80, *apud* Giddens, 2008 [1985]: 43), ou como uma estrutura homogênea e monolítica da realidade social, mas, me ancorando diretamente em Giddens, a partir de seu sentido enquanto pluralidade de aparatos administrativos de governo que, não obstante, “incluem o monitoramento reflexivo dos aspectos da reprodução dos sistemas sociais subordinados ao seu domínio” (Giddens, 2008 [1985]: 43). Tal postura analítica adotada busca igualmente ir ao encontro das atuais configurações das relações políticas entre povos indígenas e Estado brasileiro, nas quais esse segundo deixa de ser representado por um único órgão e os primeiros exclusivamente pelas lideranças tradicionais de cunho carismático, característica do período de negociações para as demarcações dos territórios tradicionais indígenas, denominado por Bruce Albert como de “diálogo conflitivo” (Albert, 1996: 198). Sobre essa nova configuração afirma Albert:

“Para enfrentar estes novos desafios, elas [organizações indígenas, grifo meu] têm hoje como principais interlocutores, não mais um Estado tutelar clientelista e onipotente, mas uma rede diversificada de administrações públicas e agências financiadoras com as quais devem negociar um leque de multiparcerias a fim de garantir a continuidade de sua reprodução social e cultural em um novo contexto de interligação permanente entre os níveis regional, nacional e internacional.” (idem: 199).

Dessa mesma forma, o exercício do poder é igualmente multifacetado não estando circunscrito, inclusive, às esferas institucionais do Estado, todavia estar sempre mediado por alguma forma institucional, nos termos de Giddens (*idem*:36-37). Assim, os argumentos apresentados pelas Secretarias Municipais em tela, em conteúdo e forma serão distintos daqueles que, como veremos adiante, são acionados pelo Ministério da Educação. Mas ambos se aproximam daquilo que Eric Wolf alerta no sentido que toda manifestação de poder possui uma ideia, ou sistemas de ideias subjacentes, normalmente monopolizadas pelos grupos de poder (Wolf, 2001

[1998]. As instituições tomadas por si mesmas não possuem definição substantivas, o exercício do poder e domínio por seu intermédio é determinado conjunturalmente, de modo que poderíamos avançar, para entendermos os casos relatados, para a noção de governo em Michel Foucault. Tomo aqui emprestado a análise sobre a perspectiva foucaultiana de *governo e governamentalidade* desenvolvida pela filósofa e historiadora da Universidade de Helsinque, Johanna Oksala, por considerar sua abordagem extremamente didática e objetiva.

“Em vez de controlar um território e seus habitantes, as formas modernas de governo têm por objeto uma *população* [...] A população e seu bem-estar formam tanto o campo de intervenção das técnicas governamentais quanto o objetivo final da racionalidade governamental. A governamentalidade designa o desenvolvimento dessa forma de poder complexa e essencialmente moderna que tem por foco a população: ela é exercida através de instituições administrativas, formas de conhecimento, bem como táticas e estratégias explícitas. Em vez de o poder político assumir principalmente a forma do poder soberano - um soberano individual ou comunal governando sujeitos na sua dimensão jurídica com os instrumentos da lei -, vivemos numa sociedade em que um complexo aparato gerencial e administrativo governa uma população mediante políticas e estratégias”. (Oksala, 2007: 106).

Me arrisco a afirmar que o que está em questão é justamente o poder e monitoramento de uma população, mediante o domínio de aparatos administrativos e de estratégias de informação compartilhadas por pessoas que conjunturalmente manipulam tais aparatos - mas que por sua vez não são de domínio e conhecimento dos “dominados”, no caso os índios -, no intuito de pacificar internamente situações de conflito e, assim, perenizar e substancializar um sistema de ideias que julgo pertinente considerar como que atrelados à noção de tutela. Complementarei esse ponto ilustrando, finalmente, os acontecimentos ocorridos durante o Seminário, objeto do início deste capítulo.

Como já afirmado, na perspectiva dos representantes do MEC, o referido seminário foi organizado sob a égide da participação popular e da definição de políticas públicas participativas, paradigmas instaurados, conforme não se cansaram de repetir, no então e recém instaurado governo do Partido dos Trabalhadores. Afirmaram, também, que a própria criação da SECAD era um sinal de que a educação escolar indígena⁵² assumia um papel mais central nas preocupações governamentais. Tanto era que, finalmente, escalões significativos do poder público concernente à gestão da educação se faziam presentes em lugar tão distante da capital federal. Como afirma Marcos Otávio Bezerra, analisando um caso empírico de elaboração de orçamento participativo na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro,

“Neste caso, a implementação de mecanismos políticos e administrativos que assegurem a participação pública nos negócios do Estado é tida como um elemento essencial na construção da democracia participativa e uma via para o exercício da cidadania, a transparência e o controle social do Estado e a eficiência administrativa” (Bezerra, 2004: 146)

No tocante aos índios, poderíamos acrescentar ainda que esse paradigma se reforça no reconhecimento do direito de representação jurídica por intermédio de suas organizações, preceito garantido pela Constituição Federal de 1988, e no direito ao consentimento prévio e informado relativo aos assuntos que lhe dizem respeito diretamente, um dos princípios mais caros da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Congresso Nacional em junho de 2002.

Mas, como diria a canção do Chico, “há muitas distâncias entre a intenção e o gesto”. Ou, melhor dizendo e parafraseando Bezerra, tais fundamentos “não se realizam num vazio sociológico” (*idem*: 147).

⁵² Até a criação da SECAD, a educação escolar indígena era de responsabilidade administrativa em escala federal da Secretaria de Ensino Fundamental.

O evento estava organizado da seguinte maneira: o primeiro dia, pela manhã, seria destinada às apresentações formais e à explanação da Secad relativa aos seus programas institucionais. No decorrer da tarde, os índios se dividiriam em grupos organizados por município e etnia e elaborariam apresentações para o dia seguinte, onde exporiam um diagnóstico amplo de suas respectivas situações. Ficou acertado que esses diagnósticos deveriam ser elaborados de forma livre e, durante o dia pude observar que a maior parte deles continham informações praticamente comuns: déficit de escolas por alunos, situação precária dos prédios escolares, presença ou falta de materiais didáticos, problemas relacionados à participação efetiva dos índios na gestão da educação escolar em nível municipal, contratação de professores, formação de professores, enfim, tudo que, na perspectiva dos professores e lideranças presentes, fazia-se pertinente em termos quantitativos e qualitativos para a educação escolar em suas comunidades. O dia seguinte seria o das apresentações propriamente ditas e dos inícios das negociações para, no último dia, se pactuar um plano de ações entre os setores do poder público e as organizações indígenas presentes, especialmente a OGPTB.

O primeiro dia, como era de se esperar, transcorreu com muita tranquilidade, iniciando-se com as apresentações formais e, em seguida, com os índios trabalhando na elaboração de suas apresentações. Exceção somente para os seguidos manifestos, durante as apresentações formais, realizados pelas lideranças indígenas do Vale do Javari, com respeito à já citada ausência do prefeito de Atalaia do Norte, deixando seu representante visivelmente constrangido diante das “autoridades” do MEC, que não se recusaram a repreender retoricamente tal falha.

No segundo dia, o evento ganhou contornos intensos de dramaticidade e foi todo ele marcado por muita animosidade entre índios e MEC. O estopim dos conflitos, para surpresa geral, se deu logo no início das apresentações. Para ser mais exato, logo na primeira das apresentações. O primeiro a falar foi o grupo de Benjamin Constant. Quatro folhas de papel pardo, escritas com canetas hidrocor, enumeravam as demandas daquilo que, conforme o combinado previamente, continham as “coisas a se melhorar na educação escolar indígena de Benjamin Constant”. A

apresentação foi conduzida pelo então diretor da Escola Municipal Ebenézer, situada na aldeia Filadélfia, a mesma onde ocorria o evento (sede da OGPTB). Iniciava a apresentação a partir da necessidade de construção de um tanto de escolas e de reforma de outras tantas. Com aproximadamente cinco minutos de apresentação, o principal representante da Secad presente interrompeu a fala, solicitando gentilmente fazer algumas colocações. Se seguiu, então, um longo discurso que enfatizou a impropriedade da apresentação, a total falta de discernimento das demandas apresentadas e a perda de tempo que seria passar uma tarde ali, já que seria impossível atender a todas as reivindicações, se todas seguissem aquele formato. Salientou que tudo aquilo estava fora da realidade, se valendo de termos menos nobres para desqualificar a apresentação, sugerindo que todo o trabalho fosse refeito “em termos mais realistas” e, enfim, confessou que a proposta para o número de escolas construídas já estava fechado desde Brasília para toda a área do alto Solimões e que estava ali para negociar uma distribuição das mesmas do modo mais equânime possível.

A reação dos professores e lideranças em seguida foi um misto de perplexidade e indignação. Os discursos se sucederam, um a um e, em sua totalidade, exaltavam que, sendo assim, também não compreendiam o porquê de terem saído de suas casas e afazeres corriqueiros para debater algo que já estava decidido. Fortes acusações à postura da Secad foram enunciadas, enfatizando que mais uma vez “os índios estavam sendo feitos de bobos” e que agora sabiam que aquele evento “não servia pra nada”. Outras lideranças afirmaram ainda que compreendiam que não estavam ali para conquistar tudo que solicitavam, mas que esperavam negociar e não serem impedidos de falar o que quisessem. Apesar de não se valerem de nenhum impropério, não economizaram nos termos fortes para também (des)qualificar a ação da Secad, especialmente na figura deste representante. E assim passou o dia, com as autoridades do poder público escutando críticas sobre críticas, além das próprias apresentações, que não deixaram de ser explanadas, acrescidas no entanto, de um intróito que invariavelmente questionava a razão de ser daquele

seminário. Alguns professores e lideranças cogitaram retornar às suas comunidades e não participar do desfecho, mas voltaram atrás e permaneceram até o fim do seminário.

O desfecho desse dia também foi insólito. Em meio a toda essa turbulência, no intervalo das apresentações alguns professores perceberam uma mobilização entre os secretários de educação e o representante da Secad. Descobriram, meio que por acaso e quase como um serviço de contra-espionagem, que os mesmos organizavam uma reunião à noite, na sede da Prefeitura de Benjamin Constant exclusiva para os representantes dos poderes públicos presentes, ou seja, a mesma não poderia contar com a participação dos índios, tampouco de representantes da OGPTB. Felizmente, do ponto de vista etnográfico, tive a oportunidade de participar dessa reunião, na condição de não convidado, porém acompanhando a liderança da OGPTB, professor Constantino Ramos Lopes, também obviamente não convidado. Nela, a Secad cobrava dos secretários um maior apoio nas negociações e esbravejava com veemência que havia aguentado calado “um dia inteiro de porrada”, mas que isso não iria se repetir e culpava insistentemente a OGPTB, especialmente sua assessoria, de instigar os índios contra o MEC, comprometendo dessa maneira o andamento do evento. A maioria dos secretários presentes concordou com essa ideia, exaltando ainda as dificuldades que eles encontram com as cobranças diárias dos índios e de como é difícil trabalhar com eles. Nesse momento, Constantino pediu a fala e com muita serenidade - o que sinceramente me surpreendeu bastante, haja visto o conteúdo forte das falas anteriores -, afirmou, se dirigindo a todos, que os índios são plenos conhecedores de suas realidades e que “ninguém precisava ensinar a eles o que eles precisavam” e que a OGPTB não tinha nenhuma responsabilidade pelo conteúdo das apresentações, mas os próprios professores.

O terceiro e último dia acabou sendo bastante morno e, ao fim e ao cabo, acabou por se resumir em despedidas sem a pactuação aguardada, exceto por alguns termos de responsabilidade pontuais, e sem maiores desdobramentos estruturais.

Optei por descrever esses eventos, pois considero-os como significativos para repensarmos os fundamentos das relações interétnicas contemporaneamente. Como afirma Alcida Ramos, “a realidade interétnica ainda é desigual e conflituosa, mas o papel político dos índios tem mudado substancialmente” (Ramos, 2010: 28). Entre o trabalho de Roberto Cardoso de Oliveira, que identificou, se valendo de uma noção hegeliana, “uma consciência infeliz” da própria etnicidade ticuna, aos dias atuais, nos quais os índios se fazem presentes na ordem do dia não mais como mão-de-obra a ser explorada e descartada ao sabor da patronagem, mas como agentes ativos e expressivos nas mais variadas formas de fazer política e de se relacionar com a sociedade envolvente, muita coisa de fato se alterou. Como afirma Antonio Carlos de Souza Lima, o “*protagonismo indígena* é a moeda corrente do momento”. (Souza Lima, 2010:16). E, conectados a essa noção, a participação, a anuência, o consentimento prévio e informado, a autonomia são expressões cada vez mais recorrentes na gramática do movimento político indígena e nos próprios enunciados oficiais, como não me desmente a maior parte da produção textual referente à educação escolar indígena, elaborada no âmbito das instituições do poder público brasileiro.

Eventos como os narrados acima, creio eu, não são meros casos isolados. Situações recentes e emblemáticas como a homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e a aprovação da construção da Usina Hidroelétrica de Belo Monte são reveladoras da maneira como tais conceitos, muitas vezes apresentados como axiomas, são também constantemente reinventados pela *praxis* política, cujos dispositivos de poder são efetivamente acionados quando uma suposta maioria se vê ameaçado diante de interesses considerados diminutos. No caso de Raposa, apesar da vitória conquistada pelos índios na forma de uma homologação em território contínuo, conforme desejavam, as condicionantes determinadas pelo Supremo Tribunal Federal acabaram por relativizar o consentimento prévio e informado, atribuindo ao Estado a prerrogativa de conduzir projetos de

desenvolvimento e integração nacional no território sem necessariamente consulta-los, mas em nome do interesse nacional⁵³. Já Belo Monte pletora de denúncias de descaso e violência - vindos inclusive de agentes inseridos em agências governamentais -, com respeito à ausência de consentimento e anuência dos povos indígenas e ribeirinhos, à revelia dos profundos impactos nas vidas dessas comunidades, dos quais os veículos de imprensa e instituições de apoio, dentre eles a própria Associação Brasileira de Antropologia têm divulgado bastante. Gustavo Lins Ribeiro vai atentar sobre esse assunto também, especialmente sobre a noção de *participação*, no meu entendimento com muita propriedade:

“é notável a proliferação da ideia de participação da população local em projetos de desenvolvimento. Participação é uma categoria ampla, cujos efeitos e intenções podem variar desde a neutralização da resistência de uma determinada população até uma pedagogia do desenvolvimento. Transformar populações locais em sujeitos do desenvolvimento é um problema clássico dos agentes desenvolvimentistas”. (Lins Ribeiro, 2000:23)

Retornando aos ticunas e aos eventos descritos, apesar de toda uma retórica voltada para a participação dos índios, o que na perspectiva do Estado ali representado legitima o evento, a “consulta”, a concretização disso só se mostraria possível num quadro empírico imaginário, onde os índios se fizessem passivos e passíveis às determinações estipuladas previamente pelos técnicos da SECAD. Trata-se portanto, não somente de uma negação à efetiva participação no evento, mas mesmo de uma inversão do próprio conceito de participação. É preciso salientar que a participação foi nesse contexto evocada como atuação de fato, ou seja, como uma maneira de construir em conjunto novas fórmulas para determinados problemas. No entanto, pela fala e atuação do dirigente do MEC, ficou evidente que participar era consentir, não intervir, o que transformou significativamente o evento nos seus termos elementares: o que era para ser um exercício de consentimento e pactuação, findou se configurando em manifestação hierárquica de poder. A

⁵³ Ver, por exemplo <http://www.cir.org.br/portal/?q=node/607>.

reunião poderia ter sido um informe transmitido via fax. Não pretendo afirmar que, para que ocorresse o contrário, digamos, que a experiência fosse ímpar no sentido do processo participativo, fosse necessário atender integralmente as demandas indígenas. Tampouco creio que os índios acreditassem nisso. Porém, como dito antes, esse momento se converteu numa oportunidade sem igual para que os ticunas se expressassem diante de uma “autoridade” que poderia, em certa medida, ser um aliado, já que todos se encontravam diante de representantes do poder público local, com os quais os problemas e conflitos políticos são mais constantes; alguém que “poderia fazer valer a lei da educação para o povo ticuna, já que os prefeitos não cumprem”, conforme explanou um professor no já citado encontro em Amaturá.

Os sucessivos acontecimentos inseridos no último evento, parecem-me estar inseridos ainda num registro que tem na tutela sua maior expressão. Percebe-se que foi difícil para o dirigente da Secad conceber os índios como portadores de autonomia de reflexão e ação, cabendo a OGPTB (leia-se, seus assessores brancos), o papel de incitador político. Sem essa intervenção “branca”, provavelmente, na perspectiva dos membros do governo, o evento transcorreria pacificamente. Interessante notar nesse aspecto uma passagem de João Pacheco de Oliveira a respeito das reuniões promovidas pelo SPI: “marcar uma nova ‘reunião’ para decidir um assunto pendente é um artifício muitas vezes usado pelo ‘capitão’ e pelo chefe do Posto para esfriar os ânimos e promover uma ‘reunião’ esvaziada da presença de alguns oponentes, de maneira a impor com mais facilidade os seus pontos de vista”(Oliveira Filho, 1977: 178).

A reunião realizada às escondidas, na qual somente um, dos centenas de indígenas presentes ao evento pôde comparecer, na condição de intruso entretanto, parece-me atender bem aos pré-requisitos da dominação alertada por Oliveira Filho. Mas também revela o ponto de convergência entre os distintos aparatos de governo presentes, não obstante todas as distâncias de poder e de atribuições políticas e administrativas entre eles, quando o assunto sobre as políticas públicas de atendimento às diferenças culturais torna-se conflituoso. A partir desse momento, a retórica da

participação, consulta e autonomia indígenas foi quase toda ela transfigurada para a ação centralizada do poder público constituído, do qual os índios não fazem parte.

Por fim, acentuaria que, da mesma maneira que os índios em geral e os ticunas em particular se reinventaram, se apropriaram de instituições que outrora os subjugavam - como as próprias escolas -, e reconfiguraram o panorama político das relações interétnicas, em função mesmo de seus próprios esforços e criatividade, obrigando-nos igualmente a nos reinventar e a repensarmos nossas relações com estes povos, as estratégias de dominação também se adaptaram. Novas formas de violência foram engendradas, agora combinadas com um plano discursivo e retórico que, em muitas situações, como as que vimos neste capítulo, escamoteiam-nas e, em certo sentido, as tornam igualmente eficientes às de outrora, no tocante aos seus propósitos. Nesse sentido, e apesar de estarmos separados no tempo há cerca de quarenta anos, creio ser ainda muito pertinente o questionamento de Roberto Cardoso de Oliveira, pois afinal, “quem decide, em última instância, sobre o destino das populações tribais do alto Solimões, inseridas numa área de fricção interétnica?”(Cardoso de Oliveira, 1969 [1964]: 28)

CONCLUSÃO

Foi para mim especialmente difícil escrever essa Dissertação. Não somente pelos episódios que dificultaram o processo como um todo, sobre os quais explanei na Introdução. Mas muito em virtude da natureza do tema tratado. Em todas os momentos em que revisei o trabalho, sempre me pareceu que estava aqui retratando um quadro absolutamente negativo das relações interétnicas e, um mergulho dessa natureza, necessariamente traz consequências ao próprio pesquisador. Imaginava constantemente o que sentira Roberto Cardoso de Oliveira ao se deparar com uma situação tal que o fez concluir que “O leitor deve reter a ideia de que a situação concreta do Tukúna só pode evoluir para uma integração do grupo na sociedade envolvente, e naquelas camadas menos favorecidas, que constituem a base da pirâmide social indentificável no alto Solimões” (Cardoso de Oliveira, 1969 [1964]: 98). Ou os impactos, durante a escrita, nas produções dos professores envolvidos com o projeto de mapeamento das áreas de fricção interétnicas no Brasil e os caos de extrema penúria que encontraram junto às sociedades indígenas, como o encontrado pro Roque Laraia com os suruís, no estado do Pará (Laraia, 1963). E, como afirma Alcida Ramos, nosso processo de formação em Antropologia, para os que seguem o caminho da Etnologia, é marcado também por uma boa dose de empatia e engajamento político, configurando assim, um estilo peculiar do fazer antropológico (Ramos, 1990).

De qualquer forma, o mundo da política e das relações interétnicas é também o mundo do conflito, nos termos de Max Gluckmann, ou seja, mesmo quando isso não se encontra efetivamente explícito ou quando supostos consensos são ritualmente formalizados (Gluckmann, 1987). Procurei pontuar a apropriação ticuna do “mundo dos brancos” (no caso, da escola), menos por sua dimensão filosófica do que pela ação política propriamente dita e, nesse sentido, demonstrar minimamente sua proatividade, mesmo em situações de extrema violência simbólica, como nos eventos descritos no capítulo 3.

Outra dificuldade se deu diante dos próprios ticunas. Como contribuir de alguma forma para a compreensão de seu vasto universo, haja visto a intensa produção antropológica sobre os mesmos, incluindo aí, pelo menos, três obras clássicas na literatura em questão? Os ticunas parecem-me oferecer um contexto no qual a dicotomia *sociedades indígenas x sociedades complexas* não se apresenta em termos absolutos. Estão distribuídos em centenas de aldeias, municípios, cidades, comunidades com pequenos núcleos familiares, outras com população entre quatro e seis mil habitantes - casos de Fialdélia, Feijoal, Umariçu, Belém do Solimões, Campo Alegre, Vendaval, Betânia -, com distintas formas e redes de sociabilidade internas e com a sociedade envolvente. Participam ativamente das manifestações culturais, dos eventos políticos, das redes sociais dos dois mundos. Pela manhã ministram aulas de Língua Ticuna, almoçam em suas comunidades um peixe assado com farinha, arroz, feijão, macarrão e alguns legumes. Depois da sesta, se dirigem a Leticia na Colômbia para comprar relógios, aparelhos eletrônicos, cordões e anéis de ouro e presentes às suas esposas e filhos. À noite passeiam por Islândia (cidade peruana limítrofe a Benjamin Constant) ou vão dançar *vallenatos e cumbias* em alguma danceteria nas cidades brasileiras (ou nas próprias cidades colombianas ou peruanas). Vivem e manejam o tradicional e o moderno com muito traquejo e desenvoltura. São um povo transfronteiriço por excelência. Como bem expôs Claudia Garcés com relação a um de seus interlocutores:

“Hoy Nestor dice que ya es colombiano porque tiene su cédula, pero también continúa identificándose como brasileiro y ahora está pensando volver a vivir con sus parientes en el Brasil, en la población de Marihuazú (Umariçu, grifo meu), de donde era su primera esposa, pues de esta manera él podría reclamar la pensión de 130 reales mensales que el gobierno brasileiro da a los trabajadores rurales anciones.” (Garcés: 2000: 164)

Ou, ainda, como afirma Ullán de la Rosa, se encontram como que num caleidoscópio de ideias e possibilidades diante do mundo e de si mesmos:

“ticunas que se sienten colombianos, peruanos o brasileños, sin dejar de sentirse ticunas, ticunas que no se sienten ticunas, ticunas que hablan castellano, otros que lo hacen en portugués, otros que sólo saben ticuna, ticunas crucistas que esperan el fin del mundo para el año 2000, ticunas pentecostales a los que posee el Espíritu Santo, bautistas, adventistas, ticunas católicos que siguen practicando el chamanismo y la pelazón, ticunas que se arrogan la misión de civilizar a sus congéneres «salvajes», ticunas que creen en el progreso, en la modernización, y llevan una forma de vida urbana y occidental, ticunas que quieren hacer-lo pero no pueden, ticunas que rechazan ideológicamente el cambio y la modernidad pero se aprovechan de sus logros y juegan con sus reglas para luchar políticamente contra la dominación occidental (De la Rosa: 2000: 332-333).

Entretanto, algo permanece como um substrato que não saberia definir muito bem como e em que sentido, mas que de qualquer maneira singulariza os ticunas enquanto uma sociedade entre outras sociedades.

“A persistência e a manipulação de uma diferenciação étnica pré-colombiana em um contexto típico de ‘sociedades complexas’ [...], sem dúvida nos coloca diante de uma das questões mais candentes das ‘fronteiras das culturas’ contemporâneas. Trata-se da permanência da cultura, de tradições, em formas insuspeitadas de subjetividade, de técnicas corporais e de interação. Mais ainda, em formas de resistência étnica de grupos há muito incorporados a economias integradas. formas que se representam por meio de um idioma cultural no qual os ‘símbolos tradicionais’ não são eliminados, mas permanecem em contextos modernos possibilitando ‘alternar amnésia com imersão na memória longa, transcendência com imediatez, individualismo com imersão na massa, comunidade com sociedade’ (J.Carvalho, 1991:136)” (Ribeiro, 2000: 20)

Diante de quadro tão complexo, optei por uma dimensão que julguei poder contribuir um pouco para compreendermos o contexto. E, numa situação de fronteiras multifacetadas como a do alto Solimões, arbitrariamente (como todo recorte de dada realidade social) escolhi aquela na qual acompanhei de modo mais transversal e que, portanto, me era mais palpável: os jogos políticos em torno da educação. Não tenho, tampouco procurei obter, uma opinião ou consideração teórica sobre tal ou qual modelo de escola é o mais apropriado aos ticunas, do ponto de vista pedagógico. No

entanto, ao observar alguns encontros que tinham por finalidade definir estratégias de gestão, como os descritos no capítulo precedente e tantos outros que não fizeram parte desse trabalho, percebi barreiras explícitas que impossibilitavam os professores indígenas de expressarem e, sobretudo, de efetivarem o que consideram como mais apropriado às suas escolas. Nesse sentido, me parece haver, levando em conta a perspectiva dos atores estatais e o contexto em tela, um amadurecimento - ou talvez tão somente uma retórica -, maior com respeito à *cultura* enquanto princípio caro da educação escolar indígena, do que em relação à *autonomia* dos povos indígenas, à revelia do que enaltecem os textos legais e administrativos do poder público, especialmente os de escala federal. Por exemplo, o MEC apoiou financeiramente praticamente todas as publicações da OGPTB, de caráter diferenciado e intercultural e se vale, inclusive, da experiência em formação da OGPTB para propagandear suas ações educacionais entre os índios. Porém, ao “bater o martelo” junto aos índios no tocante às políticas públicas em educação para os indígenas no alto Solimões, adotou uma postura absoluta e refratária perante os mesmos, centralizando as decisões.

Isso não parece ser exclusivo ao alto Solimões. À guisa de exemplo, o antropólogo Críthian Teófilo da Silva analisa, a partir de um exercício comparativo entre as experiências de construção da escolaridade entre os tapuios e avá-canoeiros, ambos habitantes no Brasil Central, como a interculturalidade se constitui em recurso retórico ambíguo, na medida em que está diretamente atrelada aos princípios norteadores do indigenismo secular de cunho integracionista (Silva, 2009).

Não pretendo sobremaneira com isso, afirmar que nada há de se aproveitar das políticas públicas levadas a termo pelo Estado brasileiro, em suas variadas instâncias. Inclusive, sem o suporte estatal a própria história demonstrou as consequências que isso gerou para a vida das comunidades ticunas. Entretanto, vejo como primordial uma releitura por parte do Estado no sentido de identificar em que medida a tutela ainda é percebida como paradigma de suas relações com os povos indígenas. A experiência da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, citada no capítulo 2, foi um passo muito importante nesse sentido. Converter isso em ações, em

práticas nas bases - fazendo principalmente com que os poderes municipais constituídos efetivamente cumpram os acordos celebrados -, é talvez tarefa das mais hercúleas sendo, portanto, somente possível de concretização se amparada pelo fortalecimento político dessas mesmas bases, no caso, dos índios.

Ao longo das leituras sobre o povo indígena ticuna e de minha experiência pessoal e profissional entre eles, questiono-me o que poderíamos concluir acerca das complexas relações construídas e atualizadas entre este grupo e os mais variados atores sociais no contexto transfronteiriço do alto Solimões.

Confesso que não foi muito difícil me perder no Solimões com o volume de informações, ocorrências, fatos, posturas, articulações e rupturas, casos de extrema violência junto a festividades cotidianas de toda sorte, *terçadadas*⁵⁴ de dia, forró e brega à noite. Pagamento em real, troco em pesos colombianos, por vezes em soles peruanos. Vai-vem de motos, motoristas sem capacetes, motos carregando famílias inteiras, três, quatro, cinco pessoas na garupa. Danceterias com nomes estrangeiros, *Star Night*, *Tuca Dance*, *Beer Dance*, outras com denominações menos pomposas, como o *Clube das Chopeiras* e, outras ainda, bem menos despudoradas, tal qual a *Xiri qué Pau*. Muita pobreza e muita fartura ao mesmo tempo. Lá, engordei dez quilos e perdi cinco com uma infecção estomacal. Em seguida, recuperei-os, pois não há como resistir às delícias que fazem com peixe e farinha. Jovens consumindo merlas e cracks ao sol do meio dia - quando a sesta descansa toda a cidade, e assim permite maior liberdade, como que numa inversão da madrugada -, outros passeando com suas namoradas pela cidade em motos importadas e barulhentas. Loucos perambulando pelas ruas e sendo escarnicados, mas respondendo à altura com improperios difíceis de se reproduzir. Pessoas namorando, casando, tendo filhos aos 14, 15 anos de idade. Se

⁵⁴ Os terçados são grandes facões utilizados na lide agrícola, principalmente para capinar terrenos. Não raras vezes fui noticiado (e algumas presenciei) brigas nas quais os terçados eram acionados, como se espadas fossem.

desquitando aos 16. Os banhos nos igarapés da estrada para Atalaia do Norte, verdadeiros clubes abertos, onde se juntam desde os mais poderosos aos mais humildes cidadãos.

Cumbias, merengues, forrós, bregas, vallenatos, sertanejos, sambas, rocks, nas pickups dos Djs ou nos teclados multifuncionais de músicos locais, tocados às alturas em bares, boates, festas e no flutuante dançante, no meio do rio. Numa bela noite, o flutuante, de tanta gente afundou, com as águas alcançando as canelas dos presentes. Como não atingiu a aparelhagem, ninguém foi embora.

Senhores jogando dominó nas calçadas, senhoras conversando nas mesmas. Muitas delas tocando efetivamente os negócios dos respectivos esposos, enquanto esses buscam crescer no mundo da política.

Muitas apostas. Não se joga um *pif-paf*⁵⁵ sem colocar dois reais na mesa. Nas sinucas idem. Jogo do bicho, rinhas de galo, os bingos e os leilões de galinha assada ou de uma rês nova complementam esse peculiar modo de circular bens e riquezas. Num desses bingos, fui com muita esperança em ganhar um Fusca, anunciado em carros de som durante quase todo um dia. Ao chegar no local não havia o carro, mas sim uma bela e robusta tartaruga, cuja caça estava proibida pelo Ibama, órgão pelo qual, indiretamente, eu estava vinculado. Se aposta nos times do futebol local, do futebol regional, do futebol nacional. Se aposta no vencedor dos pleitos eleitorais.

Por sinal, nas eleições locais, o envolvimento dos cidadãos é intenso, normalmente com a cidade (falo de Benjamin Constant) se dividindo em duas, assim como nas festas dos Bois Mangangá (verde) e Corajoso (vermelho) no meio do ano. “Motoatas” para o time campeão de futebol, especialmente os do Rio de Janeiro.

Peruanos vendendo roupas, artigos da agricultura e quinquilharias de toda sorte, a dar inveja nas famosas lojas 1,99 de Brasília. Colombianos com cabelos engomados e colombianas com

⁵⁵ Jogo de cartas, disputado preferencialmente entre dois ou quatro jogadores. Cada jogador recebe nove cartas e seu objetivo é formar três jogos de três cartas, por meio da dinâmica de puxar uma carta e descartar outra que esteja em mãos. O vencedor é aquele que primeiro formar os três jogos.

roupas apertadas passeando pela cidade, visitando aldeias ticunas para comprar artesanatos e almoçando em restaurantes benquistos de Benjamin.

As comidas e quitutes - seja nas aldeias indígenas, seja nas cidades - mereceriam um capítulo à parte. Restringirei-me ao mais óbvio, os peixes: bodó, tambaqui, matrinchã, pacú, sardinha, surubim, pirarucu, cará, piraíba, tucunaré e tantos outros que não me vem à memória. Destaque também para os churrasquinhos de coração de boi com farinha no meio da rua (aliás, poucas coisas não são acompanhadas de farinha) e os incríveis doces de cupuaçu e graviola preparados por minha amiga Neco, além das carnes de queixada e veado assados. Poucas vezes comi algo parecido e saboroso como o que saía da cozinha de Neco.

Enfim, o alto Solimões, na minha percepção, é um mundo à parte, com dinâmica e valores próprios, o que tantas vezes me fez questionar se estava mesmo no Brasil. As ambiguidades estão às claras, as fronteiras entre as classes sociais são sutis e, em tantas outras ocasiões, as diferenças étnicas também. Conheci muitos arredios às causas indígenas que, não obstante, mantêm relações de amizade desinteressadas com muitos índios. Ou, como diria um grande amigo, Sidney Marinho, “cabôco do beradão”, como gosta de se identificar, “em Benjamin, tudo é ao contrário”.

E nesse contexto, os índios. Ticunas e cocamas, principalmente, estão por toda a parte, em todos os espaços. Durante o dia, senhoras vendem artesanatos, artigos de suas roças, sobretudo farinha, jovens que optaram pelo ensino nas cidades vão para as escolas de ensino médio e à noite às praças e festas, o que muitas vezes é motivo de intensas preocupações por parte de suas mães, que percebem tudo isso como um afastamento das tradições do povo ticuna. Lideranças de associações circulam a todo instante, entre prefeitura, secretarias municipais, câmara de vereadores, comércios, tocando a política e logística de seus projetos. Outros simplesmente passeiam, observam lojas, puxam conversas, comem um pacu com farinha na rua.

Protagonistas que são de uma história de contato que já ultrapassa os 300 anos, os ticunas do alto Solimões experimentaram toda a sorte de intempéries e subordinações decorrentes dos mais

variados projetos de colonização colocados em curso na região, de forma praticamente ininterrupta, ao longo desses anos. Presenciaram o impacto em suas instituições sociais, políticas e econômicas, assim como em seu universo simbólico e mítico, em certos momentos profundamente colapsados pelas frentes religiosas, sejam elas católicas ou protestantes. No entanto, resistiram. Não promoveram resistências armadas e/ou organizadas como outros grupos na região e no Brasil como um todo. Pelo contrário, sobreviveram com parcimônia ímpar. Essa característica da “moralidade ticuna” sempre intrigou os etnólogos que os estudaram. Nimuendajú mesmo afirma que “o traço mais notável destes índios é a sua índole mansa e pacífica, mesmo submissa” (Nimuendajú, 1982: 193). Roberto Cardoso de Oliveira fala numa “consciência infeliz”, fundamento existencial de sua auto-imagem como caboclo. Fato é que tudo isso depende muito da perspectiva de análise empregada e do contexto encontrado e observado.

Não obstante, alguns domínios de seu universo permanecem, não intactos, mas configurados ainda de tal forma que confere ao grupo uma posição singular diante de outras alteridades. O mais evidente talvez seja a permanência da língua ticuna como primeira língua, tanto no uso cotidiano, como no estabelecimento de seus processos educativos formais. Em certo momento, o já citado historiador Paulo Roberto Bruno afirma que, em função da metodologia empregada pela OGPTB, os índios mantinham um “precário conhecimento da língua nacional” (Bruno, 2002: 107, *apud* Paladino, 2006:108). Em nenhum momento percebi essa questão dessa forma. No meu entender, isso não depende exclusivamente de nós “brancos”, mas dos próprios ticanos e sobretudo do contexto interétnico no qual estão inseridos. Pois não é somente com educação formal que se constroi uma linguagem e/ou domínio de uma outra língua. Se assim o fosse, as escolas conduzidas pelas missões, com seus castigos corporais a quem ousasse falar ticuna em salas de aula, como bem atesta o depoimento de Clóves Mariano na introdução do capítulo 2 desta Dissertação, teriam atingido o êxito pedagógico que talvez Bruno anseie. Na minha opinião, o português “à moda ticuna” é uma das formas com as quais eles construíram sua resistência às incursões desses

insistentes e violentos *ngo'o* (demônios muitas vezes identificados com os padrões mais autoritários do período da borracha, como vimos no capítulo 2). E é isso que, do meu ponto de vista, os torna especiais. Exigir o contrário me parece ser, mesmo que inadvertidamente, uma reprodução do colonialismo disfarçado de crítica pedagógica.

Como já dito, procurei ao longo dessa Dissertação não me ater muito à discussões teóricas com relação aos campos da Didática e Pedagogia. Não possuo conhecimento, tampouco experiência suficiente para tanto. Procurei focar na dimensão política dos debates em torno da educação, primeiro pela natureza de minha inserção em campo e, após refletir sobre a mesma, porque dessa forma poderia analisar a situação por um outro ângulo. Aquele em que, não obstante as ambiguidades do modelo educacional em termos de método ou mesmo de princípios filosóficos, traz uma nova interpretação sobre o universo ticuna, na qual suas manifestações culturais, estéticas, linguísticas e simbólicas são tão centrais do ponto de vista pedagógico quanto a geometria, a física ou a antropologia. Longe de ser a panacéia da educação indígena, os princípios da interculturalidade, diferenciação e atenção aos processos próprios de aprendizagem, conforme gostam de categorizar os entusiastas da educação escolar indígena, são, penso, importantes no contexto ticuna, tão marcado que está por situações históricas que sempre procuraram inseri-los (e sobretudo fazê-los acreditar nisso) nos locais mais baixos da hierarquia social. De uma maneira ou de outra, resistindo e sobrevivendo, se submetendo e se renovando, os ticunas não somente fincaram espaço, mas tornaram-se hegemônicos no alto Solimões com relação aos outros povos indígenas da região, e uma significativa força política, no que diz respeito ao contexto da região como um todo, invertendo na história sua “caboclatização” a uma nova etapa de “indianização”. Como gente pescada, foram pacientes e obstinados, tal qual um experiente pescador.

Bibliografia

- ALBERT, Bruce. 2000. “Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira”. Em: Povos indígenas no Brasil 1996-2000. RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). São Paulo, Instituto Socioambiental, pp 197-207.
- ANDERSON, Benedict. 2009 [1983]. Comunidades Imaginadas. São Paulo, Companhia das Letras.
- ANDRADE, Karenina. 2009. “O processo de escolarização entre os Ye`kuana (RR)”. Comunicação apresentada a II Reunião Equatorial de Antropologia. Natal, Rio Grande do Norte.
- AZEVEDO, Fernando de. 1943. A Cultura Brasileira. Rio de Janeiro, IBGE.
- BALDUS, Herbert. 1982. “Curt Nimuendajú”. Em: Textos Indigenistas. São Paulo, Loyola.
- BEZERRA, Marcos Otávio. 2004. “Participação popular e conflitos de representação política: notas a partir de um caso de orçamento participativo”. Em: Espaços e Tempos da Política. TEIXEIRA, Carla Costa e CHAVES, Christine de Alencar. Rio de Janeiro: Relume Dumará, pp. 145-170.
- CARDOSO DE OLIVEIRA. 1969 [1964]. O índio e o mundo dos brancos. São Paulo, Difusão Européia.
- DE LA ROSA, Ullán, 2000. “Los indios ticuna del Alto Amazonas ante los procesos actuales de cambio cultural y globalización”. Em: *Revista Española de Antropología Americana*, nr 30: 291-336.
- ERTHAL, Regina Maria de Carvalho. O suicídio ticuna na região do Alto Solimões – AM. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP/FIOCRUZ/MS. Rio de Janeiro, 1998.
- EVANS-PRITCHARD, E. 1978. Os Nuer. São Paulo, Perspectiva.
- FAULHABER, Priscila. “O etnógrafo e os ‘outros’: informantes ou detentores de conhecimento especializado?”. Em Estudos Históricos. Rio de Janeiro, nº 36, 2005.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. 2000. “A educação escolar indígena: um diagnóstico da situação no Brasil. Em: Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana (orgs). São Paulo/SP: MARI/FAPESP/Global Editora, vol. 1.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. 2001. “Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas *versus* modelos de escolas”. Em: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall. Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo, Global, pp. 25-46.

- GARCÉS, Claudia Leonor López. *Ticunas brasileiros, colombianos y peruanos: etnicidad y nacionalidad em la región de fronteras Del alto Amazonas/Solimões*. Tesis presentada al Centro de Pesquisa e Pós-graduação sobre América Latina e o Caribe – CEPPAC de la Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtener el título de Doctor em el área de Antropologia. Brasília, 2000.
- GLUCKMANN, Max. 1987. “Análise de uma situação social na Zululândia moderna”. Em: FELDMAN-BIANCO. Antropologia das sociedades contemporâneas. São Paulo, Global, pp. 227-344.
- GIDDENS, Anthony. 2008 [1985]. O Estado-Nação e a violência. São Paulo, EDUSP.
- GOULARD, Jean-Pierre. 2009. Entre Mortales e Inmortales: el ser según los Ticuna de la Amazonía. Lima, IFEA.
- GRUBER, Jussara. 1994. “AS EXTENSÕES DO OLHAR: a arte na formação de professores ticunas”. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63 jul./set. 1994, pp. 122-136.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. 2008. Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Antropologia Social. São Paulo/USP.
- KAHN, Marina. 1994. “EDUCAÇÃO INDÍGENA "VERSUS" EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS: sim, a discussão deve continuar... Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63 jul./set. 1994, pp. 137-144.
- LANKIM, James. 1970. The impact of education on Ticuna Indian Culture. Texas, North Texas State University.
- LARAIA, R. B. . Arranjos Poliândricos Na Sociedade Suruí. Revista do Museu Paulista, São Paulo, v. 15, p. 71-76, 1963.
- LASMAR, Cristiane. 2009. “Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés e a educação escolar. Revista Tellus.
- LIMA, Deborah (org.). 2005. *Ngiã Nüna Tadaugü I Torü Naane: Vamos cuidar da nossa terra*. Belo Horizonte: EDUFMG.
- LIMA, Elvira Souza, 1998. “The educational experience with the Tikuna: a look into the complexity of concept construction”. In: Mind, Culture, and Activity, 5(2), pp. 95-104.
- MARIANO, Clóves Fernandes. 2008. “Cultura - Educação e Tradição”. Em: FLORIA, Cristina e FERNANDES, Ricardo Muniz. Tradição e Resistência: encontro de povos indígenas. São Paulo, SESC.

- MEC. Lei de Diretrizes de Base da Educação.
_____/CNE. Parecer 14/99.
_____/SEF. 2002. Referenciais para a formação de professores indígenas.
- OGPTB. 2008[1997]. *O Livro das Árvores* (GRUBER, Jussara, org.). São Paulo: Global.
- _____. 2002. *Werigü arü ae (O Livro dos Pássaros)*. Brasília: SEF/MEC.
- _____. 2002. *Cururugü tchiga (O Livro dos Sapos)*. Brasília: SEF/MEC.
- _____. 2006 *Projeto de Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões*. Benjamin Constant.
- _____. 2005. Dossiê: Problemas e Providências.
- LEACH, Edmund. 1995. *Sistemas Políticos da Alta Birmânia*. São Paulo, EDUSP.
- NIMUENDAJÚ, Curt. 1982. “Os índios Tukúna (1929)”. Em: *Textos Indigenistas*. São Paulo, Loyola.
- _____. 1952. *The Tukuna*. Los Angeles, University of California.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. 1977. *Facções e a ordem política em uma reserva Tukuna*. Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB.
- _____. 1988. “O Nosso Governo”: os Ticuna e o regime tutelar”. Rio de Janeiro, Marco Zero.
- OKSALA, Johanna. 2011 [2007]. *Como ler Foucault*. Rio de Janeiro, Zahar.
- ORO, Ari Pedro. 1977. *Tukúna: vida ou morte*. Porto Alegre, Vozes.
- PALADINO, Mariana. 2006. *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas*. 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.
- PIMENTA, José. 2009. “Parceiros de troca, parceiros de projetos. O *ayompari* e suas variações entre os Ashaninka do Alto-Juruá. Em *Faces da indianidade*. Maria Inês Smiljanic, José Pimenta e Stephen Grant Baines (org.), Nexus: Curitiba, pp. 101-126.
- RAMOS, Alcida. 1990. “Ethnology Brazilian Style”, *Cultural Anthropology*, vol. 5, nº 4, pp. 452-472.
- _____. 2010. “Revisitando a Etnologia à Brasileira”. Em: *Horizonte das Ciências Sociais no Brasil: Antropologia*. MARTINS, Carlos Benedito (coord. Geral) e DUARTE, Luiz Fernando Dias (coord. área). São Paulo, ANPOCS, pp. 25-51.

- RIBEIRO, Gustavo Lins. 2000. Cultura e Política no Mundo Contemporâneo. Brasília, Editora UnB.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. Educação e sociedade tribais. Porto Alegre, Vozes.
- _____. 1966. “A escola em duas populações tribais”. Em: Revista de Antropologia da USP; vol. 14. São Paulo.
- SILVA, Aracy Lopes da. 2000. “A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. Em: Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana (orgs). São Paulo/SP: MARI/FAPESP/Global Editora, vol. 1.
- SILVA, Cristhian Teófilo da. 2009. Interculturalidade tutelada: Experiências indigenistas com a educação indígena no Brasil. Série Ceppac, n. 027, Brasília: CEPPAC/UnB.
- SOCIOAMBIENTAL, Instituto. 1996. “Solimões”. Em: Povos Indígenas no Brasil - 1996-2000; pp. 415-417.
- _____. 2001. “Solimões”. Em: Povos Indígenas no Brasil, pp. 409-432.
- SOUZA LIMA, Antônio Carlos. 2010. “Povos indígenas no Brasil contemporâneo: de tutelados a “organizados”?”. Em: SOUSA, Cássio Noronha Inglês de; ALMEIDA, Fábio Vaz de; SOUZA LIMA, Antônio Carlos e MATOS, Maria Helena Ortolan (orgs.). Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II. Rio de Janeiro, Paralelo 15.
- TAFURI, S.R.B. INF. No. 003/ANTR/1a. DR/84, Ref. Port. 1610/E/84 de 11.01.1984 – GT Tukuna. Manaus, 26/04/1984.
- TARROW, Sidney. 2009. O poder em movimento. Petrópolis, Vozes.
- TASSINARI, Antonella. 2000. “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. Em: Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana (orgs). São Paulo/SP: MARI/FAPESP/Global Editora, vol. 1, pp. 44-77.
- WOLF, Eric. 2001 [1998]. Figurar el poder. México, D.F., CIESAS.
- ZIZEK, Slavoj. 2011. Primeiro como tragédia, depois como farsa. São Paulo, Boitempo.