

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

OFIGÊNIA BINDÁ BRÁULIO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA: UMA DESCRIÇÃO DO UNIVERSO
EDUCACIONAL E CULTURAL NA ESCOLA EBENEZER, EM FILADÉLFIA –
BENJAMIN CONSTANT (AM).**



**Manaus – Amazonas
2017**

OFIGÊNIA BINDÁ BRÁULIO

EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA: UMA DESCRIÇÃO DO UNIVERSO EDUCACIONAL
E CULTURAL NA ESCOLA EBENEZER, EM FILADÉLFIA – BENJAMIN CONSTANT
(AM).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social sob a orientação do Professor Doutor Frantomé Bezerra Pacheco.

Manaus – Amazonas
2017

OFIGÊNIA BINDÁ BRÁULIO

EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA: UMA DESCRIÇÃO DO UNIVERSO EDUCACIONAL E CULTURAL NA ESCOLA EBENEZER, EM FILADÉLFIA – BENJAMIN CONSTANT (AM).

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Frantomé Bezerra Pacheco – Presidente.
Universidade Federal do Amazonas-PPGAS

Prof. Dr. Mateus Coimbra de Oliveira - Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas- FLET

Prof. Dr. Raimundo Nonato Pereira da Silva- Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas- PPGAS

Ficha Catalográfica

B825e Braulio, Ofigenia Binda
Educação escolar Ticuna : Uma Descrição do Universo
Educativo e Cultural na Escola Ebenezer , em Filadélfia-
Benjamin Constant (AM). / Ofigenia Binda Braulio. 2017
122 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Frantomé Bezerra Pacheco
Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade
Federal do Amazonas.

1. educação escolar. 2. povo Ticuna. 3. educação diferenciada. 4.
violência simbólica. 5. indígena. I. Pacheco, Frantomé Bezerra II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

*Aos meus queridos irmãos e
sobrinhos, aos quais admiro muito.*

*Aos meus pais Ercílio Braulio e
Francisca Bindá, que me apoiaram em
todos os momentos.*

*Aos Ticuna: professores, gestor da
escola Ebenezer e a toda a comunidade
de Filadélfia.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado a vida e por conta dessa caminhada, ter adquirido diversos ensinamentos e aprendizado que serviram de lições, tanto nos bons quanto nos maus momentos.

Aos meus pais, pelo companheirismo.

A Matheus Melo, pelo incentivo, pela compreensão e pelo apoio nos momentos difíceis.

À Ana Maria, minha parceira e colega, por estar nessa caminhada e por ter me dado forças nos momentos de estresse e tristeza.

A todos os membros da minha família: irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas.

Ao gestor e aos professores Ticuna da escola Ebenezer.

Ao professor Frantomé Bezerra Pacheco, pela orientação e significativa contribuição à pesquisa.

Ao professor Raimundo Nonato, por se dispor a contribuir para o processo de construção do trabalho.

À professora Márcia Calderipe pela leitura e sugestões na banca de qualificação.

À professora Ana Carla Bruno pelas aulas e discussões sobre a Antropologia Linguística.

A todos os professores e professoras do mestrado, pelas aulas das diversas disciplinas.

Aos Ticuna de Filadélfia, pela contribuição à pesquisa e pelo acolhimento na comunidade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pelo apoio financeiro através de bolsa de estudo.

Muito obrigada!

“SERIA UMA ATITUDE MUITO INGÊNUA
ESPERAR QUE AS CLASSES DOMINANTES
DESENVOLVESSEM UMA FORMA DE
EDUCAÇÃO QUE PERMITISSE ÀS CLASSES
DOMINADAS PERCEBEREM AS INJUSTIÇAS
SOCIAIS DE FORMA CRÍTICA.”

PAULO FREIRE

RESUMO

Historicamente, a educação escolar veio capitaneada por um sistema que objetivava o enfraquecimento da cultura indígena e da sua língua, buscando integrar os povos indígenas a sociedade nacional. Como forma de resistência à extinção de sua cultura, os índios no Brasil lutaram em prol de seus direitos, a terra, a saúde e, especificamente, a educação escolar diferenciada. O estudo apresenta uma reflexão acerca da educação indígena Ticuna na Escola Ebenezer e tem como objetivo contextualizar as práticas educacionais de ensino na escola municipal indígena Ebenezer em Benjamin Constant, Alto Solimões- AM, baseando-se em uma hipótese de que a escola possui um papel muito forte em realizar a transmissão da cultura, mas dentro de uma lógica de homogeneização do Estado, sobretudo nos casos das escolas indígenas, auxiliando no enfraquecimento da escola diferenciada em nome de uma pretensa cultura que promove o apagamento e silenciamento das práticas culturais tradicionais. A escola é um instrumento que pode contribuir para o fortalecimento desses valores culturais. Os dados levantados nesta pesquisa nos permitem ressaltar que o processo da educação Ticuna passou por significativos avanços em seus parâmetros curriculares, porém, existem obstáculos que precisam ser superados para que haja uma educação escolar que satisfaça as perspectivas dos próprios Ticuna.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Povo Ticuna; Educação Diferenciada.

ABSTRACT

Indigenous school education was led by a system aimed at the extinction of indigenous culture and its language, seeking to integrate indigenous peoples into national western society. As a form of resistance to the extinction of their Brazilian culture, indigenous peoples fought for their rights, land, health, and, specifically education. This study brings a reflection about Ticuna indigenous education at Ebenezer School. The main objective of this study was to contextualize the teaching practices of the Ebenezer indigenous municipal school in Benjamin Constant, Alto Solimões - AM. Based on a hypothesis that school has a very strong role in carrying out the transmission of culture, but within a logic of state homogenization especially in the cases of indigenous schools, aiding in the depredation of a differentiated school in the name of a presumed National culture. The data collected allows us to point out that the Ticuna education process has undergone significant advances in their curriculum guidelines, but there are obstacles that must be overcome so there is really a school education that meets the prospect of Ticuna people.

Keywords: Indigenous school education; Ticuna people; Differentiated Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Imagem 1 – Comércio peruano em Benjamin Constant.....	33
Imagem 2 – Banquinha de comercialização da gasolina.....	34
Imagem 3 – A pintura do caboclo regional e os dois bois bumbás de Benjamin Constant	36
Imagem 4 – Escola Estadual Imaculada Conceição.....	36
Imagem 5 – Mercado Municipal de Benjamin Constant	37
Imagem 6 – Espaço de venda ao lado do mercado	38
Imagem 7– Rua da Comunidade Filadélfia	40
Imagem 8– Ticuna de Filadélfia fazendo farinha	41
Imagem 9- A pesca do povo Ticuna.....	54
Imagem 10 – Pintura evidenciando o clã da onça	92
Imagem 11 – Aluno caracterizado como <i>mascarado</i>	93
Imagem 12 – Alunos Ticuna realizando apresentação de dança Típica	96
Imagem 13 – Aluno de guardião da <i>Moça Nova</i>	97
Imagem 14 – Matriz Curricular da Escola Ebenezer	99

LISTA DE TABELA

01	Nação-Metade Planta	55
02	Nação-Metade Ave	55

ESQUEMA ILUSTRATIVO

1	Esquema do ciclo do ano/evidenciando os alimentos cultivados em Filadélfia.	42
----------	---	-----------

LISTA DE SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia.
ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística.
ACIU – Associação de artesãos/a e Cultura Indígena de Umariacú.
ACGTT – Associação Conselho Geral da Tribo Ticuna.
AM – Estado do Amazonas.
AMATU – Associação de mulheres artesãs Ticuna de Bom Caminho.
AMITI - Associação das Mulheres indígenas Ticuna.
CAAS – Campus Avançado do Alto Solimões.
CENTRO MAGÛTA – Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões.
CF – Constituição Federal.
CGTT – Conselho Geral da Tribo Ticuna.
CIMI – Conselho Indigenista Missionário.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.
CNPI – Conselho Nacional de Políticas Indigenistas.
CTI – Centro de Trabalho Indigenista.
DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais.
E EI – Educação Escolar Indígena.
FNDE – Fundação Nacional para o Desenvolvimento da Educação.
FOCCIT – Federação e Organizações de Caciques e Conselhos Indígena Ticuna.
FUNAI – Fundação Nacional do Índio.
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde.
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
ISA – Instituto Socioambiental.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEB – Movimento de Educação de Base.
MEC – Ministério da Educação.
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
MPF – Ministério Público Federal.
NEAI – Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena.
OGIMITAS – Organização das Mulheres Artesãs Ticuna.
OGPTB – Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue.
OMSPT – Organização dos Monitores de Saúde do Povo Ticuna.
OPAN – Operação Amazônia Nativa.
OSPTAS – Organização de Saúde do Povo Ticuna do Alto Solimões.
PI – Posto Indígena.
PIN – Programa de Integração Nacional.
PNE – Plano Nacional de Educação.
PIT – Posto Indígena Ticuna.
PIASOL – Polícia Indígena do Alto Solimões.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena.
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação.
SEMED – Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto.
SEMSA – Secretaria Municipal de Saúde.

SESAI – Secretaria de Saúde Indígena.

SIL – Sociedade Internacional de Linguística.

S/D – Referente às referências bibliográficas, é devido não haver nos artigos, apostilas, monografias, dentre outros materiais consultados, a data e, em alguns casos, a numeração de página nas fichas catalogadas para este trabalho.

S/N – Referente à falta de numeração de página.

SPI – Serviço de Proteção aos Índios.

SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais

TEE – Território Etnoeducacional.

TI – Terra Indígena.

UEA – Universidade do Estado do Amazonas.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UNI – União das Nações Indígenas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS.....	15
1.2 HISTÓRICO DA PESQUISADORA E A INSERÇÃO NO CAMPO	16
1.3 PROCESSO DE OBTENÇÃO DAS FONTES E MÉTODOS UTILIZADOS NA PESQUISA	20
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2 UNIVERSO DA PESQUISA	25
2.1 BENJAMIN CONSTANT	29
2.2 COMUNIDADE DE FILADÉLFIA	38
3 ASPECTOS HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DOS TICUNA.....	51
3.1 POLÍTICA INDIGENISTA: ORGÃOS INTEGRACIONISTAS.....	63
3.2 CRIAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES TICUNA: REPRESENTAÇÕES POLÍTICA.....	66
4 CONQUISTAS E EXPECTATIVAS: LEGISLAÇÃO INDIGENISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA.....	70
5 A ESCOLA TICUNA: ÑGUEPATAŨ TICUNAGÃ	83
5.1 O DIA DO ÍNDIO	90
5.2 A VISÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS TICUNA.....	97
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXO	117

1. INTRODUÇÃO

1.1 A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

A Educação escolar indígena, no Brasil, teve sua construção dentro de um sistema que buscava enfraquecer e até extinguir as demais culturas a favor da cultura nacional. Lima & Hoffman (2007) afirmam que a educação indígena formal começou com a chegada dos missionários portugueses no século XVI. A catequização tinha por objetivo extinguir culturas, valores e crenças dos indígenas e utilizá-los como mão de obra, ou seja, desde os primeiros contatos, a escola formal indígena veio caracterizada como um instrumento de negação da sua própria cultura em nome de uma “cultura” ocidental.

Os indígenas, buscando uma forma de resistência aos tipos de violência que enfrentavam, foram organizando movimentos em que reivindicavam por seus direitos, os quais, anteriormente, tinham sido negados. Eles foram conquistados em decorrência da reforma constitucional. Especificamente para a área da educação, obtiveram direitos legitimados para a garantia de uma educação diferenciada, voltada para suas particularidades e pautada na Constituição de 1988, e, posteriormente, pela Lei 9.394/96.

Nos dias atuais, os Ticuna continuam na luta por uma educação escolar diferenciada que seja efetivada em suas escolas e para que estas possam se tornar um espaço de formação de pessoas que expressem sua cultura e possam afirmar sua identidade. É esperado ainda que esses repasses dos saberes na escola Ticuna ocorram a partir do diálogo entre o “conhecimento ocidental” e o “conhecimento Ticuna”.

O Trabalho versa sobre a Educação Escolar Ticuna. Trata-se de uma etnografia do universo educacional e cultural na Escola Ebenezer, localizada na comunidade indígena de Filadélfia, que pertence ao município de Benjamin Constant, mesorregião do Alto Solimões – AM. O presente estudo tem como objetivo contextualizar as práticas educacionais de Ensino na referida escola e, para isso, foram necessárias as seguintes medidas: uma verificação do fazer pedagógico e uma análise do projeto político pedagógico da Escola Ticuna, a fim de perceber como os elementos Ticuna são inseridos dentro da prática educacional, assim como realizar uma interpretação sobre como os pais, o gestor, os professores, e também os alunos, percebem essas práticas.

A escola Ebenezer se encontra na Terra Indígena de Santo Antônio, comunidade de Filadélfia. Por meio desta dissertação, buscou-se compreender e interpretar as práticas

educacionais com a finalidade de se verificar a inserção dos valores fundamentados no saber tradicional da cultura indígena. Assim, o trabalho propõe uma reflexão acerca das práticas educacionais na Escola Ebenezer e dos alternantes elementos escola e cultura, visando conhecer o universo educacional e cultural do povo Ticuna.

1.2 HISTÓRICO DA PESQUISADORA E A INSERÇÃO NO CAMPO

O interesse pela temática surgiu da necessidade de analisar e compreender, sob um olhar antropológico, as práticas educacionais na escola Ticuna. Anteriormente, eu havia realizado pesquisas com a etnia Ticuna e, em um desses momentos, observei que, embora o quadro de professores fosse 100% constituído de professores indígenas, muito dos valores, saberes e práticas específicas dos povos indígenas não estavam sendo trabalhados em sala de aula.

Em minha trajetória desde a graduação em Bacharelado em Antropologia, realizei pesquisas com os Ticuna de Filadélfia, buscando obter conhecimento acerca da etnologia indígena, pois, para mim, sempre foi um fascínio realizar trabalhos com povos indígenas. Em minha infância, tive um intenso contato com indígenas. Meu pai possuía algumas embarcações e realizava viagens aos “Altos rios” (como assim se costuma dizer na região quando se faz a travessia pelos rios Javari, Itacoaí e Curuçá), e naquela época ele trabalhava com indígenas de várias etnias, dentre as quais me recordo dos Marubo, Matis, Mayoruna e Kanamari. Assim, fui crescendo junto aos indígenas. Eu costumava observá-los desde muito pequena e achava muito interessante o modo como sabem sobre os recursos ofertados pela natureza, seus conhecimentos sobre as plantas, das quais sempre estavam prontos para preparar chás medicinais para várias doenças. Percebi que, ao adoecer alguém da minha família, meus pais iam até uma farmácia no Centro da cidade de Benjamin Constant (Farmácia do Seu Prim¹) comprar medicamentos. Porém, quando os indígenas que trabalhavam com meu pai adoeciam e minha mãe oferecia a eles algum medicamento, quase nunca aceitavam. Caminhavam até os cestos que traziam consigo ou as bolsas de tucum que sempre os acompanhavam e dali tiravam folhas ou raízes de plantas, que por mim eram desconhecidas, e realizavam o preparo de chá. Não demorava muito e verificava-se que logo sua saúde era restabelecida. Os indígenas estavam ali, morando nas embarcações de meu pai,

¹ Farmacêutico muito conhecido na cidade, ele ocupava muitas vezes o lugar do médico. Como no interior há uma grande escassez de serviço médico, todos recorriam ao Seu Prim, que, por sua vez, sempre arranjava um remedinho certo para cada doença que era acometida pelos benjaminenses. Este senhor era respeitado por todos, por possuir um jeito brincalhão e amável com seus clientes e amigos.

mas mantendo seu conhecimento. Hoje, entendo isso como um saber ordenado, definição que pertence a Lévi-Strauss (1989). Recordo-me de certa vez que recebi de presente do Sabá Matis um *macaquinho de cheiro*. O animal era muito esperto, aonde eu ia, colocava o animal em meu ombro e saía com ele. Os indígenas que trabalhavam com meu pai gostavam muito de nos presentear com animais silvestres. Outro presente que recebi na minha adolescência foi um *jacamim* dado por Manoel Mayoruna, que esteve enciumado com o presente de Sabá Matis e resolveu presentear-me com a ave. Percebia que havia certa rivalidade entre as etnias indígenas que estavam nas embarcações de meu pai, mas era algo sadio, pois logo todos se reuniam para conversar ou assistir TV, algo que eles gostavam bastante.

Minha proximidade com os Ticuna se deu quando eu estava um pouco mais crescida, na fase da adolescência. Eu gostava de ir à feira com meu pai; os Ticuna vendiam seus produtos, próximo à subida do porto da cidade, eles costumavam colocar uma lona estendida no chão e seus produtos em cima para vendê-los. Eu geralmente conversava sobre as plantações, principalmente a respeito do *mapati* e do *abil*, essas frutas regionais que são tão saborosas! Quando estive no ensino médio, pude estudar com diversos colegas que eram Ticuna e vinham buscar formação na escola da cidade. Eles costumavam falar para mim das dificuldades que tinham para chegar até a escola, porém, apesar disso, não mediam esforços e enfrentavam caminhos com lamaçal, quando chovia, e a escuridão, já que em determinados locais não havia iluminação pública no caminho até a comunidade. Na época da seca, os meus colegas Ticuna faziam o percurso a pé e atravessavam o igarapé para chegar até o caminho que levava a cidade. Na época da cheia do rio, encostavam a canoa no outro lado do barranco e iam para a escola, mas, mesmo assim, ainda davam uma longa caminhada até o Centro da cidade, lugar em que se encontrava a escola.

Após eu terminar o Ensino Médio, ingressei no curso de engenharia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Manaus, no ano de 2005; contudo, não me identificava com tal área de conhecimento, por isso, resolvi trancar o curso e retornar a minha *terrinha* (Benjamin Constant). Estive de volta à cidade em uma época em que estavam iniciando as inscrições para o vestibular e, dentre os cursos ofertados, havia Bacharelado em Antropologia. Em 2007, ingressei na universidade (UFAM) no curso de Antropologia, sendo que, paralelamente à faculdade, fazia um curso Técnico de enfermagem, o que me proporcionou a experiência de realizar um estágio no posto de saúde indígena. Assim, minha aproximação com os Ticuna se intensificou mais nessa época, havia algumas colegas do curso da saúde que eram Ticuna, e tínhamos muita afinidade, como as minhas amigas Midianita e Almerinda.

Recordo-me que, na faculdade, em uma das disciplinas relacionada à Etnologia Indígena, realizei uma pesquisa com os Ticuna no ano de 2009, indo a campo e realizando entrevista com os Ticuna de Filadélfia. A partir desse trabalho, a minha curiosidade a respeito da cultura Ticuna se ampliou e me fez decidi em realizar meu Trabalho de Conclusão do Curso com essa etnia, cujo título do trabalho foi Estudo sobre a Violência Simbólica na escola Ticuna.

Após finalizar a Graduação, surgiu em mim um sentimento de frustração, incompletude, porque sentia que não havia dado o bastante àquilo que me propus, quando olhava para o meu trabalho de conclusão. Portanto, me desafiei a entrar no mestrado para buscar aprofundar uma pesquisa voltada para a questão educacional e cultural do povo Ticuna. Ingressei no mestrado com a intenção de ampliar meu conhecimento acerca dessa etnia. Minha intenção era mostrar a perspectiva dos Ticuna com relação à educação escolar em suas escolas. Eu queria atuar como uma mediadora e mostrar não apenas aquilo que vejo e interpreto, mas também o que os próprios Ticuna buscam e veem. Para mim, eles não seriam apenas o objeto da pesquisa, teriam voz ativa, e assim eu também seria um desses sujeitos, ao trilhar um caminho na busca de um entendimento acerca da educação escolar Ticuna e os saberes sobre a cultura. É importante destacar que estava ciente de que a cultura não é visível, nem mesmo a que pertencemos, e que é apenas por meio do contato, ou seja, do contraste experienciado, que a cultura torna-se visível. Roy Wagner (1975) assevera que, no ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por reinventar a própria noção de cultura. Ele explica ainda que:

(...) um antropólogo experiencia, de um modo ou de outro, seu objeto de estudo; ele o faz através do universo de seus próprios significados, e então se vale dessa experiência carregada de significados para comunicar uma compreensão aos membros de sua própria cultura. Ele só consegue comunicar essa compreensão se o seu relato fizer sentido nos termos de sua cultura (WAGNER, 1975, p.29).

A noção de cultura acaba sendo internalizada, distorcida, sendo enganosamente associada à ideia de bons costumes e comportamento estabelecidos pela sociedade ocidental. Manuela Carneiro da Cunha (2009) desenvolve uma investigação acerca das maneiras com as quais a noção de cultura pode refletir e com os modos de organização da experiência e da ação humana em universos discursivos distintos. Ela ressalta que: “Cultura tem a propriedade de uma meta linguagem é uma noção reflexiva que de certo modo fala de si mesma” (DA CUNHA, 2009, p.357).

Para a autora, as pessoas tendem a viver ao mesmo tempo na “cultura” (a qual ela dá o destaque com as aspas, a fim de assinalar seu conceito de artificialidade) e na cultura, isto é, a propriamente dita. Analisando com maior acuidade essas duas esferas são distintas, já que se baseiam em diferentes princípios de inteligibilidade, em que a lógica interna da cultura não coincide com a lógica interétnica das “culturas”.

A trajetória no campo para a realização da dissertação se deu de diversas formas e etapas, mesclando experiência de campos anteriores, vivência com os Ticuna em espaços dentro e fora da comunidade de Filadélfia; na escola, em reuniões, como colegas dividindo a sala de aula em meu estágio de docência (que é uma disciplina obrigatória no mestrado) em que acompanhei a disciplina *Introdução a Antropologia* na UFAM (Instituto Natureza e Cultura) no curso de Bacharelado em Antropologia, onde os alunos 90% da referente turma são indígenas.

Sei que o tempo para realizar o campo é muito curto para uma etnografia aprofundada. Estou certa de que tenho muito caminho a trilhar, pretendo futuramente dar continuidade para realizar uma pesquisa mais detalhada a respeito da Educação Indígena. Em uma palestra que pude participar no início de 2017, na Universidade Nacional da Colômbia, cujo palestrante era o antropólogo Britânico Stephen Hugh Jones, a sua fala a respeito de que, para o campo, se faz necessário que nos dediquemos bastante tempo a ele, pois o palestrante (e pesquisador) só conseguiu entender o significado de muitas coisas do universo indígena se dedicando muito tempo a eles. Foi após uma longa data de sua inserção a campo que ele conseguia decifrar aquele universo. Atualmente, ele olha para uma maloca e não enxerga apenas uma habitação dos indígenas, mas entende desde o significado da coloração diferente das palhas utilizadas para cobrir a maloca, o valor da caixa que guarda o segredo da noite e do dia daquela etnia e demais outros saberes com toda a significação valiosa para aquele determinado grupo pesquisado por ele.

Quando se sai a campo, percebe-se que as ideias vão se alterando, trazendo novos arranjos, e comigo não foi diferente com relação ao título do meu projeto que passou por mudança. Ao conversar com alguns indígenas de Filadélfia, estes foram muito receptivos, ficando bastante interessados no título da pesquisa. Quando contei a eles que era *Estudo sobre a Violência Simbólica na Escola Indígena*, observei que o termo “violência simbólica” gerava uma determinada resistência deles ao falar sobre isso. Percebi que eu deveria articular

estratégias que identificassem dados no campo e permeassem por esse interesse, mas sem trazer à tona termos considerados tabu.

Foi nesse momento que resolvi alterar o título de meu projeto de pesquisa, sendo que a pretensão e objetivação da pesquisa continuou a mesma para com a referida etnia Ticuna, ou seja, dedicada à educação escolar. Acredito que a escola é um meio que permite o trabalho de fortalecimento dos valores culturais, tornando-se um agente valioso para a manutenção da cultura, podendo ser responsável pela disseminação e construção de novos valores a partir de novos conhecimentos que serão repassados.

Todos os professores da escola indígena, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), são graduados, obedecendo às legislações educacionais que tratam da questão da educação indígena e que determinam a obtenção de competências e habilidades necessárias à elaboração de currículos e programas específicos baseados no fortalecimento da identidade indígena. Uma das hipóteses que norteia o meu trabalho está alicerçada no fato de que a escola possui um papel muito forte em realizar a transmissão da cultura, mas dentro de uma lógica de homogeneização do Estado/Nação, sobretudo nos casos das escolas indígenas, auxiliando na marginalização da cultura diferenciada em nome de uma pretensa cultura nacional.

Os Ticuna estão entre as maiores populações indígenas no Brasil. Eles tiveram sua história marcada por lutas em prol do direito à terra, saúde e educação. São moradores da área de fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia, falantes de uma língua isolada (língua Ticuna), são trilíngues, visto que falam o português, espanhol e a língua materna. Protagonizaram diversas histórias com reivindicações, conquistas, e obtiveram criações de órgãos representativos que surgiram a partir da necessidade de uma organização para lutar a favor de seus direitos. E essas representações ajudaram na definição das estratégias para seus movimentos sociais (BENDAZOLLI, 2011).

1.3 PROCESSO DE OBTENÇÃO DAS FONTES E MÉTODOS UTILIZADOS NA PESQUISA

No decorrer do trabalho, ressalto contribuições de alguns pesquisadores renomados da Antropologia, assim como referentes ao simbolismo de Bourdieu (1996) e aos subsídios oferecidos por etnólogos, a exemplo: Nimuendajú (1977), Oliveira Filho (1988), Cardoso de Oliveira (1972), Regina Erthal (2006), Ari Pedro Oro (1978), Mariana Paladino (2006) que

desenvolveram trabalhos com os Ticuna. Paralelamente à discussão, exponho uma breve síntese do processo metodológico que será empreendido tanto no trabalho de campo quanto no material histórico/etnográfico sobre os Ticuna².

Os dados empíricos foram coletados abordando os seguintes procedimentos: observação participante; acompanhamento das aulas, atividades escolares, presença junto à comunidade, festejos comunitários, entrevistas e levantamentos de dados, pesquisas acerca do universo histórico, social, político e cosmológico Ticuna. Além disso, buscou-se a obtenção dos dados referentes à escola e o registro das práticas pedagógicas aplicadas pela escola indígena Ebenezer. A partir de observações e entrevistas, foram coletados dados em minha pesquisa de campo que possibilitaram a análise da realidade investigada, embasando-me nos trabalhos de etnólogos indígenas, clássicos da Antropologia e outros trabalhos mais contemporâneos.

Meu trabalho está voltado, de um modo geral, para uma linha interpretativista, da qual escolhi para pensar sobre a temática o teórico Clifford Geertz (1989). Esse autor, em sua obra *a Interpretação das Culturas* nos chama atenção para que façamos uma descrição densa. Tal descrição nos permitirá observar o fenômeno social de forma profunda, revelando suas nuances no fato que se apresenta no sentido e significado atribuído pelos agentes. Assim, tendo em vista compreender o fato histórico, social e das políticas voltadas para o aspecto cultural Ticuna, foi realizado um levantamento de fontes bibliográficas, de pesquisas anteriores, arquivos de instituições, como a biblioteca acadêmica da UFAM, em artigos científicos, em documentos voltados para a Educação Ticuna, na Constituição Federal, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena (DCNEI) e em instrumentos documentais da própria escola.

O trabalho de pesquisa desenvolveu-se a partir de Roberto Cardoso de Oliveira, o qual apresenta os conceitos *olhar, ouvir e escrever*. Destacando essas três ações, Oliveira (2000) denomina de “olhar etnográfico” o exercício da domesticação teórica do olhar. Trata-se de um olhar diferenciado, capaz de compreender traços importantes de uma cultura; um olhar que nos diferencia enquanto pesquisadores. Por meio dele, é possível identificar fatos já descritos em outras pesquisas etnográficas, porém, o olhar não é suficiente, tornando-se assim necessário o estabelecimento de um diálogo e, conseqüentemente, o exercício de ouvir.

² A grafia da língua Ticuna que escolhi adotar é a proposta pelos professores de Filadélfia, que foram os responsáveis por estabelecer uma escrita para a sua língua, portanto, esse é o modo que utilizam para registrar sua história e, também, para a organização dos materiais didáticos da sua escola. No decorrer do trabalho, algumas citações poderão estar com outra grafia, pois estarei seguindo a proposta textual do autor citado.

Conforme esse autor:

o olhar e o ouvir não podem ser tomados de forma separada, pois se constituem em duas “muletas” que permitem ao pesquisador caminhar, ainda que com dificuldade na estrada do conhecimento (OLIVEIRA, 2000, p.20, grifos do autor).

A partir do diálogo entre pesquisador e sujeitos é que se forma o que Oliveira denomina de “encontro etnográfico” que busca estabelecer uma relação entre iguais, mas que reconhece que a neutralidade absoluta não será possível. Após esse momento dar-se o *escrever*. Para Oliveira (2000), *o olhar e o ouvir* constituem o fundamento da observação participante e são etapas preliminares da pesquisa, de forma que *o escrever* proporcionará a configuração final do trabalho.

Em minha observação participante, pude ir além da “literalidade”, o que podemos chamar de “encontro” com o Outro. Obtive o entendimento de que os Ticuna são coletividades vivas que lutam por definir seu futuro, que se expressam em múltiplas vozes e que essas podem ser interpretadas por diferentes sintonias. As narrativas que pude ter acesso são fundamentais para a compreensão dos modelos interpretativos, do mesmo modo as explicações sobre educação e a historicidade do grupo étnico. Estou ciente de que o universo do pensamento Ticuna está cheio de significação; em cada detalhe, em cada grafismo, cada palavra dita, em cada movimento, ou mesmo no próprio silêncio. De acordo com James Clifford (1998):

A observação participante serve como fórmula para o contínuo vaivém entre o “interior” e “exterior” dos acontecimentos, de um lado captando o sentido, ocorrências e gestos específicos através da empatia e do outro, dar um passo atrás para situar esses significados em contextos mais amplos (CLIFFORD, 1998, p.20).

No decorrer da pesquisa, busquei estar próxima da comunidade, tanto em termos físicos quanto intelectuais. Obtive meus registros por meio do uso de gravador, câmera de vídeo e anotações no caderno de campo. Neste trabalho, além de pesquisas e análises bibliográficas, constam informações coletadas no período em que estive em campo, de março a novembro de 2016. Disso, destacam-se narrativas dos moradores da comunidade, diálogos com professores, alunos, demais servidores da escola, gestor, pais de alunos da escola Ebenezer, com cacique da comunidade e ainda as observações realizadas do contexto escolar dentro e fora de sala de aula.

Somando a descrição densa de Geertz (1989) para a etnografia, trouxe ao texto recurso de imagem. Cabe aqui ressaltar que a interpretação evidenciada é referente aos dados e as

observações de um determinado contexto e estas podem ser múltiplas, pois um determinado objeto pode gerar inúmeras interpretações.

Cada vez mais, a pesquisa de campo com indígenas torna-se uma experiência desafiadora. Os diversos povos étnicos estão formando seus próprios antropólogos. Os próprios *nativos* vêm questionando o trabalho antropológico relacionado a seu povo e sua cultura específica. O fruto dos trabalhos de campo desses pesquisadores que realizam pesquisas com sua própria etnia, torna-se um legado muito importante para a Antropologia. É muito bom obtermos tais contribuições dos próprios nativos, pois me deparei com trabalhos de indígenas, que buscam, a partir de um olhar científico, interpretar e demonstrar suas histórias, suas lutas, apresentando sua própria cultura e reivindicando sua autoridade etnográfica.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A organização estrutural do trabalho envolve as seguintes partes (ou subdivisões):

O item 1 - Introdução □ Faz uma breve explanação sobre o processo da construção do trabalho mostrando o tema, objetivos, justificativa, método utilizado. Está dividido em quatro eixos, são eles: A pesquisa e seus objetivos; Histórico da pesquisadora e sua inserção no campo; Processo para a obtenção das fontes e Métodos utilizados na pesquisa; A estrutura da dissertação.

O item 2- Traz em seu título o *Universo da pesquisa*; evidencia os aspectos da localidade discorrendo sobre a cidade de Benjamin Constant e a Comunidade de Filadélfia, demonstra alguns fatores sobre o entrelaçamento de culturas da população regional enfatizando a mistura da cultura nordestina e indígena, assim como realiza um aparato sobre a comunidade de Filadelfia, sua territorialidade, estrutura, atividades agrícolas, entre outros aspectos.

O item 3 intitulado como; *Aspectos Histórico, Social e Político dos Ticuna* : Apresenta fragmentos historicidade e organização social dos Ticuna, ressaltando a luta por seus direitos com relação às terras, saúde, educação. Para contextualizar a questão do surgimento dessas organizações sociais, ressalto alguns aspectos históricos, relevantes, para um entendimento do fator da causa de resistência e luta do povo Ticuna. Dos séculos XVII ao XIX, surgiram os primeiros relatos e descrições a respeito dos Ticuna, que foram resultantes de expedições realizadas pelo Alto Amazonas. Nos séculos XX e XXI, foram surgindo

estudos mais sistematizados sobre o povo Ticuna. A partir deles, realizo um recorte literário abordando aspectos relevantes, deste modo, diante dos registros, esse primeiro momento do meu trabalho tem como proposta inicial uma demonstração do mito Ticuna, dos aspectos históricos, social e político, e o surgimento de órgãos de proteção indígena, bem como as demais criações de organizações Ticuna.

O item 4 - Intitulado como “*Conquistas e expectativas: legislação indigenista e educação escolar Ticuna*”, ele aborda a institucionalização da organização dos professores Ticuna, por meio da ajuda de assessores engajados na luta pelo direito dos povos. O capítulo também retrata o que se passa no cenário nacional sobre a conquista do amparo legal advindo da constituição de 1988. Aborda ainda as competências do MEC e como se dá a reprodução do conhecimento que é repassado nas práticas pedagógicas das escolas indígenas, ressaltando o respeito à educação diferenciada, ao modelo de escola e aos parâmetros curriculares que as escolas indígenas seguem no Brasil.

O item 5- Está intitulado como *A Escola Ticuna: Ñguepatai Ticunagã*; foi desenvolvido a partir de dados etnográficos obtidos em minhas observações e entrevistas na escola Ebenezer, assim como das análises documentais pertencentes à própria escola. Neste capítulo, apresenta-se uma abordagem sobre o cotidiano escolar, retratando o dia do índio e como essa data é vista pelos alunos e professores. Também trata a respeito das demais práticas educacionais encontradas na escola Ebenezer, ressaltando a visão dos próprios Ticuna no que se refere à educação escolar.

Considerações Finais. Na qual apresentamos nossas considerações finais, incluindo algumas conclusões sobre a pesquisa, mesmo que sejam algumas, ainda, preliminares.

2. UNIVERSO DA PESQUISA

No respectivo capítulo serão retratados aspectos relevantes para situarmos os sujeitos e o lócus da pesquisa.

O povo Ticuna possui 53.544 indivíduos que se encontram em territórios localizados nos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Iça, Tonantins, Jutaí, Tefé, Anamã, Beruri e Manaus. Entretanto, a maior parte da população encontra-se na margem do rio Solimões (SESAI, 2014).

A população regional é de 224.068 habitantes distribuídos em 37 terras indígenas. Na região, encontram-se determinadas instituições como a FUNAI, que possui posto de atendimento em Atalaia do Norte e Tabatinga, a Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), as Forças Armadas do Exército, a Marinha, a Aeronáutica, o Ministério Público Federal, a Receita Federal, a Infraero, o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), a Secretaria da Fazenda do Estado, o Departamento de Transporte, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O Alto Solimões possui duas divisões por área, uma é o Vale do Solimões, onde estão as etnias Ticuna, Kocama, Kambeba, Kaixana, Kanamari, Witoto e Miranha, já a outra área é o Vale do Javari, nele estão às etnias Marubo, Matsés, Matis, Kulina (Kulina-Pano e Kulina-Arawá), Kanamari e Korubo.

O Alto Solimões teve sua história marcada pela vinda de vários missionários que vinham catequizar os indígenas que ali se encontrava. Silva (2016) explica que ocorreram diversas missões religiosas no Alto Solimões, missões então realizadas pelos jesuítas que permaneceram de 1549 a 1759. Outros que também participaram das missões, foram: os Carmelitas, de 1627 até os dias atuais, os Capuchinhos, cujas missões começaram em 1909 e perduram até os dias atuais, os Irmãos Maristas, de 1972 a 1990, e a Irmandade da Cruz, que iniciou em 1972 e permanece até hoje. Algumas pessoas que não são da região se perguntam sobre o que vem a ser essa irmandade.

A Irmandade da Cruz trata-se de um movimento messiânico, iniciado pelo missionário irmão José, originário de Minas Gerais, que realizou ativamente atividades religiosas.

O chamado de Deus aconteceu em 1934, ano que teve a primeira revelação “quando Deus lhe apareceu no céu na figura divina em pessoa do coração de Jesus em forma

de homem, que lhe entregou uma cruz grande dizendo-lhe: quando todo mundo for isolado (incendiado) essa cruz apostólica evangélica será a salvação. Em seguida lhe mostrou uma bíblia e lhe disse” leva ao mundo que aqui está a vida e desapareceu (ATAÍDE, 2015, p.26).

Segundo relatos de um dos moradores da região:

Em 1972 o irmão José retorna do Peru e chega pela fronteira local para o Brasil, permanece no Alto Solimões realizando sua peregrinação. Meu pai conta que durante uma das caminhadas do missionário aqui em Benjamin Constant, ele (meu pai) acabou avistando na costa do irmão José uma luz que incandia³ sua vista. Acreditava que ele era realmente um enviado de Deus para realizar pregações (E.B, 65 anos).

De acordo com informações contidas no site Socioambiental: Em 1971, a população Ticuna se pôs em alerta para a espera do missionário irmão José. Em muitos territórios Ticuna, comentava-se que o irmão José era o próprio Yo’i (um dos heróis Ticuna). Vários Ticuna aderiram ao movimento da Cruz. O caráter grandioso do espetáculo (chegada do missionário com muitos seguidores) associado à semelhança do irmão José a que eles atribuíam e relacionavam com a imagem que possuíam de Cristo (homem magro, barba longa, vestido com batina, carregando uma bíblia e uma cruz) causaram um profundo impacto psicológico nos habitantes da região, principalmente entre os Ticuna. Constata-se que as comunidades indígenas do Alto Solimões tiveram grandes influências dos missionários tanto para com a população indígena quanto para a não indígena.

Os municípios que compõem o Alto Solimões obtêm como principal meio de acesso a via fluvial para ir à capital do Estado ou para os demais municípios ou países vizinhos como Colômbia e Peru. O caminho fluvial se torna uma das principais vias de tráfego e é no imenso rio de águas profundas que avistamos diversas embarcações ancoradas e em movimento, refletindo uma bela paisagem diária.

O rio Solimões traz no imaginário da população da região diversas histórias e mitos como o da *cobra grande*, o do *boto*, dos *corta cabeça*, entre outros.

A *cobra grande*, segundo os depoimentos dos moradores da região, habita as águas dos rios Javari e Solimões, entre os municípios de Benjamin e Tabatinga, há relatos de ribeirinhos que afirmam já terem visto a cobra levantar embarcações e balsas. Um morador de Benjamin Constant conta:

Eu acordei certo dia por volta das 4 horas da manhã, iria fazer catraia, quando olho da janela de casa para a balsa do senhor Gringo, vi a cabeça da cobra enorme levantando por debaixo da balsa, ela era tão grande que metade da balsa ficou

³ Emanava uma luz, tornando-se reluzente.

suspensa, isso durou por volta de uns cinco minutos, aí foi baixando a cabeça e se escondeu novamente nas águas do rio. (S.F, 47 anos).

Outro ser mitológico e bastante temido pelas mulheres da região pelo seu poder de encantamento é o *boto*. Conta uma moradora:

O boto macho é o que mais encanta porque minha vó conta que aquele boto vermelho segue as embarcações. Certa vez vinham uma moça de mais ou menos uns 15 anos de idade. O boto macho seguia a canoa que ela estava e logo à moça começou a ficar com febre; foram três dias seguidos de febre alta e ela morava na beira do rio, ali próximo ao Javarizinho. Em um determinado dia o pai e mãe da moça saíram pra pescar e ela ficou em casa, quando voltaram à menina havia desaparecido. O boto encantou a moça e levou com ele, pois nunca mais ela apareceu (MB, 65 anos).

A mais recente história que está sendo contada por moradores locais, principalmente os moradores da área rural e por pescadores da região, é dos *Corta-Cabeça*. Segundo o pescador da Comunidade de Guanabara⁴:

Toda vez que a gente vai pescar e vai dormir na beira do rio, procuramos fazer pouco barulho a noite, pois houve vezes que vimos o corta-cabeça. Trata-se de uma luz avermelhada que aparece ou vem da mata ou do meio rio, essa luz é muito rápida e deixam às pessoas imobilizadas, muitas pessoas falam que quando a luz passa sai arrancando a cabeça das pessoas. Certa vez quando nós a vimos rezamos bastante para que isso logo passasse e não nos visse, mas ainda bem que não nos viu e aquela luz que estava enorme foi embora (M.C, 65 anos).

Todas essas histórias são do imaginário do povo da região, histórias que vem sendo repassadas de seus avós e que serão transmitidas para os filhos e netos.

Ataíde (2015) destaca que nossa Amazônia é rica em sua fauna e flora, possuindo a riqueza de suas históricas e lendas, herdadas de nossas indígenas e dos caboclos Amazonenses que habitam nossos rios, furos e igarapés.

A cultura indígena no Alto Solimões é intensa e tão rica em seus mitos, que buscam dar uma explicação à realidade do mundo. Os Ticuna por meio dos textos descritos abaixo procuram dar sentido sobre o dia e a noite.

A criação do dia (A Samaumeira que escurecia o mundo):

No princípio tudo era escuro, isto porque uma enorme samaumeira fechava a terra, impedindo que a claridade do sol penetrasse na terra. Yo'i e Ipi ficaram preocupados. Pegaram caroços de ingá arara tucupí e começaram a atirar para cima da folhagem da enorme árvore, com os caroços lançados formou-se um pequeno buraco. Os irmãos avistaram devido o buraco uma enorme preguiça que prendia no alto os galhos da samaumeira (...) o coatipuruzinho bem pequeno, conseguiu subir lá encima e jogou formiga na preguiça que soltou os galhos, a enorme árvore caiu e

⁴ Comunidade rural de Benjamin Constant.

apareceu a luz do dia. Do tronco da samaumeira caída nasceu o rio Solimões de seus galhos surgiram outros rios menores e igarapés (ATAÍDE, 2015, p.56).

A criação da noite (A cobra grande que sabia o segredo da noite):

No princípio não existia noite. As pessoas estavam cansadas de tanta luz, sabiam que alguém guardava a noite e este alguém era a cobra grande que era feiticeira. Num certo dia 3 índios foram até ela para pedir o segredo e ela entregou o coco onde estava escondido a noite para que entregasse a sua filha (uma índia de incomparável beleza). Um dos índios que levava o coco por curiosidade o abriu e de repente a noite nasceu. Tudo ficou escuro e os bichos da noite saíram imediatamente, enchendo a floresta com suas vozes, quando a índia filha da cobra percebeu o que havia acontecido, tirou um de seus fios de cabelo, segurando uma ponta em cada mão, começou a cortar rapidamente a escuridão. Não demorou muito apareceu uma faixa de luz então o ar se encheu de vozes dos habitantes do dia, pássaros e insetos. Dizendo ela: Finalmente temos o dia e a noite (ATAÍDE, 2015, p. 57).

Essas histórias e mitos percorrem por toda a região do Alto Solimões. Nela encontram-se diversas etnias como citadas anteriormente, porém, a maior população é da etnia Ticuna com 64,89%, enquanto os Kocama são a segunda, com quase 20% (SESAI, 2014).

No Alto Solimões, existem 28 Terras Indígenas (FUNAI, 2016). Os Ticuna possuem 18 terras demarcadas e homologadas, são elas: Betânia, Bom Intento, Éware I, Éware II, Feijoal, Lago do Correio, Lauro Sodré, Maraitá, Matintin, Nova esperança do Rio Jandiatuba, Porto Espiritual, Porto Limoeiro, Santo Antônio, Canimari, São Leopoldo, Uati-Parana, Umariacú, Vui-Uatá-In. Essas terras estão localizadas, respectivamente, nos municípios de Santo Antônio do Içá, Amaturá, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Tabatinga, Fonte Boa, Tonantins.

A etnia Kocama possui onze Terras Indígenas, a saber: Barro Alto, Éware I, Lago do Correio, Prosperidade, Guanabara, Santa Cruzada da Nova Aliança, Jacapari e Estação, São Sebastiao, Sapotal e Sururuá, que estão situadas nos municípios de Tonantins, São Paulo de Olivença, Tabatinga, Santo Antônio do Içá e Jutaí.

A terra demarcada pertencente à etnia Kaixana é de Mapari e está localizada no município de Tonantins.

As etnias Kulina, Pano, Matis, Matsé e Marubo possuem terra demarcada no Vale do Javari, pertencente ao município de Atalaia do Norte.

Na região do Alto Solimões, encontram-se 253 escolas indígenas, 242 são municipalizadas ofertando Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, 11 escolas são Estaduais e disponibilizam o ensino fundamental e ensino médio. (SILVA, 2016).

2.1 BENJAMIN CONSTANT

É de fundamental importância relatar sobre a história de Benjamin Constant, da qual faz parte a comunidade de Filadélfia, lócus da referente pesquisa, para um possível entendimento de como foi se moldando os espaços, os saberes, as práticas, o modo de vida dos sujeitos que residem nessa região, sejam estes indígenas ou não indígenas. O intuito é discorrer sobre o município de Benjamin Constant demonstrando a importância para se compreender a história da região e a construção de identidades.

De acordo com Hall (1997), as identidades são pontos de apego temporário, isto é, são as posições do sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Tomaz Tadeu da Silva, ao abordar sobre identidade e diferença, ressalta que:

As identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora sabendo que sempre são construídas ao longo de uma falta, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do outro e que assim elas não podem nunca ser ajustadas- idênticas- ao processo sujeito que são nelas investidas (SILVA, 2011, p.112).

O município de Benjamin Constant foi criado no dia 29 de janeiro de 1928 com sede na Vila de Remate de Males, por meio da Lei 191. Em 4 de janeiro de 1928, deu-se a transferência da sede do município para Nova Esperança, em conformidade com a Lei nº.1375. Em 31 de março de 1938, a sede foi elevada à categoria de cidade. Quando chefiava a comissão Mista de Letícia na Colômbia, o general Cândido Rondon fez a indicação do nome em homenagem a seu professor General Benjamin Constant Botelho de Magalhães (ATAÍDE, 2015 p.46).

Benjamin Constant está localizado à margem direita do Rio Solimões, limita-se com a República do Peru e da Colômbia e com os municípios de Atalaia do Norte, Tabatinga, São Paulo de Olivença. A distância para capital Manaus em linha reta é de 1116 km e, por via fluvial, de 1628 km. A população do município é em torno de 45 mil habitantes, 61,7% residem em área urbana, enquanto 38,3%, na zona rural (IBGE, 2015). O município possui 62 comunidades, sendo 40 ribeirinhas e 22 indígenas.

Benjamin Constant teve sua história entrelaçada culturalmente por nordestinos e indígenas. Na formação do município, os religiosos tiveram participação em meados de 1750,

quando os jesuítas estavam catequizando os Ticuna. Nesse momento, foi fundada a Aldeia do Javari, que, mais adiante, foi denominada Aldeia São José do Javari.

A aldeia São José do Javari foi criada com o objetivo de proporcionar a instalação da sede da capitania de São José do Javari. Segundo a Carta Régia de 18 de julho de 1755 do governo português, dirigida ao governador do Grão-Pará, Mendonça Furtado (VITKOSKI, 2007, apud SILVA, 2010, p.28).

Nessa aldeia, foi sediado o destacamento militar, mas logo ele teve sua transferência em 1766 para a margem esquerda do Solimões, novo local em que seria fundado o povoamento de São Francisco Xavier de Tabatinga, onde atualmente fica a cidade de Tabatinga. Até hoje nessa localidade permanece o posto militar por se tratar de um ponto estratégico nas fronteiras entre Brasil, Peru e Colômbia (ATAÍDE, 2015).

O século XIX, tempo áureo da borracha, foi o momento em que os nordestinos imigraram para a região e se fixaram nas matas a fim de trabalharem com atividade extrativista:

A economia extrativista de forma histórica como prevaleceu na organização econômica da Amazônia no interior do Estado, foi combinada ao desenvolvimento intensivo do capitalismo com bons resultados, porém para as elites e a classe dominante (FREITAS 1987, apud SILVA, 2010, p.37).

Nesse momento, a relação do homem com os recursos naturais era bastante intensa. Havia rios para a pesca, floresta para retirada de frutos das árvores, era realizada a caça de animais do mato, tudo isso para alimentação das famílias e comercialização. Porém, uma parte de alguns produtos que não havia na região era trazida pelos regatões. Nesse período, vale destacar, o sistema de comercialização era tido como uma espécie de troca.

Os nordestinos vieram para colonizar estas terras em busca de melhorias de trabalho, pois no sertão muitos viviam em situações de pobreza. Assim, imigrando para a Amazônia, nascia para eles uma esperança de melhorar sua situação econômica. Picoli (2006) destaca o papel que vieram desempenhar como amansadores da terra para os capitalistas da empresa seringalista e para os futuros planos da integração da região ao território nacional, juntando-se, então, aos nativos domesticados e aos colonos.

Meus avós eram retirantes nordestinos meu avô do Pernambuco e minha vó do Ceará vieram para cá em 1937 para fugir da seca e trabalhar com o extrativismo meus avós se conheceram no Amazonas tiveram 11 filhos, residiam um tempo na sede em Benjamin Constant e outra época do ano no Alto (Rio Itacoai) com os diversos conflitos entre índios e não índios por terra, a família teve que descer o rio e fixar permanência em Benjamin Constant. (A.B, 73 anos).

Essa é a história da maior parte dos moradores de Benjamin Constant, baseado nesse entrelaçamento de culturas de “indígenas” e “nordestina”. Segundo um morador de Benjamin Constant:

Eu não sou indígena, sou descendente nordestino morei muito tempo com os Kanamari, eu era como se fosse filho de dona Rosa Kanamari, assim eu vivi e tenho os Kanamari como minha família. Aprendi a tecer rede, a fazer canoa do modo que aprendi com eles (M.A, 62 anos).

De acordo com outra moradora do município:

Morar no rio Curuçá estava ficando muito perigoso. Na década de 60 muitas famílias vieram para se fixar em Benjamin, meu pai construiu uma balsa flutuante, colocamos nossos pertences e viemos. Era um clima de muita tristeza, pois lá existia muita fartura, nossas plantações nas roças e nas costas das praias que plantávamos feijão, batata, melancia, e assim deixando tudo para trás fomos recomeçar em Benjamin Constant, aqui meu pai teve que retirar lenha para vender para CELETRA AMAZON⁵, pois a máquina era a vapor e para gerar energia necessitava de lenha, em outros momentos ele também pescava (M.C, 75 anos).

Em Benjamin Constant, na década de 1970, a comercialização da madeira era bastante intensa. Conforme o relato de um morador do bairro Javarizinho:

Meu pai tinha barcos e alguns empregados indígenas do rio, Curuçá que eram Marubo, do rio Pardo os Mayoruna, do rio Itacoá que eram Kanamari e Matis, esses indígenas trabalhavam com ele retirando madeira quando voltavam de viagem para Benjamin os índios dormiam nos Barcos. Toda vez que vinham de viagem traziam bicho do mato, tracajá, jabuti, carne salgada nos paneiros (carne de anta, queixada) e assim nos vivíamos em Benjamin nessa época (AF, 51 anos).

No município existia o “Campus Avançado”, que era pertencente à PUCRS, na qual ofertavam cursos de capacitação para a população local. Os profissionais que lecionavam eram participantes do projeto Rondon, que foi criado em 1967 com vínculo ao gabinete do Ministro do Interior.

No Projeto Rondon estava integrado os representantes das forças armadas e os núcleos universitários com o objetivo de levar a elite para os lugares mais longínquos do Brasil, como a Amazônia buscavam favorecer a integração nacional e a interiorização das ações do governo. Em Benjamin Constant, foi formalizado com a prefeitura no ano de 1976, destacando-se os professores e alunos da PUC-RS, para esse projeto e assim foi construído o campus em Benjamin Constant em que ofertavam cursos de capacitação para a população local (BENDAZOLLI, 2011, p. 63).

No município, até a década de 1990, a indústria madeireira estava no auge. Havia diversos extrativistas de madeira na região, sendo uma das principais atividades dela as

⁵ Companhia de energia elétrica do Amazonas.

indústrias de Benjamin Constant, que chegavam a contratar mais de 1800 funcionários. A maior indústria da cidade era a INCOM (Indústria e Comércio de Madeira LTDA). Os empregados realizavam a extração, o comando das embarcações, o transporte, a serragem, o processamento, carregamento, desdobramento, a classificação, marcenaria, gerência e serviços gerais. (SILVA, 2010, p.45).

Com o declínio da atividade extrativista, ou seja, quando ocorreu a proibição da retirada da madeira e derrubada de árvores, aumentou o índice de desemprego na região. Segundo o documento de Zoneamento Ecológico Participativo da Região do Alto Solimões:

Foi a falta de alternativa de emprego que fez com que jovens e adultos não obtendo oportunidades no mercado de trabalho adentraram ao mundo das drogas (narcotráfico) como opção de fonte de renda, estes sendo atraídos principalmente por Colombianos e Peruanos que vivem no fluxo constante das fronteiras (SILVA, 2010, p.54).

Houve certo declínio para a região, marginalização, violência, pois não havia outra atividade que substituísse a produção da borracha e da madeira, concomitantemente houve a demarcação das terras indígenas no Vale do Javari e, depois da ação repressiva do IBAMA⁶, os moradores de Benjamin enfrentaram sérias crises, pois o extrativismo era um de seus principais meios de produção.

O cenário social passou por mudanças, surgindo inovações com o passar dos tempos. A forma de trabalho foi sendo substituída por outras formas e a dinâmica social sendo transformada. Algumas pessoas que trabalhavam com madeira passaram a trabalhar com comércio, na agricultura ou na pesca etc.

A infraestrutura de Benjamin Constant está bastante mudada. Atualmente, o município possui diversas igrejas: Católica, Protestante, Adventista, Batista, Israelita, assim como agência do Banco do Bradesco; caixa eletrônico do Banco do Brasil; casa lotérica; lanchonete; bares; restaurantes; hotéis; pousadas; hospedarias; serrarias; olaria; prefeitura; câmara legislativa; delegacia de polícia; cartório civil; cartório eleitoral; representação do ministério público; cartório judicial; unidade mista hospitalar; Unidades Básicas de Saúde (UBS); escolas estaduais e municipais; INCRA; escolas particulares de séries iniciais e ensino fundamental; Biblioteca Pública; ginásios poliesportivos; bumbódromo; museu indígena (Magüta); Mercado Municipal; Unidade Acadêmica da Universidade Federal do Amazonas (Instituto Natureza e Cultura □ INC) onde ofertam seis cursos de graduação; bacharelado em

⁶ Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos recursos naturais.

Administração e Gestão Organizacional, bacharelado em Antropologia, Biologia e Química, Ciências Agrárias, Licenciatura em Letras e Pedagogia.

A sede do município possui oito bairros, são eles: Coimbra, Centro, Umarizal, Colônia I, Colônia II, Bom Jardim, Cohabam e Eduardo Braga. É uma cidade que recebe muita influência da cultura peruana e colombiana. A região apresenta esse contraste sociocultural com imigrantes da Colômbia e do Peru que ajudam a compor a área do comércio, saúde e educação. Muitas peruanas grávidas fazem seu parto no município para garantir cidadania brasileira a seus filhos e assim retirar os documentos brasileiros, que lhes dão acesso a programas e benefícios sociais.

Imagem 1 – Comércio peruano em Benjamin Constant



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto tirada em 23/03/2017.

Grande parte do comércio em Benjamin Constant é composta por peruanos. Os produtos desses estabelecimentos comerciais são mais baratos do que no mercado brasileiro, pois tais produtos peruanos não pagam impostos, o que contribui para a sua redução dos preços. Muitos dos comércios peruanos não são legalizados.

A gasolina é outro produto que entra em grande quantidade pela fronteira do Peru para ser comercializado na cidade, pois esse produto é mais barato no Peru do que no Brasil. Benjamin Constant não possui posto de abastecimento, portanto, o que se encontra são apenas banquinhas de gasolina, nas quais o combustível é vendido dentro de garrafas PET. O “cocão” (como costumam chamar aqui na região a garrafa de dois litros em que é vendida a gasolina) custa em torno de R\$ 6,00. Essa comercialização, no entanto, é ilegal. Quando há operação da Polícia Federal no município, as banquinhas são rapidamente fechadas e a gasolina é escondida. Depois de a polícia retornar a Tabatinga, as banquinhas são reabertas e a gasolina peruana volta a ser comercializada em cada esquina da cidade.

Imagem 2 – Banquinha de comercialização da gasolina



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto retirada em 15/06/2016.

O município conta com 5.367 famílias registradas no CADUNICO⁷. Dessas, e 4.025 são beneficiárias do Programa Bolsa Família, isto é, 75% do total cadastradas, de acordo com os dados do Ministério de Desenvolvimento e Combate a Fome.

Outra ferramenta de distribuição de renda no município relacionada ao aspecto social é o Benefício de Prestação Continuada (BPC), no qual os beneficiários são pessoas idosas a partir de 65 anos ou pessoas deficientes. Dentro do município, muitos confundem o BPC com aposentadoria, porém, a Assistência Social busca sempre dar esclarecimentos aos beneficiários sobre as diferenças entre os programas.

No município, existem diversas festas religiosas. Uma das maiores festas é o da padroeira da cidade, Nossa Senhora Imaculada Conceição, que inicia no dia 29 de novembro e encerra no dia 08 de dezembro. O festejo é realizado com um novenário (nove missas noturnas) na igreja localizada no Centro da cidade. Após a missa, ocorre o arraial com vendas de comidas típicas, disputas de barracas com pescarias, brincadeiras, apresentações de música, dança de integrantes do grupo de jovem Sentinela da Manhã.

No mês de outubro ocorre o festejo de São Francisco. Ele tem início no dia 29 de setembro e seu encerramento acontece no dia 04 de outubro. As nove noites atraem muita gente para dentro da igreja. As pessoas têm que sair cedo de casa para poder assistir a missa e pegar um local para sentar na igreja. Após a novena, ocorrem brincadeiras e são montadas inúmeras barraquinhas de comidas e outras de pescaria. O festejo finaliza-se com uma enorme procissão dos fiéis no dia de São Francisco (4 de outubro). Nessa procissão, costuma-se ver muitos devotos de batina, outros descalços, carregando tijolo na cabeça. Isso é resultado das

⁷ Cadastro único utilizado no serviço da assistência social para realizar a identificação de pessoas/famílias para uma possível inclusão delas nos programas sociais do governo federal.

promessas que realizaram. Muitos desses devotos obtiveram a graça desejada e assim não deixam de comparecer a esse ato de fé.

O festival folclórico de Benjamin Constant é um festejo que ocorre no mês de agosto. Nele há a disputa de dois bois: o verde e branco, *Mangangá*, e o vermelho e branco, *Corajoso*. Essa festa atrai turistas para o município e tem duração de três noites. Por conta disso, a cidade fica com as cores das nações, ou seja, verde e branca, de um lado, e vermelha e branca, de outro. Verifica-se que nos anos anteriores existiam mais brincantes e pessoas engajadas a realizar o evento que paralisava o Alto Solimões. Atualmente, as agremiações buscam por mais pessoas para participar das brincadeiras, mas muitos dos que participavam perderam o interesse e preferem somente assistir nos camarotes ou nas arquibancadas. Isso porque houve muita desmotivação pela falta de compromisso dos representantes públicos para a realização do evento.

Existem anos em que não ocorre o festival, por alegações de falta de recursos a serem repassados às agremiações a fim de que os utilizem na compra de materiais para confecção de fantasias, alegorias e outras despesas geradas. O fato da festa não ocorrer em um determinado ano por “*esse*” ou “*aquele*” motivo leva os brincantes a ficarem desmotivados e absterem-se de participar da celebração da festa cultural no ano em que ela é realizada e a prefeitura confirma o evento.

Diante dessa situação, uma das alternativas que as coordenações de cada nação encontram é trazer e convidar mais brincantes das comunidades indígenas para participar, assim, muitas pessoas acabam compondo duas tribos de danças distintas. Elas entram e se apresentam, trocam de fantasia e voltam com uma nova denominação de tribo para se apresentar aos jurados do evento. Na época de ensaio dos bois, os jovens da cidade vão assistir na beira da rua a batucada, alguns alunos das escolas municipais que moram próximo ao local saem das salas de aulas para assistir a esses ensaios. Nesse período, há aumento da evasão escolar nas escolas da cidade.

Imagem 3 – A pintura do caboclo regional e os dois Bumbás de Benjamin Constant.



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto tirada em 12/01/2017.

A única escola que oferece o ensino médio na sede da cidade é a escola Imaculada Conceição, localizada no Centro de Benjamin Constant. A escola é a maior escola da cidade e possui uma grande escadaria. Luzeiro & Magalhães (2016) destacam que a escola foi construída pelos frades capuchinhos na década de 1930, sendo fundada no dia 25 de fevereiro de 1940. Primeiramente, a escola teve a denominação de Educandário Imaculada Conceição e tinha como objetivo oferecer o ensino primário às crianças do município. As irmãs Franciscanas estiveram à frente da escola durante 53 anos.

Imagem 4 – Escola Estadual Imaculada Conceição



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto tirada em 18/04/2017.

Atualmente, é ofertado apenas o ensino médio, mas antes havia o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, porém, a demanda de alunos para as séries finais aumentou com o passar dos anos, fazendo necessária essa mudança de deixar a escola ofertando exclusivamente o ensino médio. O ensino fundamental e a educação infantil foram distribuídos nas demais escolas do município.

A escola Imaculada Conceição possui alunos que vêm de escolas urbanas e também das comunidades indígenas e ribeirinhas. Alguns da comunidade de Filadélfia, apesar de

possuírem uma escola que oferta o ensino médio (Escola Estadual Gildo Sampaio), se deslocam para estudar na Imaculada Conceição. Esse fato será abordado no próximo capítulo.

Benjamin Constant conta com duas associações de pescadores, a COPESC (Cooperativa de Pescadores) e a Colônia Z3. Os pescadores associados durante a época da desova têm que respeitar as leis para não realizarem a pesca. Assim, nesse período passam a receber o seguro- defesa e ganham um salário mínimo durante quatro meses. Segundo o pescador da Colônia Z3:

Na época em que a gente pode ir pescar é muito bom, gosto de pescar surubim, pirarucu e vender na feira. Como estou sem motor de centro porque o meu deu problema aí eu empresto do “Baladeira”(responsável pela associação – colônia Z3) mas outros pescadores tem seus próprios motor de centro, costumo fazer 12 dias de viagem ,porque vou para o Curuçá eu e mais dez colegas . A noite fico dentro do motor e debaixo do mosquitoireiro porque na beira do rio a noite tem muita Carapanã. Uma época ai íamos trabalhar com medo porque haviam os chamados “piratas”, eram bandidos que atacavam os pescadores para roubar o motor e redes de pesca. Enfrentamos esses riscos, pois esse é o nosso trabalho (M.B, 29 anos).

Além da feira em que se vendem os peixes trazidos pelos pescadores da cidade, vendidos por eles mesmos ou por marreteiros, há outro espaço coberto, que é a feira coberta do produtor (Mercado Municipal). Lá são vendidas verduras, legumes, frutas. Há quiosques de feirantes que moram na cidade na área mais urbana e que possuem seus sítios, realizando por si mesmos seus cultivos.

Imagem 5 – Mercado Municipal de Benjamin Constant



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto tirada em 18/04/2017.

Imagem 6 – Espaço de venda ao lado do Mercado Municipal



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto tirada em 18/04/2017.

Como o espaço da feira tornou-se muito pequeno, há outro ao lado que está sendo utilizado para a venda dos produtos (frutas, legumes, verduras). A maior parte dos vendedores nesse espaço são Ticuna que vendem o que cultivam na comunidade. Há também os *Israelitas*⁸, estes são imigrantes peruanos que pertencem à religião “Israelita”. Eles estão ocupando grande espaço no comércio da cidade, porém, outro meio de subsistência a qual recorrem são as atividades agrícolas: cultivo de frutas, verduras e legumes. Alguns lidam ainda com a criação de animais (pato, carneiro, galinha). Os produtores israelitas que vão vender na feira da cidade são da comunidade *Retama Kamatsuri* que significa *Povo Trabalhador*. Esse grupo se localiza na estrada de Benjamin Constant e Atalaia, na BR 307. De acordo com o Relatório do Centro de Referência da Assistência Social.

Nesta comunidade encontram-se sete famílias. As famílias da comunidade possuem na sua condição de organização multipropósitos, assumindo funções compensatórias, definido pelas exigências do trabalho. Nessa comunidade há uma escola de ensino fundamental. As formas de organização econômica e da divisão do trabalho ficam sob a responsabilidade do chefe da família, no qual se deslocam na madrugada para levar os produtos cultivados por eles para vender no mercado municipal (BRÁULIO, 2014).

2.2 COMUNIDADE DE FILADÉLFIA

A comunidade de Filadélfia, pertencente à mesorregião do Alto Solimões ocupada pela etnia Ticuna, tem seu território localizado no município de Benjamin Constant. Sua população Ticuna está estimada em 1300 habitantes. (SESAI, 2014)

Os habitantes da comunidade fazem o uso da língua materna (Ticuna), do português e do espanhol por se tratar de uma área de fronteira com Peru e Colômbia. Ela é demarcada

⁸ Modo como são chamados aqui na região, outra maneira que costumam chamá-los é de “barbudos”.

como terra indígena (T.I) de Santo Antônio. Anteriormente, era reconhecida como comunidade de Santo Antônio, mas houve a necessidade de mudar seu nome, porque já existia outra comunidade com a mesma denominação, o nome de Santo Antônio era comum por se tratar de um igarapé que banhava a margem local.

O núcleo comunitário realizava diversas reuniões para tomar decisões sobre a comunidade. Assim, foi por meio de um consenso que surgiu a proposta de colocar o nome de Filadélfia. Trata-se do nome de uma cidade dos Estados Unidos que os membros da comunidade achavam bonito, eles a considerava, também, como uma cidade avançada. Então, no ano de 1979, a comunidade de Santo Antônio passa a ser conhecida como comunidade de Filadélfia (BRÁULIO, 2012, p. 22). De acordo com um morador da comunidade:

O nome Filadélfia para a comunidade quando foi feita a escolha, foi comparada a outra Filadélfia dos Estados Unidos, pois lá é bonita, reconhecida. E isso era o que nós buscava para a comunidade, trazer para aqui um reconhecimento também, mas não de tecnologia moderna como lá, mas um reconhecimento do povo Ticuna e de nossa cultura. (O.B, 45 anos).

Os Ticuna de Filadélfia possuem um intenso contato com os moradores de Benjamin Constant. Alguns alunos migram para estudar na cidade, enquanto outros preferem estudar na própria comunidade, onde há duas escolas, sendo que uma oferta o Ensino Fundamental (Escola Municipal Ebenezer) e a outra, o Ensino Médio, sujeita à esfera do Estado (Escola Gildo Sampaio).

A comunidade possui um posto de saúde da SESAI que fica em frente à escola Municipal Ebenezer, nele realizam atendimentos médicos e de enfermagem. A comunidade também conta com uma associação de mulheres artesãs,⁹ a AMATU (Associação de Mulheres Artesãs Ticuna).

Filadélfia possui um trajeto à cidade de Benjamin Constant que se pode percorrer por meio de uma pequena estrada, passando pela comunidade do Monte da Redenção e Porto Cordeirinho. Pelo trajeto fluvial, a travessia dura apenas uns cinco minutos, nos anos anteriores havia uma ponte que dava acesso de Benjamin Constant a Filadélfia, essa ponte desmoronou devido à correnteza d'água ser muito forte em determinadas épocas do ano. Como o nível do rio começou a subir com a enchente, abalou a estrutura física da ponte. Atualmente, para realizar a travessia, o custo de uma viagem de Pec-pec¹⁰ varia entre R\$ 0,50 a R\$ 2,00.

⁹ Mulheres que realizam artesanatos manualmente; cestarias, brincos, colares, pulseiras etc.

¹⁰ Motor de popa, conhecido também como rabeta, meio de transporte comum na região.

A comunidade de Filadélfia possui energia elétrica, escolas, ruas asfaltadas, posto de saúde, templo da Igreja Batista, telefone público, autofalante, que é popularmente conhecido na comunidade como “boca de ferro”, meio pelo qual se leva notícia para toda a comunidade.

Imagem 7 – Rua da Comunidade de Filadélfia



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto tirada em 22/03/2016.

A maior parte das casas é feita de madeira, somente algumas são de alvenaria. Os moradores possuem diversos eletrodomésticos como geladeira, fogão, mesmo que alguns prefiram utilizar fogão à lenha e antena parabólica. Como meio de comunicação, possuem o celular com o sinal da operadora da Vivo. Os meios de transporte mais utilizados são: motor de popa, canoa e motocicleta, porém, para este último, quando se está na época da cheia do rio é necessário atravessá-la (a moto) de canoa, para utilizá-la na cidade. No período da enchente na comunidade de Filadélfia e nos arredores, são construídas pontes de madeira para transitar até a cidade de Benjamin Constant. Conta um dos moradores:

Às vezes fica muito ruim pra gente ir pra cidade, principalmente quando está alagado porque se tem que atravessar na canoa a moto. Esse é um lado negativo com a queda da ponte, porém para alguns da comunidade isso (a queda da ponte) também significou um alívio, pois quando havia a ponte entrava na comunidade muita gente desconhecida de moto, às vezes eram bandidos que vinham praticar atos violentos na comunidade e depois fugiam nas motos (M.F, 35 anos).

As principais atividades realizadas pelos Ticuna em Filadélfia são a pesca e a agricultura. As criações de animais e os seus cultivos têm sido, geralmente, comercializados no mercado municipal de Benjamin Constant. São os seguintes produtos: a macaxeira, ingá, pupunha, mapati¹¹, umari, buriti, galinha, peixe, farinha, dentre outros alimentos regionais.

Segundo os dados contidos no site Socioambiental:

¹¹ Fruta típica da região, também conhecida como uva da Amazônia.

As frutas mais comuns nas aldeias Ticuna são : mapati (tchinã), Umari (te'tchi), ingá (pama), abiu (tao), castanha (nhói), pupunha (itu), cupuaçú (cupu), sapota (otere) e açai (waira)” (dados acessados dia 06/05/2016).

A maior parte das famílias da comunidade de Filadélfia possui seus roçados. Além da ajuda dos familiares para realizar as atividades dos roçados, também se pode contar com o auxílio dos amigos, parentes e conhecidos, essas pessoas são conhecidas como os ajuris, ou seja, trata-se de um mutirão de ajuda muito utilizado aqui na região para desenvolver uma atividade. O ajuri é realizado com frequência entre os Ticuna, principalmente para realização de trabalhos no plantio da área de várzea. Quando ocorre a enchente dos rios, de imediato tem que se fazer a retirada dos plantios para que a colheita não fique debaixo d’água do rio Solimões. Um dos produtos mais cultivados nesse tipo de roça é a mandioca. Os Ticuna realizam a arrancada da mandioca, o carregamento até a casa de farinha para assim começar o trabalho na produção da farinha que tanto serve para o uso familiar quanto para a comercialização.

Imagem 8 – Ticuna de Filadélfia fazendo farinha.

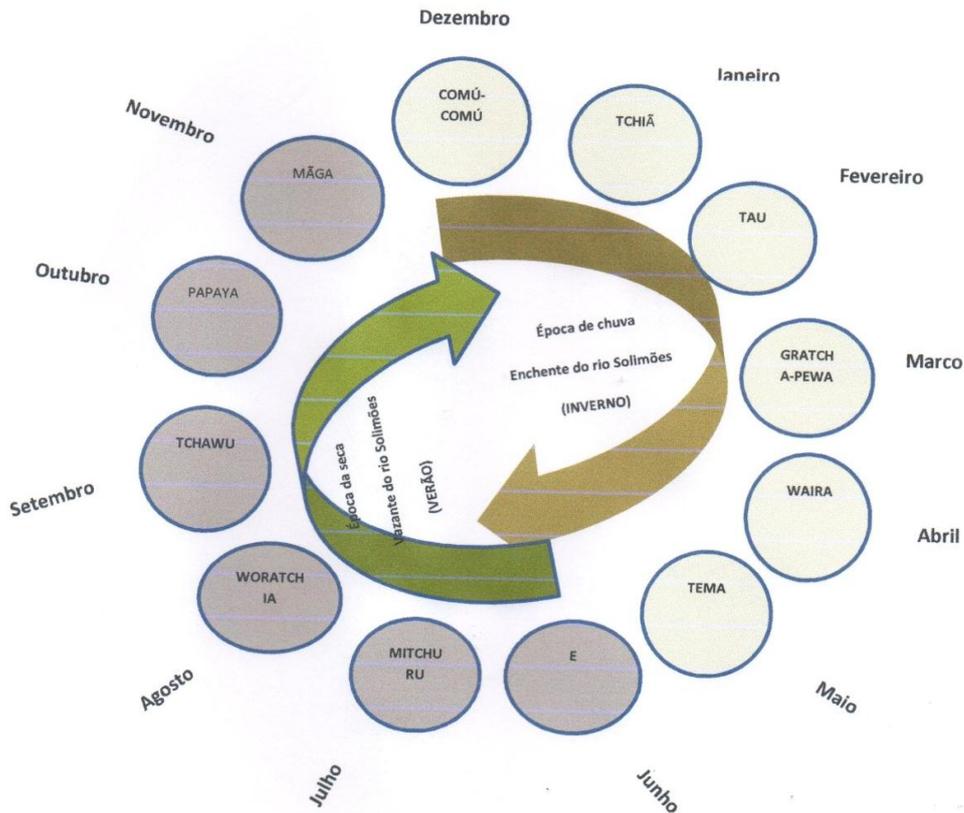


Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto tirada em 25/05/2016.

O esquema abaixo retrata o ciclo do ano na região. Ele está dividido em época de chuva e época da seca. A época chuvosa foi o momento em que encontrei mais dificuldade no campo, as estradas estavam com difícil acesso, lamaçal, ponte quebrada, igarapé cheio onde se tem que pagar a travessia no motor de poupa, havia dias que a correnteza da água no igarapé estava muito intensa a ponto de virar a canoa. É no período chuvoso que acontece a cheia do rio, nesse período as roças que estão em terra de várzea ficam submersas à água do

rio Javari. Esse período chuvoso se inicia no mês de dezembro e se estende até maio. Nessa temporada, ocorrem determinadas colheitas de frutas explicitadas a seguir:

Esquema do ciclo do ano evidenciando os alimentos cultivados na comunidade de Filadélfia:



Fonte: Esquema realizado pela autora.

Segundo os dados coletados no campo e como pode ser visto no esquema acima: dezembro é o mês da colheita do *Cómu-Cómu* (Camo-Camo). No mês de janeiro, as árvores de *Tchiã* (mapati) dão em demasia seus frutos; em fevereiro, é a época que o plantio dos Ticuna está “carregado” de Tau (*abil*); no mês de março, o fruto de *Gratcha-pewa* (araçá) está maduro; em abril, os Ticuna entram na mata em busca de *Waira* (Açaí) e, no mês de

maio, é a época do Tema (buriti). Essas frutas citadas acima são da época que ocorre de dezembro a maio.

A partir do mês de junho, as chuvas geralmente começam a cessar e, então, inicia-se a vazante dos rios. É o período da seca (verão), as estradas estão boas para trafegar nessa época. Minha ida a comunidade se dava através de transporte próprio, minha motocicleta Sundow Future (com ela torna-se impossível andar no *lamaçal* porque os pneus que são próprios para asfalto derrapam), porém nessa época da vazante a estrada fica seca, o fluxo de motocicleta se torna mais constante no caminho a comunidade, e assim eu ia até Filadélfia nesse período. As frutas dessa estação mais consumidas são: em junho, o *E* (jenipapo); em julho, o *Mitchurü* (araçá-boi); em agosto, temos a época da *woratchia* (melância) que é plantada nas praias, já que, por conta do clima estar mais seco, elas estão descobertas; em setembro, os roçados estão com *Tchawü* (milho) bom para o consumo; em outubro, os pés de *papaya* (mamão) se encontram cheio de frutos e, em novembro, é a época que ocorre a colheita da *Mãga* (manga). Existem outros tipos de frutas cultivadas pelos Ticuna, mas essas são as que melhor retratam cada mês.

Nimuendajú (1977) relatou que os Ticuna possuem uma lavoura regular e que plantam, em especial, mandioca, macaxeira, melancia, batatas, banana, entre outros cultivos, mantendo ainda seus plantios próximos às moradias. Nos dias atuais, entre os Ticuna de Filadélfia, não são todos que possuem seus plantios próximos as suas casas. Muitos possuem seus cultivos em uma distância de 3 a 4 km de caminhada por entre mata.

Os Ticuna de Filadélfia baseiam-se em uma agricultura de subsistência com baixa produção. A questão do plantio dos produtos agrícola não possui uma economia de autossustentação, pois compram produtos industrializados da cidade para o consumo na comunidade. Os Ticuna que possuem suas roças e cultivos estão ligados a uma autonomia produtiva e de solidariedade, pois atuam com os demais membros da família e/ou amigos. A técnica utilizada quando realizam seus roçados é o da derrubada, queima e coivara.

Ribeiro (2000) destaca que o sistema de preparo do terreno pelos Ticuna situa-se dentro da agricultura itinerante na qual a queima em pequena escala e o apodrecimento de galhos e troncos que ficam esquecidos no solo vão levando ao solo os sustentos necessários devido à decomposição destes detritos, o que faz ressurgir os brotos.

Porém, a atividade agrícola não é exclusiva na comunidade, alguns moradores são funcionários públicos do município e encontram-se distribuídos em diversas secretarias: SEMED, SEMSA, SEMOSB. Outros Ticuna são funcionários em órgãos estaduais como o

SESAI ou em órgãos federais como a FUNAI. Há moradores que recebem benefício social como o Bolsa Família, Auxílio Maternidade e Auxílio Rural.

Em minha primeira ida à comunidade, havia chovido no dia anterior e, como a rua não estava pavimentada, o acesso até a comunidade se tornou difícil. Todo o percurso do trajeto está no barro, sem asfalto, então, quando chovia virava um lamaçal. No dia em que eu ia à comunidade, me locomovia de moto-táxi. O motorista, com muita dificuldade, conseguia me deixar onde existia anteriormente uma ponte que dava acesso à comunidade e eu realizava a travessia em uma canoa com motor de popa. Eu pagava a um garoto de 11 anos aproximadamente que cobrava em torno de 0,50 centavos para me levar até a outra parte do barranco. Muitos jovens passam o dia inteiro realizando essa travessia na beira do barranco que dá acesso à comunidade para conseguirem algum dinheiro e contribuírem em casa com os gastos da família.

Desde que retorno minha ida à comunidade no dia 26 de março de 2016, o cacique me recebeu em sua casa, sendo muito cordial e atencioso. Após eu lhe explicar sobre a pesquisa, me levou com ele até a escola Ebenezer para que pudesse me apresentar ao gestor e aos professores e falar a respeito da minha pesquisa, ele sempre ressaltava em suas conversas que os Ticuna precisam de um olhar voltado também para a questão educacional escolar, pois o povo vem lutando em prol de uma educação diferenciada, que fuja dos padrões da escola tradicionalmente ocidental. Em meio a essas conversas informais, falamos sobre o objetivo da pesquisa, discorremos de como nasceu à ideia, como a pesquisa pode contribuir para a Educação Escolar Indígena e para a comunidade. Compreendi que ali estávamos estabelecendo uma relação de reciprocidade

Nos dias seguintes a essa minha apresentação na escola, à comunidade se preparava para uma celebração. Ela estava com a sua atenção voltada para a *Festa do Massacre*¹². Esse dia é em memória ao massacre que ocorreu 28 de março de 1988, data que coincide com o meu aniversário. Este fato me deixou ainda mais pensativa, me instigando a pensar no trágico acontecimento, em que um madeireiro de Benjamin Constant e sua equipe na comunidade de Capacete comandaram um massacre que feriu e matou diversos Ticuna.

Oscar Castelo Branco tirou 200 toras de madeira da área de São Leopoldo, chegando a vender 47 delas sem impedimento da FUNAI ou da Polícia Federal. O posterior desaparecimento de um boi dessa comunidade levou suas lideranças a procurarem a FUNAI e a Polícia militar em Benjamin Constant, enquanto os demais aguardavam

¹² Ato ou efeito de massacrar, matança. Celebração realizada pelos Ticuna com o objetivo de relembrar o ocorrido que acarretou em matança Ticuna. Eles foram mortos por proteger seus territórios. Essa data ocupa a memória Ticuna gerando a eles um sentimento de resistência do povo.

na beira do rio. Nesse espaço de tempo, 14 homens armado a mando de Oscar Castelo Branco, dispararam tiros sobre os índios que vieram desarmados a seu encontro. Enquanto proferiam ameaças de “matar todos os Ticuna” e dispararam suas armas, pois alguns indígenas tentaram fugir para o igarapé e para o rio, sendo 23 deles atingidos por tiros de espingarda, foram 14 mortos e diversos desaparecidos (BENDAZOLLI, 2011, p.82).

O referente acontecimento ficou conhecido como “Massacre do Capacete”, os envolvidos e culpados que mataram os Ticuna foram presos durante pouco tempo e depois liberados. Segundo um morador Ticuna de Filadélfia:

Nossos parentes foram mortos numa cruel matança, isso mostra o quanto nós sofremos violência, tentando defender nossas terras. Nos trataram como fosse bicho, mas nem bicho se deve tratar mal, porque tem vida, o que aconteceu não teve justiça, a coisa foi esquecida pelos outros, mas nosso povo não esquece (J.F, 36 anos).

Toda a comunidade relembra esse massacre, por isso, todos os anos, no dia 28 de março, esta mobilização comunitária é uma maneira que encontram para expressar seus sentimentos aos parentes mortos no acontecimento e como forma de protesto e resistência.

Após terminar o evento da festa do massacre, no seguinte dia retornei à comunidade e caminhe até a escola. Fui bem recebida pelo gestor, pela secretária, coordenadora pedagógica e por alguns professores. Eu já havia estabelecido contato anteriormente. Entretanto, havia alguns professores que não me conheciam e me olhavam desconfiados. Por conta disso, nos primeiros dias em que comecei a frequentar a escola, aqueles que não me conheciam não queriam muito diálogo, apresentavam dificuldade na interação. Nesse momento, lembrei das aulas de Teoria Antropológica e da contribuição de alguns teóricos que ressaltam que, assim como há o choque cultural que o antropólogo vivencia quando vai a campo, há da mesma forma o choque do nativo com o antropólogo (WAGNER, 2010).

É como estarmos em nossa casa e haver a invasão de uma pessoa desconhecida, um estranho que fica a nos observar. Não há como saber de imediato as verdadeiras intenções daquela pessoa recém-chegada. Os sujeitos começam a não agir normalmente como estavam habituados devido à estranha presença que até pouco tempo não existia naquele local.

Os professores no corredor da escola mostravam-se silenciosos. Lembro que no determinado dia em que iniciei a pesquisa, cheguei à escola pela manhã e falei com um dos professores, “puxei” assunto, porém, não obtive sucesso, ele apenas me olhava sem muita expressão facial ou interesse em compreender o que eu falava, simplesmente voltou para dentro de uma das salas de aula que ali havia. Eu me recordava das aulas de Teoria Antropológica e lembrava que, quando se vai a campo, temos que estar cientes de que

teremos que nos deparar com diversas situações. Entendi que o silêncio daquele professor à primeira vista parecia não dizer nada, mas depois veio em mim o entendimento daquele fato, sobre o que ele expressava com o silêncio, era descontentamento, pois muitos pesquisadores vão à comunidade, realizam suas pesquisas, escrevem o que lhes convém que é, muitas vezes, divergente em relação à perspectiva dos próprios Ticuna.

Veena Das (1999) enfatiza a questão das vozes que silenciam. Para ela, o tempo não é meramente algo representado, mas um agente que trabalha nas relações permitindo que sejam reinterpretadas, reescritas, modificadas, pela autoria das histórias nas quais as coletividades são criadas ou recriadas. Isso nos instiga a pensar como lidar com o silêncio no campo e como ter acesso a coisas que não são ditas, pois nem toda expressão pode ser verbalizada.

É por isso que a presença do pesquisador influencia no campo da pesquisa. A sua permanência no local e a familiaridade é muito importante. Percebi que, com o passar dos dias, eles foram se acostumando com a minha presença na comunidade e na escola. Começaram a falar comigo normalmente, como se eu já fizesse parte daquele espaço. Logo, os professores estavam interagindo comigo, conversávamos, ríamos, era como se já estivesse sido aceita por eles para ocupar aquele espaço, sendo disseminadas aos poucos a desconfiança e distância que haviam sido estabelecidas entre nós por conta da minha presença.

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto conhecido. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridade e exotismo como fonte de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 1987, p.39).

A timidez de alguns interlocutores tornava-se evidente, quando estabelecíamos alguns diálogos, preferi não revelar seus verdadeiros nomes, como forma de proteger suas identidades e deixa-los mais assegurados e livres de qualquer pressionamento principalmente político, já que em algumas falas identificam-se determinadas críticas acerca das ações do poder público.

Outro fator preponderante observado é referente às narrativas pessoais que acontecem no espaço coletivo, este corresponde a momentos importantes para a definição do “*Ethos*” do grupo, ou seja, essa “visão de mundo” que todos os integrantes compartilham. As narrativas que o interlocutor pessoal confiava de maneira individualizada ocorriam na forma autobiografada. Podemos constatar isso na fala do professor:

Eu sempre lutei para que o meu povo fosse bem representado em minhas viagens a Brasília, porque via que meu povo estava precisando de uma maior ajuda e

reconhecimento no aspecto da educação. Nós Ticuna tivemos muitas realizações, mas estamos atualmente num impasse, o que a gente quer é lutar para adquirir um sistema educacional que seja desenvolvido a partir de nossas pretensões para nossa escola (J.F,45 anos).

Goffman (1975) destaca que a expressividade do indivíduo parece envolver duas espécies radicalmente diferentes de atividade significativa: o de símbolos verbais ou seus substitutos na comunicação no sentido tradicional e escrito, e o outro na ampla gama de ações que os outros podem considerar sintomáticas do ator.

A história contada por meio da oralidade se transforma possuindo um sentido de caráter existente de seu saber. O indivíduo atribui ao seu interior um sistema de valores e significações. A percepção do próprio Ticuna, a qual pude observar no campo, trazia uma explicação do mundo descritível com base em sua própria percepção.

Fravet-Saada (1977) nos mostra que o evento da interlocução sempre destina ao etnógrafo uma posição específica em uma teia de relações e ressalta que, no campo de poder dos posicionamentos discursivos, não há posição neutra em uma cambiante matriz de relacionamentos. Na análise da pesquisa, percebi que a visão que eu tinha acerca da educação escolar Ticuna foi se remodelando, nossos valores e saberes vão conosco em nossa bagagem quando vamos a campo, pois a neutralidade torna-se impossível, assim como o impedimento para estabelecermos rede de ligações. As interpretações se dão em um emaranhado de ideias entre nossa própria perspectiva e a dos sujeitos.

Crapanzano (1980) coloca a etnografia em um processo de diálogo no qual os interlocutores negociam ativamente uma visão compartilhada da realidade. O autor mostra a mutualidade criativa entre o antropólogo e os sujeitos. A etnografia, para eles, trata-se de um encontro, do autor, do sujeito e da interpretação própria do leitor.

Ao conversar com os moradores da comunidade, identifiquei em suas falas que os pais, a família dos alunos, entendem a educação escolar como uma simetria de valores, logo, eles não querem apenas que a escola repasse saber Ticuna, eles desejam também o conhecimento ocidental, sem que com a presença desse sejam extintos os ensinamentos sobre o costume e a tradição Ticuna.

Na educação escolar, buscam também trazer valores acerca do conhecimento tradicional. Mas é na educação doméstica que enfatizam aos jovens o ensinamento das atividades tradicionais Ticuna. Na comunidade, a criança deve aprender a realizar as atividades como: pescar, plantar, trabalhar no roçado, caçar e fazer canoa, isso tudo se aprende enquanto crianças. As meninas aprendem a fazer roça, artesanato (cestaria, colares), cuidar dos afazeres domésticos, na arrumação da moradia ou fazendo comida, pois para eles

uma das coisas importante na formação da pessoa Ticuna é saber respeitar a cultura, a história do povo e principalmente fazer parte de um clã. A pessoa Ticuna tem que saber sua posição na sociedade a partir dos princípios da cosmologia, verificando a qual nação pertence, se aceitando como Ticuna e sendo aceito pelo grupo.

A sociedade Ticuna está dividida em metades exogâmicas, ou seja, só se pode casar com o membro da outra metade. Assim, os conjuntos de clãs que são identificados com o nome de aves formam uma metade, enquanto a outra metade é identificada com o nome de planta. O sistema de divisão dos clãs está baseado na mitologia Ticuna, na qual:

Yo'i é tido como criador da organização clânica, um dos mitos coletados por Nimuendaju, relata que Yo'i e Ipi, os heróis culturais, depois de apanharem um grande número de pessoas no rio, não conseguiam distingui-lo por falta de classificação, mas Yo'i separou-as colocando as suas a leste e as de Ipi a oeste, então ele ordenou que cozinhasse um jacurarú e obrigou todo mundo a provar o caldo, e assim cada ficou sabendo a que clã pertencia e Yo'i ordenou aos dois grupos que se casassem entre si (NIMENDAJU, 1952, p. 129-30).

O relato mítico apresenta uma dualidade com a figura de Yo'i e Ipi, ele explicita que deveria ser estipulado uma ordem no território dada em termos das oposições leste/oeste, narradas pelos mais antigos Ticuna do Brasil e Peru. Essas divisões deixam clara que ambos os lados se completam e um não poderia existir sem o outro, demonstrando assim uma relação de interdependência entre eles (GARCÉS, 2014).

Há um posicionamento no qual se estipulam as fronteiras nacionais dentro da história do mito. Garcés (2014) explica que pode se entender por meio das narrativas e relatos Ticuna que Yo'i estabeleceu sua casa na atual região brasileira, enquanto Ipi estaria localizado no espaço que abrange Peru e Colômbia. As narrativas e relatos podem variar, dependendo das localidades onde elas são recolhidas e da procedência dos narradores. O respectivo autor ressalta que ao mesmo tempo que se constitui e evidencia a concepção do território ela torna-se sujeita a variações e descontinuidades dos espaço-temporais.

Entre os Ticuna, as variedades advindas do aspecto geográfico se tornam bastante visíveis, pois os falantes da língua Ticuna que se fixam em território pertencente a outros países como Colômbia e Peru possuem em sua língua falada uma distinção da língua falada dos Ticuna que se encontram no território brasileiro. São dialetos bastante perceptíveis. Pode participar de um encontro entre dois Ticuna em que o Ticuna de Filadélfia mal entendia o que o de Letícia (cidade colombiana) falava. Outro fator preponderante a ser destacado no âmbito mais específico sobre os Ticuna de Filadélfia é o aspecto sociogeográfico ou melhor, o uso de outras línguas (Português e Espanhol) ocasiona em variações linguísticas.

Porém, como explica MANÉ (2012, p.44), a experiência regional não é a única fonte de diferença na variação linguística. Sexo, idade, função ou outro fator social, podem acarretar em diferenças notáveis no comportamento linguístico. A isso os sociolinguistas têm chamado de socioletos¹³. Dentro da comunidade de Filadélfia, os idosos falam de maneiras distintas dos jovens e dos Ticuna que vieram do Peru e que hoje residem na comunidade. De acordo com o mesmo autor:

A distinção entre língua e dialeto leva em consideração ao mesmo tempo, seu status social e a extensão geográfica de sua utilização; enquanto uma língua tem, em muitos casos, status institucional correspondente à área de um país, e uma tradição de escrita e literatura, um dialeto não tem o status cultural e social da língua, apesar de poder ser falado em uma área extensa (MANÉ, 2012, p.47).

Bourdieu (2008) destaca que a estrutura da realização da produção linguística depende da relação de força simbólica entre os dois locutores¹⁴, ou seja, da importância de seu capital de autoridade: a competência linguística é também, portanto, a capacidade de se fazer escutar. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas uma forma de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, queremos também ser obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. Daí a definição completa da competência como direito à palavra. Isto é, a linguagem legítima, autorizada, como linguagem de autoridade.

O que se pôde observar é que, para alguns Ticuna, falar na língua materna legitima sua identidade, o que leva a serem vistos como linguagem de autoridade, porém, há uma dicotomia nisso, pois há Ticuna que prefere que seus filhos aprendam primeiro o português e, em segundo, a língua Ticuna. Alguns pais de alunos da escola Ebenezer lutam para que seus filhos possam aprender o português, pois desta forma acreditam que estarão sendo preparados para fazerem um bom vestibular, uma boa redação, e assim passar em uma faculdade e, conseqüentemente, garantir seu espaço no mercado de trabalho.

A integração numa mesma “comunidade linguística” (dotada de instrumentos de coerção necessários para impor o reconhecimento universal da língua dominante: escola, gramática, etc...) de grupos hierarquizados, animados por interesses diferentes, é a condição de instauração, de relações de dominações linguísticas.

¹³ “É a variante de uma língua falada por um grupo social, uma classe social, diferencia-se do idioleto, que é a forma de uma língua peculiar do indivíduo. O socioleto também se difere do dialeto, este é definido como a forma específica de certa área”. (<http://pt.m.wiki/socioleto-Maria Helena Mira Mateus/Gramatica da Língua Portuguesa 2003, p.34>). “Porém, os dialetos têm conotações sociais. Então uma variante pode ser considerada simultaneamente um dialeto e um socioleto” (<http://brincandoeaprendendoaescrevercomjogos.pbworks.com/w/page/29960287/socioleto>)

¹⁴ Pessoa que fala, diz-se de quem formula o enunciado.

Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela tomada como norma, que se definem ao mesmo tempo os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências (ORTIZ, 1983, p.11).

A língua não é apenas um instrumento de comunicação, ela fornece, além do vocabulário, um sistema de categorias mais ou menos complexo. A decifração e a manipulação de estruturas complexas que sejam lógicas ou estéticas dependem em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família, de acordo com Bourdieu (1992, p.83).

È por meio desse novo arranjo do habitus¹⁵ (proposto por Bourdieu) que determinados acontecimentos ocorridos na comunidade investigada (Filadélfia) vêm atuando na remodelação de novas práticas para se pensar a questão da educação escolar, voltada para a relação linguística.

3. ASPECTOS HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DOS TICUNA

Um determinado objeto, sob o olhar de diversos pesquisadores, adquire múltiplas interpretações. Assim minha perspectiva como pesquisadora pode estar bem distante do ponto

¹⁵ Conceito desenvolvido por Pierre Bordieu. Relaciona-se a capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

de vista dos próprios sujeitos (Ticuna), esse é um desafio que nós como pesquisadores encontramos. Para o presente estudo, faz-se necessário contextualizar no tempo e no espaço os sujeitos investigados, a fim tornar possível uma posterior interpretação do universo cultural e social do povo Ticuna de Filadélfia, localizado em Benjamin Constant, fundamentada em seu contexto histórico, social e político do referido povo Ticuna. Por conta disso, realizo um recorte com contribuições de outros autores que desenvolveram pesquisas anteriores, relacionadas aos Ticuna e a seu contato com a sociedade nacional. Dentre os etnólogos consultados estão: Curt Nimuendajú¹⁶, Roberto Cardoso de Oliveira¹⁷, Ari Pedro Oro¹⁸, Regina Erthal¹⁹, João Pacheco de Oliveira Filho²⁰, entre outros.

Em meu estudo, busco contextualizar as práticas educacionais de ensino Ticuna com a fortuna literária. Dentre os autores que já realizaram pesquisas sobre a educação Ticuna, destacam-se: Raimunda Silva Maria²¹, Arlindo Gilberto de Oliveira Leite²², Paulo Roberto de Abreu Bruno²³, Mariana Paladino²⁴, Sirlene Bendazolli²⁵, Samuel Rocha de Oliveira²⁶, Antonia Rodrigues da Silva²⁷. Apesar dos Ticuna serem um povo que adquiriu conquistas em suas organizações voltadas para educação, ainda são poucas as produções acadêmicas

¹⁶ Curt Nimuendajú, etnólogo de origem alemã, realizou pesquisas com indígenas há mais de 40 anos. Ele chegou ao Brasil em 1903, o referente nome foi dado pela tribo Guarani-Ñandeva em 1906 e significa “fazer moradia”. O pesquisador conviveu com grandes números de etnias, em muitas regiões do Brasil.

¹⁷ Etnólogo que contribuiu para o fortalecimento da antropologia como disciplina no Brasil. Foi funcionário do Museu Nacional no SPI (1952-1954), no Emílio Goeldi (1955) e no INPA. Lecionou na UFPA (1957) e na UNB (1963-1964).

¹⁸ Antropólogo que produziu diversas pesquisas na área de Religião, Política e Transnacionalização religiosa. É professor da UFRGS, realizou pesquisa junto aos Ticuna sobre a irmandade da Santa Cruz (Movimento Messiânico).

¹⁹ Antropóloga que promoveu pesquisas com os Ticuna relacionadas ao suicídio indígena. É pesquisadora associada da UFRJ e membro do comitê de ética em pesquisa do IPEC/Fio Cruz.

²⁰ Antropólogo brasileiro que atua no Museu Nacional (UFRJ). Ele realizou diversas etnografias com os Ticuna do Alto Solimões, assim como projetos de monitoramento das terras indígenas no Brasil com apoio da fundação Ford. Junto com lideranças Ticuna, contribuiu para fundação do Magüta: Centro de documentação e Pesquisa do Alto Solimões em Benjamin Constant (AM) e, também, do Museu Magüta, administrado pelo movimento indígena por meio do CGTT □ Conselho Geral da Tribo Ticuna.

²¹ SILVA, Raimunda M. *A escola do branco, a escola do índio: a questão Umariçu-AM*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1989.

²² LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. *Educação Indígena Ticuna: Livro Didático e Identidade Étnica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso, 1994.

²³ BRUNO, Paulo Roberto de Abreu. *Estudos sobre a educação escolar entre os Ticuna do Alto Solimões*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2002.

²⁴ PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

²⁵ BENDAZOLLI, Sirlene. *Políticas públicas de educação escolar e a formação de professores Ticuna no Alto Solimões*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

²⁶ OLIVEIRA, Samuel R. *O processo educacional da cultura indígena Ticuna na Região do Alto Solimões*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo- FAHUD-PPGE, 2012.

²⁷ DA SILVA, Antonia Rodrigues. *Concepções e práticas de educação escolar indígena*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Amazonas, 2016.

realizadas pelos próprios Ticuna e voltadas para a educação escolar Ticuna, apesar das importantes lutas e batalhas travadas em busca de uma atenção direcionada para a educação escolar.

Do século XVII ao XIX, surgiram os primeiros relatos e descrições sobre os Ticuna, eles são o resultado de expedições realizadas no Alto Amazonas. Segundo Mellatti (apud BENDAZOLLI, 2011), a situação de domínio de Portugal pela Espanha oportunizou aos portugueses a realização, em 1637, de uma grande expedição para subir ao rio Amazonas em direção a Quito. A viagem de Pedro Teixeira²⁸ contou com a presença do jesuíta Cristobal de Acuña²⁹, responsável por entregar ao governo espanhol uma descrição detalhada dos recursos naturais e dos índios encontrados. Acuña relatou a existência de diversas populações indígenas, citando pela primeira vez a presença de “*Tecunas*” que viviam no interior das matas e guerreavam com os Omáguas³⁰ (Bendazolli, 2011 p.30).

Historicamente, a região em que os Ticuna habitavam conhecida como Vale do Solimões, passou a ser ocupada pelos portugueses no século XVII, com o objetivo de ampliar e delimitar a fronteira portuguesa. Além dos Ticuna, encontravam-se na região: Kocama³¹, Kambeba³², Kaixana³³, Kanamari³⁴, Witoto³⁵ e Miranha³⁶, conforme dados da FUNAI (2013).

Com a instalação dos missionários portugueses no Vale do Solimões, os jesuítas se tornaram responsáveis pela tarefa de catequização. Samuel Fritz³⁷ foi quem instalou 27

²⁸ Explorador português que, em 1637, tornou-se o primeiro europeu a viajar por todo o percurso do rio Amazonas.

²⁹ Missionário Jesuíta espanhol, autor de relatos famosos sobre a exploração do rio Amazonas. Em 1637, fez parte da expedição de Pedro Teixeira. Presenteou ao rei Felipe IV com a sua obra *Novo Descobrimento do rio das Amazonas*, no qual aconselha a conquista e evangelização da região.

³⁰ Atualmente, são mais conhecidos como Kambeba.

³¹ Habitantes do Solimões, eles tiveram seus aldeamentos e deslocamentos forçados, impostos pelas primeiras missões e ações extrativistas, o que ocasionou um efeito desastroso na reprodução cultural e física, levando à negação da identidade por muitos anos. Na década de 1980, os Kocama se mobilizam para enaltecer a cultura e travam uma luta política junto com outros povos indígenas por direitos a território, saúde e educação. Hoje, encontram-se ainda engajados nessa luta, inclusive para recuperar a língua que foi se dispersando, anos atrás, durante o período de desvalorização da identidade.

³² Grupo indígena que habita o médio Solimões no Amazonas. Eles seriam os supostos Omáguas que os cronistas do século XVI encontraram na região e que cuja sua principal característica descrita era a deformação craniana.

³³ Local de ocupação situado à margem do rio Tonantins.

³⁴ Habitantes do Rio Juruá, Marãa, Paraná do Lago Paricó, Vale do Javari e Terra indígena Kanamari do Matrinxã no Oeste do Amazonas.

³⁵ Uitoto, habitantes do Médio Rio Solimões no Amazonas, faz parte da família linguística Uitotan.

³⁶ Esse povo aparece na história como “bárbaro” e é considerado pelos naturalistas como praticante de antropofagia.

³⁷ Padre missionário theco da Companhia de Jesus e cartógrafo a serviço da Espanha na área do rio Solimões, atuou na catequização de grupos indígenas no rio Solimões, formando diversos aldeamentos na região.

missões na desembocadura do Rio Napo³⁸ até a foz do rio Negro. Na década de 1970, a região passou a ser ocupada pelos padres Carmelitas, submetidos à ordem do padre Manoel da Esperança. O trabalho deles se tornou possível devido ao conflito por território entre tropas espanholas e portuguesas (ORO, 1989, p.32).

No final do século XVIII, Marquês de Pombal retirou o poder religioso dos clericais e atribuiu poder civil aos administradores, isto é, os interesses da coroa ficaram sobrepostos e culminaram com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759. A partir dessa ruptura, os indígenas vivem momentos turbulentos no país. Com a utilização da mão de obra indígena pela coroa, acaba ocorrendo uma reconfiguração no cenário dos povos indígenas referente aos aportes legais que visavam regulamentar a vida deles. De acordo com Lima (2013), os principais aportes foram:

- a) O regimento Tomé de Souza, em 1548, que tinha finalidade de fazer com que os índios vivessem em paz e com isso pudessem realizar o ajuntamento das aldeias mais próximas;
- b) A Lei de 10 de setembro de 1661, que era um mecanismo legal, cujo campo de alcance visava corroborar a efetivação das guerras justas, o que fez surgir a figura do “capitão”, responsável por administrar das aldeias e prestar contas ao colonizador;
- c) O regimento das missões criado em 21 de dezembro de 1689, no qual se delegava aos missionários (principalmente os jesuítas) o poder de explorar a mão de obra indígena;
- d) O diretório Pombalino visava à proibição aos indígenas de receber o ensino formal e também não permitia o uso da língua Tupi, obrigando os nativos a falarem a língua portuguesa;
- e) A Carta Régia de 12 de maio de 1798 que teve a finalidade de extinguir o diretório pombalino devido os abusos cometidos pelas autoridades.

Estas contribuições evidenciadas pelo autor a respeito desses aparatos legais aos quais os indígenas foram submetidos nos ajudam a contextualizar a situação destes povos no Brasil, por volta do século XVIII, e possibilita-nos posteriormente realizar uma interpretação do universo social e cultural a que estavam atreladas as etnias indígenas.

Nos séculos XX e XXI, surgiram estudos mais sistematizados a partir de diversos autores, dentre estes destacarei Curt Nimuendajú, que foi o primeiro pesquisador a realizar

³⁸ Rio que nasce no Equador, atravessa o Peru e deságua na margem esquerda do rio Solimões, sua fonte, que está localizada nos Andes.

uma pesquisa mais detalhada sobre esta etnia. O nome com que os Ticuna são reconhecidos não é uma determinação ancestral, mas dada por tribos vizinhas do tronco linguístico Tupi com quem compartilhavam o mesmo território. A palavra Ticuna significa em Tupi *nariz preto* e alude ao fato da pintura de jenipapo no rosto, expressando filiação clânica (NIMUENAJÚ, 1952, apud PALADINO, 2006). Teve seu registro e divulgação por meio dos primeiros missionários e soldados que entravam em contato com essas etnias no século XVII.

A etnia Ticuna é povo de língua isolada ocupante de uma extensa área da Amazônia. Eles estão localizados na fronteira entre Peru, Brasil e Colômbia e habitam a terra firme da região do Solimões. Curt Nimuendajú (1977), Jussara Gruber (1997), Roberto Cardoso de Oliveira (1978), João Pacheco de Oliveira Filho (1988) relatam que a origem do povo Ticuna se baseia na narrativa mítica de Yo'i e Ipi.

Imagem 9 – A pesca do povo Ticuna



Fonte: Imagem obtida no Museu Magüta, 06/08/2016.

Com iscas de macaxeira, Yo'i pescou no igarapé Éware peixes que, ao serem retirados da água, transformavam-se em gente e, assim, originou-se o povo Magüta, que significa *povo pescado do rio*, do qual descendem os Ticuna. Essa narrativa pode ser encontrada na fala do Ticuna. De acordo com um morador da Comunidade de Filadélfia:

Nós Ticuna têm toda uma história pra explicar o surgimento do nosso povo, mostrar elementos, crença e costume de nossa cultura. Entre os municípios de Tabatinga e São Paulo de Olivença, os peixes se transformavam em gente ao serem retirados da água, formando o povo pescado do rio (Magüta), que somos nós Ticuna (B.F, 45 anos).

Os mitos Ticuna definem costumes e expressam regras da organização social. A sociedade se organiza em clãs³⁹, que estão divididos em metades exogâmicas, uma nação é com pena (mutum⁴⁰, arara ou japó⁴¹, tucano e manguari) e outra é sem pena (onça, avai⁴², buriti, saúva). Dentro de cada clã, há outra divisão interna, os subclãs. Roberto Cardoso de Oliveira (1965) apresenta os clãs da seguinte forma:

Tabela 1: Nação/Metade-Planta

CLÃ	SUBCLÃ
AVAI	Avai grande - Avai pequeno - Jenipapo - Jenipapo de igapó.
BURITI	Buriti - Buriti fino
SAÚVA	Açaí - Saúva dekü
ONÇA	Seringarana - Pau mulato - Acapu - Caraña – Maracajá

Quadro 2: Nação/Metade-Pena

CLÃ	SUBCLÃ
ARARA	Caniné - Vermelha - Maracanã- Maracanã pequena
MUTUM	Mutum cavalo – Urumutum
JAPÓ	Japu - Japinhim.
TUCANO	Tucano
MANGUARI	Manguari - Jaburú – Tuyuyu
GALINHA	Galinha
URUBU-REI	Urubu-rei
GAVIÃO REAL	Gavião real

Fonte: Cardoso de Oliveira (1965).

Os filhos recebem a nação do pai e o nome que lhe é atribuído dentro do clã. A seguir, explicações sobre o mito que originou os clãs:

Tetchi aru Ngu'i era mulher de Yo'i, mas ficou gestante de Ipi. Yo'i não gostou disso e resolveu castigar o irmão. Assim que a criança nasceu, Yo'i mandou Ipi buscar jenipapo para pintar o menino. Quando Ipi subiu na árvore, ela começou a crescer, crescer, quase alcançando o céu. Ipi sofreu muito, mas por fim conseguiu apanhar uma fruta. Desceu da árvore, transformado em tucandeira⁴³, trazendo jenipapo na boca. Yo'i mandou Ipi ralar a fruta sem parar. Ele ralou, ralou, ralou, até

³⁹ Grupo de pessoas unido por parentesco e linhagem de descendência comum.

⁴⁰ Ave exótica do Brasil com plumagens negras, topetes com penas escrespadas ou lisas e bico formado por cores vivas.

⁴¹ Espécie de ave da região Tropical.

⁴² Espécie de planta.

⁴³ Formiga conhecida por seu tamanho gigante e sua picada severa. As operárias têm o tamanho de 18 a 25 mm e coloração avermelhado-escuro.

que ralou seu próprio corpo. Tetchi aru Ngu'i pegou o sumo do jenipapo e pintou o filho. Depois jogou a borra no igarapé Eware⁴⁴. A borra do jenipapo⁴⁵ desceu pela água e foi parar num lugar com muito ouro. Depois tornou a subir, já transformada em peixinhos, numa grande piracema. Quando a piracema passou, Yo'i fez um caniço e foi pescar usando carço de tucumã maduro. Mas os peixes, quando caíam na terra, viravam animais: queixada, anta, veado, caífitu e muitos outros.

Aí Yo'i usou isca de macaxeira, e com essa isca os peixinhos se transformavam em gente. Yo'i aproveitou e pescou muita gente. Mas seu irmão não estava entre essas pessoas. Yo'i, então, entregou o caniço para Tetchi aru Ngu'i e ela conseguiu físgar um peixinho que tinha uma mancha de ouro na testa. Era Ipi. Ipi saltou em terra, pegou o caniço e pescou os peruanos e outros povos. Esse pessoal foi embora com Ipi para o lado onde o sol se põe. Da gente pescada por Yo'i descendem os Ticuna e também outros povos que rumaram para o lado onde o sol nasce, inclusíveis os brancos e negros (OGPTB, 1997, p.18, apud BENDAZOLLI 2011, p.43).

Um dia, Yo'i pensou como poderia fazer para que cada pessoa tivesse uma nação. Até aquele dia só existia uma única nação e as pessoas não podiam se casar entre elas. Ele já sabia como deveria fazer, mas perguntou a Ipi. Ipi também já sabia e logo foi dizendo:

□ Então, meu irmão, vamos matar uma jacarerana⁴⁶ para conhecer a nação do pessoal? Yo'i concordou e eles logo acharam e mataram uma jacarerana. Cortaram o animal em pedacinhos e colocaram num pote bem grande para ferver. Quando já estava cozido, chamaram o pessoal para beber.

Numa colher de pau, Yo'i dava a cada pessoa um pouco daquele caldo. Os primeiros que tomaram receberam a nação da onça. Cada pessoa que bebia ia embora, ficava longe dos outros. Depois da nação de onça, veio à saúva. O pessoal bebia e logo sabia sua nação.

□ Ah! Esse caldo está azedo é da nação de mutum □ falou uma das pessoas. Beberam até que se criaram todas as nações que existem hoje. (ÍNDIOS TICUNA, 1985, apud BENDAZOLLI 2011, p.43).

O Ticuna tem que pertencer a uma nação, pois a partir disto será atribuída a sua posição dentro da sociedade. Não existe uma hierarquia, já que, no momento de sua nomeação e ocupação do lugar a ser vinculado, podendo-se estabelecer casamentos e cerimônias de acordo com a cosmologia Ticuna.

As perspectivas dos sujeitos pesquisados buscam adotar uma realidade com seus métodos específicos e dão sentido a tais acontecimentos, mas as abordagens teóricas e interpretativas, por sua vez, não poderão concretizar-se como verdade absoluta. A questão clânica entre os Ticuna está relacionada aos fatores da natureza, configurando-se, assim, em uma relação natureza e cultura.

Philippe Descola (1991) traz a ideia de que tudo que utilizamos para organizar a vida social possui elementos que são projetados para o reino da natureza e que estabelecem o reino dos seres humanos com o não humanos. Ancorados na descrição do autor, podemos entender que os Ticuna buscam na natureza e no sobrenatural, formas de explicar determinados fatos

⁴⁴ Igarapé que, na cosmologia Ticuna, é tido como Encantado, pertencente à origem do povo.

⁴⁵ Fruta encontrada na América tropical, em guarani significa *fruta que nasce para pintar*. É extraída do seu fruto verde a tintura que os indígenas utilizam para pintar pele e cerâmicas. A pintura corporal some depois de aproximadamente duas semanas. Os Ticuna acreditam que o espírito se renova à medida que a pintura vai saindo da pele.

⁴⁶ Espécie de lagarto.

para dar sentido e organização à vida social, estabelecendo, para isso, uma forte relação entre natureza e o tempo mítico.

O autor funcionalista Malinowski (1935) enfatiza esse mesmo pensamento em sua obra a respeito da natureza e o destino do homem primitivo. Com essas contribuições do autor, nos deparamos com diversas ideias que nos ajudam a pensar nessa relação dos indígenas (nativos) com forças naturais e sobrenaturais, na qual os atos e as práticas tradicionais estão rodeados de proibições e normas especiais de comportamento. Esses atos e práticas encontram-se sempre associados a crenças em forças naturais que estão especialmente ligadas a seres, antepassados e deuses.

Ao analisarmos a cultura Ticuna, observamos que nenhuma arte ou ofício referente à organização, que pode ser social como as atividades de pesca e plantio, não poderia ter sido aprendido sem a observação do processo natural e sem a capacidade de entendimento e/ou a confiança na força da razão.

Os autores clássicos da antropologia como Malinowski (1935) e Evans Pritchard (2004) nos mostram que as classificações sociais são direcionadas a fim de ligar ideias entre si, a reunir tais conhecimentos. Pode-se afirmar, sem dúvida, que elas são obras da ciência e constituem uma filosofia da natureza tida como primeira. O clã Ticuna estabelece uma ordem para os indivíduos do grupo. Essa determinação vai se desenvolvendo em um cenário social que vem configurado sob o aspecto cósmico, mitológico, social e pessoal. O valor atrelado a cada elemento faz sentido no interior do grupo. Entre os Ticuna, todo elemento que compõe os totens de planta e animal fornecidos pelo mito dá sentido à organização social. Eles são pontos de passagem entre natureza e cultura e estabelecem um mecanismo de articulação entre si. A etapa da cultura manifesta-se por meio da regra. No caso Ticuna, ela é expressa na exogamia. Dessa forma, à medida que se dá a proibição dos membros do clã de se casar com outros membros, ocorre ao mesmo tempo o acesso ao outro, isto é, mostra-se que é permitido casar com outro clã. Assim, expande-se sua rede de relações. Lévi-Strauss (1955) enfatiza que o domínio da natureza caracteriza-se pelo fato de nele só se dar o que se recebe. A cultura se contenta em afirmar a lei, mesmo sendo indiferente ao conteúdo dela. De acordo com o antropólogo: “Cada civilização tende a superestimar a orientação objetiva de seu pensamento: é por isso que ele jamais está ausente” (LÉVI-STRAUSS, 1962, p.17).

O pensamento Ticuna se fundamenta nas propriedades que se diferem do nosso ver ocidental, com relação a seus mitos de origem e ao meio natural a que têm acesso.

Os Ticuna acumulam o conhecimento que será repassado a seus sucessores, descendentes. Cada elemento que compõe o universo social e cultural traz seu significado e cabe ressaltar que tais significações se alteraram em outras sociedades. No próprio totemismo podemos encontrar um papel específico designado a estabelecer uma forma de classificação e que, com o passar do tempo, sofrerá uma mudança na natureza das respectivas lógicas e em seus níveis. É o que acontece com os Ticuna. Atualmente, se ouve falar em um novo totem, que é o boi (woca), este clã é representado pela mistura do Ticuna com o branco. Esse novo elemento irá contribuir para manter a ordem na classificação social. De acordo com Camacho Gonzalez (1996), no caso dos casamentos de mulher Ticuna com homem não indígena, o clã dos filhos será o do boi (woca).

Os Ticuna viviam em malocas coletivas e lideradas por um representante do clã, isto é por To'u (líder de guerra), este estabelecia contato com outras pessoas que fossem externas ao grupo. A questão clânica gerava um sistema como unidade política de aliança e proibições referentes a casamentos entre membros da mesma “nação”. Por se tratar de um sistema exogâmico, ocorria por vezes dentro do próprio grupo desavenças interna entre clãs. Porém, eles se uniam quando travavam conflitos externos com outras etnias, inclusive as associadas a disputas por territórios. Para Oliveira Filho (1998, p.119) “a existência de guerras e rivalidades eram acontecimentos essenciais da existência dos Ticuna, sendo os Omáguas reconhecidos como principais inimigos pelos Ticuna.”.

Segundo Cardoso de Oliveira (1996), os clãs Ticuna são reconhecidos por um idioma técnico, denominado pelos Ticuna de ki'a (nação), o que evidencia o clã como unidade significativa no sistema de organização social do povo. O contato constante destes Ticuna com a sociedade possibilitou a construção de uma reflexão sobre o significado de seus conceitos e da aproximação de sentido específicos com o conceito da sociedade ocidental.

A descendência Ticuna ocorre por meio da patrilinearidade, pois é a partir da linhagem do pai que lhe é repassado um nome próprio e, conseqüentemente, o pertencimento ao clã. Como abordado anteriormente, a relação de casamento é baseada na exogamia, portanto, é proibido o casamento entre pessoas que façam parte da mesma nação, uma vez que os integrantes da mesma nação são considerados irmãos. Assim, caso isso ocorra, se trataria de uma relação incestuosa. Em suas crenças, tais fatos como esse, no caso o incesto, ocasionam maldições para o povo e geram sofrimento tanto para o coletivo quanto para o individual, de acordo com Erthal (1998, p. 95):

Também para pessoas que realizam casamentos incestuosos, as punições ocorrem a nível sobrenatural ao primeiro mundo superior, não conseguem atravessar o portão de entrada que leva a casa de *Tae*⁴⁷, ou caso consiga, é em seguida despedaçado pela *Tchoeruma*⁴⁸.

Referente à organização Ticuna havia agentes que eram considerados líderes. Além de *To'u* (líder da guerra) a sociedade Ticuna apresentava outro status de líder que era o *Yüücü* (feiticeiro), porém, sua categoria de líder era menor que *To'ü*. *Yüücü* poderia ser mais de um. Esses líderes estavam dispersos nos clãs, poderiam ser diferenciados em seus prestígios, isso dependia da eficácia em suas práticas. Com o passar dos anos e do contato com os “brancos”, ocorreu a dispersão das malocas. Esse afastamento foi acarretado principalmente pelo contato dos Ticuna com os seringueiros, que se fundamentava em uma relação comercial, logo, a dispersão se centrava no objetivo do comércio seringalista.

De acordo com Oliveira Filho (1999, p. 77), a extração da borracha na localidade que hoje abrange o município de Benjamin Constant teve seu ponto máximo em termo absoluto em 1920 com 579,2% toneladas, correspondendo 6,5% da produção total do Estado.

Esse auge comercial dos seringais aconteceu na região que abrange o Vale do Solimões (Território Ticuna), onde os indígenas eram explorados. Os patrões se apropriavam do excedente dos Ticuna e os forçava a praticar o corte da seringa. Assim, com a exploração realizada pelos seringalistas, estavam sendo submetidos a uma violência dada por meio da relação de poder e, com base nela, a violência pode ser compreendida em seus diversos aspectos, seja ela física ou simbólica.

A violência sofrida pelos indígenas esteve muito presente nos seringais. Os métodos de persuasão e submissão são identificados como castigos físicos ou como a obrigação da troca de produtos agrícolas com mercadorias que eram ofertadas no barracão e cuja oferta era imposta segundo a vontade do patrão. Baseando-me nessa relação, trarei alguns autores para discutir acerca dessa questão.

Para Chauí⁴⁹ (1999 p.32), há nisso uma contraposição entre violência, ética e poder, porque se trata seres racionais, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem “coisas”. Para a autora, a violência é um ato de brutalidade, abuso físico/psíquico contra alguém, caracterizando relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, medo e temor. A violência é multifacetária, outros tipos de violência podem ser evidenciados. L'APICCIRELA (2003) ressalta que a violência simbólica se expressa na

⁴⁷ Ser supremo para os Ticuna.

⁴⁸ Animais com corpo de anta e cabeça de peixe que executam o julgamento de *Tae*.

⁴⁹ Filósofa atuante em âmbito acadêmico e político brasileira. Integra ao partido dos trabalhadores uma instituição que ela ajuda a fundar na década de 1980.

imposição “legítima” e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor já que não se percebe como vítima deste processo, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

A imposição de mercadorias dos brancos para com os Ticuna significava uma espécie de sujeição dos índios, o clima de violência predominava, pois a relação dos brancos diante dos índios estabelecia uma assimetria na qual os seringueiros assumiam uma posição de superioridade, enquanto os indígenas, de submissão. O laço que unia seringueiro e Ticuna era uma condição de dominação, exploração e opressão.

À medida que o ‘civilizado’ vai se aproximando da maloca, vai escolhendo tudo que tenha algum valor comercial, limitando-se a determinar aos índios, donos dos produtos, que os transportem para o batelão encostado à margem. Não passa pela cabeça do empregado do seringal perguntar, ao menos, o preço de cada produto, ou, ainda, se é ou não desejo do índio vender sua produção. Numa dessas ocasiões em que subimos o igarapé Belém, o empregado passou por um braseiro, onde eram moqueados oito peixes ‘matrinhões’⁵⁰, arpoados pelos *Tukuna* moradores da maloca; olhou-os e ordenou aos índios que os levassem os peixes para o batelão, enquanto procuravam saber se havia mais a comprar na maloca. Não cogitou a perguntar sequer se os peixes não fariam falta a dieta daquela família *Tukuna*, numa época de penúria alimentar que a tribo estava passando. E acrescenta-se que os peixes foram creditados na conta dessa família a razão de Cr\$0,05 cada, quantia irrisória, considerando-se que por menos de Cr\$ 0,30, nunca esses mesmos peixes seriam vendidos nas margens dos Solimões. Nota-se ainda que mesmo esse dinheiro jamais é visto pelos *Tukuna*, pois passam a dispor somente de um crédito em mercadorias no ‘barracão’ do seringal (OLIVEIRA,1972, p.95).

Os seringueiros também, além tirar proveito econômico da situação, exerciam outras formas de persuadir os Ticuna, interferindo nas crenças religiosas e nas realizações de seus rituais. Um exemplo a ser citado dos que se destaca é o ritual da *Worecü* (Moça Nova). Ele explicita elementos da estrutura e organização social e simboliza a passagem da menina moça para mulher, sendo, portanto, um ritual de passagem em que se estabelece uma relação com o sobrenatural. O início do ritual ocorre desde a preparação do local da reclusão, onde a *Worecü* fica isolada, e no decorrer da festa são realizadas danças ao som de flauta e tambor. Atualmente, nas comunidades Ticuna, já não se arrancam com as mãos os cabelos da moça. Durante o ritual, se utiliza uma tesoura e não há *pelação* total, apenas um corte, pois algumas moças ficam com receio de se apresentarem com cabelos muito curtos na escola. A prática do ritual está tornando-se rara. A cultura, pelo fato de ser dinâmica, acaba cambiando alguns elementos, porém, permanece explicitada na sua prática. Tal reflexão é fruto da observação da época em que estive me graduando e fui convidada a participar do ritual da moça nova.

⁵⁰ Peixe da água doce muito consumido na região do rio Solimões.

No ritual em que eu estive presente na comunidade de Lauro Sodré⁵¹, em 2010, a moça recebeu uma pintura em seu corpo na casa dos familiares, depois foi levada para outra casa, ficando isolada em um quarto. Em seguida, foi levada para uma espécie de curral no qual ficou em reclusão no centro, local onde foi realizada a festa. Ela esteve a maior parte do ritual confinada e não se podia vê-la. Os participantes receberam pinturas relacionadas aos clãs. Os não Ticuna que estavam no local participaram também e foram pintados com referência a um clã para poder interagir com os demais. A senhora que era familiar da moça nova estava realizando as pinturas nos convidados. Eu, durante toda a festa, estive evidenciando o clã da Tucandeira, com o grafismo expresso no rosto. A pintura no rosto é para identificar e estabelecer relações de dentro da sociedade Ticuna. A pintura é feita de jenipapo dessa fruta ainda verde. Dela é retirado um líquido transparente. Em torno de meia hora, esse líquido em contato com a pele vai adquirindo uma coloração preta. Os Ticuna acreditam que a pintura renova o espírito, à medida que a tinta deixa a pele, o mal vai se dispersando do corpo e da alma. A festa ritualística ocorre durante três dias, no decorrer dela vão aparecendo alguns elementos como os mascarados, que representam os espíritos, seres sobrenaturais. Algumas pessoas trazem um instrumento simbolizando a genitália masculina (explicitando bem a questão da sexualidade), o instrumento é um objeto de madeira chamado de *muratinga*. O momento que mais se evidencia o ritual é o da *pelação* da moça. Nele se arranca os cabelos da menina (os fios arrancados pertencem à menina moça e os que nascerem pertencerá à mulher adulta na fase transformada).

Esse relato foi a descrição de um dos rituais Ticuna em que pude estar presente em uma comunidade Ticuna. Este tipo de prática e outras tiveram seu impedimento durante a época em que os seringueiros ocupavam os territórios para fazer o corte da seringa e utilizavam da mão de obra indígena. Oliveira Filho (1988, p.150) ressalta que:

A realização dos rituais era diretamente controlada pelos brancos, a sua proibição durante certos períodos dificultava não só a delimitação das faixas de idade (interferindo também no casamento), mas ainda na transmissão e reafirmação de valores culturais, religiosos, bem como a expressão de uma solidariedade mais ampla que extravasasse o âmbito do grupo local.

Apesar desses abusos de poder, ou seja, da violência que sofriam, passou a existir uma estratégia de “fuga” para eles (Ticuna), uma espécie de alternativa para afugentar-se desse sistema de barracão. Havia Ticuna que conseguia fugir do domínio dos patrões, devido à presença de regatões que existia na região do Alto Solimões. Segundo Oliveira Filho (1996),

⁵¹ Comunidade indígena Ticuna, pertencente ao município de Benjamin Constant.

os Ticuna que habitavam os igarapés Belém, Tacana e São Jerônimo tinham suas cabeceiras em território colombiano, o que dava para os “Tukuna” neles residentes uma oportunidade de escaparem do controle das empresas.

Esta prática era utilizada como uma forma de se “esquivar” da violência a qual eram submetidos, assim como conseguir uma boa venda para seus produtos, já que no sistema de barracão não havia escolha, estando sujeitos à imposição dos patrões. Essa situação perdurou pelo Vale do Solimões por um período considerável, mas o cenário político e social começou a passar por mudanças com o tempo quando se instalou no Alto Solimões o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910. O órgão trazia um padrão de ação indigenista, objetivando integrar os índios à sociedade nacional. O SPI tinha caráter protecionista e pertencia à esfera do governo federal. Sua finalidade era proteger e ao mesmo tempo garantir uma ocupação territorial.

De acordo com Oliveira Filho (1988, p.173):

O contexto histórico começou a se modificar quando surgiu na região um novo ator social, o SPI, materializado no Posto Indígena, cuja atuação estava principalmente dirigida aos índios e baseadas num conjunto particular e relativamente articulado por princípios (...). Essa nova presença por si só não pode transformar o jogo de alianças e oposições, criando novas alternativas e impondo um rearranjo e modificações à situação histórica anterior.

O serviço de proteção instalado na região do Alto Solimões causava receio, temor aos seringalistas, pois, mediante a denúncia do indígena sobre uma violência sofrida, ou um flagrante (de violência) contra os indígenas, o agressor seria responsável e responderia na forma da lei.

3.1 POLÍTICA INDIGENISTA: ÓRGÃOS INTEGRACIONISTAS

O Serviço de Proteção Indígena (SPI) é uma instituição que foi criada pelo Decreto 8.072, de 20 de junho de 1910, com o nome de Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). A referente instituição tinha por objetivo a pacificação e proteção dos índios e o estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão de obra das pessoas que residem nas cidades do interior dos estados que compõe o território nacional.

As duas instituições foram separadas em seis (6) de janeiro de 1918 pelo Decreto-Lei 3.454. Assim, ela passou a ser denominada SPI (BRASIL, 1993).

De acordo com Lima (1987), o Serviço de Proteção Indígena contava com a direção do Marechal Rondon⁵² e suas ideias positivistas⁵³. Ele era descendente de índio e lutava pela defesa dos índios e dos efeitos ocasionados pela expansão da sociedade nacional. A instituição tinha por tarefa a pacificação e proteção dos grupos indígenas.

As iniciativas do SPI envolviam a intervenção na vida indígena por meio de um ensino informal. Lima (1987) afirma que isso tinha como objetivo impedir conflitos entre diferentes povos, enquanto o SPI introduzia inovações culturais, prevendo possíveis mudanças nos locais de habitação dos índios.

Os indigenistas do SPI atuavam em distintos tipos de Postos Indígenas, que dependiam dos recursos financeiros e políticos (BENDAZOLLI, 2011). O SPI adotou um quadro diversificado de funcionários, havia desde militares positivistas até trabalhadores rurais sem nenhuma formação básica.

De acordo com Oliveira (1988), a ação do SPI foi marcada por contradições identificadas como “paradoxos indigenistas”, visto que tinha por objetivo respeitar as terras e a cultura indígena, mas agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, impondo uma pedagogia que alterava todo sistema produtivo dos índios.

O cenário social em que atuava o SPI se configurava como o surgimento de uma política indigenista, atrelada a uma ideologia que via como solução para os povos indígenas sua integração à sociedade nacional e, os considerando como incapazes, que necessitavam de tutela para guiar-lhes.

O regime tutelar ao quais os índios estavam submetidos dentro do SPI prescrevia que os indígenas eram incapazes de saber e defender seus interesses e que, por não conhecerem os códigos da sociedade nacional, precisavam ser orientados até mesmo para se protegerem dos seus possíveis atos antissociais, cabendo ao profissional encarregado do posto a tarefa de ‘tomar conta dos índios’ (BENDAZOLLI, 2011 p.64).

Nesse momento, havia uma política de nacionalização muito forte, almejando a extinção das diferenças culturais, submetendo indígenas de todas as faixas etárias, crianças e adultos a essas ações. De acordo com Freire (2007), desde o século XIX, crianças indígenas

⁵² Possuía origem indígena por bisavós maternas (Bororo e Terena), por bisavó paterna (Guará), tornou-se militar, participou de movimentos abolicionista e republicano.

⁵³ Ideias advindas do positivismo, corrente filosófica que surgiu na França no século XIX. Para Comte, o positivismo é uma doutrina filosófica, sociológica e política. O positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. De acordo com essa doutrina, o progresso da humanidade depende exclusivamente dos avanços científicos.

eram enviadas para as escolas de artífices existentes nas capitais estaduais, como ocorreu em Manaus na gestão do SPI.

A política de “nacionalização” dos indígenas esteve presente em quase todos os Postos Indígenas em que a professora das crianças indígenas era quase sempre a esposa do encarregado, orientando essas crianças para integrar a população regional. Essas escolas eram iguais às escolas rurais, com péssimo método de ensino, professores sem formação, os índios formavam-se como produtores rurais (LIMA, 1987). Assim,

A má gestão, a falta de recursos, a corrupção funcional foram alguns dos motivos que levaram a extinção do SPI em 1967, em meio à crise institucional e o início da ditadura militar. O SPI e o CNPI foram extintos e substituídos pela FUNAI (LIMA, 1987, p.39).

Com a criação do respectivo órgão tutelar, ou seja, da FUNAI, se deu um crescente número de Posto Indígena (PI). Em relação à educação, foram criadas várias escolas nesses PI. Também foi estabelecido um convênio da FUNAI com o Summer Institute of Linguistics que buscava produzir materiais didáticos (cartilhas) nas línguas indígenas e objetivava realizar uma capacitação dos monitores bilíngues e, também, formar professores não indígenas. Segundo Bendazolli (2011), neste momento já se observa uma admissão e mesmo transferência das responsabilidades das ações de educação junto aos índios, do órgão público para o âmbito missionário, justificada pela ausência de linguistas e mesmo de técnicos dentro da FUNAI (p.67).

Sob a responsabilidade dos missionários que não eram indígenas, os ensinamentos não estavam voltados para a realidade específica dos índios (comportamentos, costumes, ritos, mitos), ocasionando a apropriação dos indígenas de conceitos trabalhados por missionários não indígenas e assim internalizando esses elementos ocidentais em uma sistemática que gerava novos sentidos dentro da dinâmica grupal.

Conforme Paladino (2006), com o surgimento de novos atores sociais, na relação com os índios do Alto Solimões, crescia a figura do “capitão”, um sujeito indígena que vinha legitimado por uma titulação atribuída pelos militares. Esse indivíduo tinha que falar em português, saber articular o código dos “brancos” para que assim pudessem nele depositar confiança, o “capitão” servia como um mediador para que fosse possível realizar os projetos com os indígenas. Nessa ação se vê uma imposição simbólica, pois neste sujeito está depositada a figura do elemento do mundo ocidental para legitimar a ordem e o poder.

O breve levantamento histórico que proponho neste capítulo tem a finalidade de observarmos que a questão da dominação simbólica aos indígenas deu-se desde os primeiros

contatos, seja por meio dos serviços e organizações governamentais com seu intuito integracionista, seja a partir dos seringueiros com a escravização dos indígenas, ou mesmo dos missionários com a proposta de extinguir as diferenças culturais, buscando domesticar os índios impondo a catequese. Observa-se que, na maioria das vezes, as aproximações (contato) vinham arraigadas por um propósito de imposição cultural.

De acordo com Bourdieu⁵⁴ (2009, p. 50), o efeito de dominação simbólica (de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes⁵⁵, mas por meio de esquemas de percepções, de avaliação e de ação que são constitutivos de *habitus* e que fundamentam as decisões da consciência e do controle de vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. Esse tipo de dominação provoca uma grande transformação a partir da relação com o mundo físico estruturado.

A cultura dominada contribui para a integração real da classe dominante, para integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto para a desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio de estabelecimento das distinções (...) (BOURDIEU, 2007, p.10).

Os agentes sociais, instituições e/ou indivíduos, para possuir uma posição dominante precisam ter especificamente um capital econômico ou cultural suficiente, já que articulam estratégias destinadas a conservar a relação de poder. É o que se observa nas relações estabelecidas por missionários, seringalistas, e, sobretudo, o SPI e outros representantes do Estado para com os indígenas.

Aqui nos cabe analisar o surgimento das atitudes de resistência sob a perspectiva da organização política dos Ticuna. A respectiva etnia, com o passar do tempo, foi cada vez mais se dedicando a lutar por seus direitos políticos e sociais a fim de que pudessem estabelecer novos paradigmas em sua relação com o Estado.

3.2 CRIAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES TICUNA: REPRESENTAÇÕES POLÍTICA

Na década de 1970, o cenário político e social indígena passa por uma transformação. Nessa época, os indígenas começaram a articular maneiras para se organizar na luta por seus

⁵⁴ Sociólogo francês que centraliza suas obras na análise de como os agentes incorporam a estrutura social ao mesmo tempo em que produzem, legitimam e reproduzem. O autor se propõe tanto ao objetivismo estruturalista quanto ao subjetivismo interacionista, também se dedicou a pesquisas no campo da educação, tais estudos se concentravam em demonstrar os mecanismos escolares de reprodução cultural e social.

⁵⁵ Segundo a teoria do conhecimento, a consciência cognoscente lê o conceito na experiência (filosofia) do indivíduo capaz de adquirir conhecimento.

direitos à terra, saúde, educação diferenciada e bilíngue. Lutavam, além de tudo, pela manutenção de sua cultura.

Com os Ticuna não foi diferente. Foram surgindo organizações e associações indígenas durante os encontros das lideranças, em que discutiam os problemas enfrentados em suas comunidades, um dos principais eram as invasões das terras indígenas. Nas discussões e negociações que ocorriam entre eles, contavam com o apoio de pesquisadores e com a ajuda dos princípios dos movimentos religiosos e messiânicos, entre eles: Association of Baptists for Word Evangelism e a Irmandade de Santa Cruz⁵⁶.

Em 1979, ocorreram discussões entre as lideranças e caciques da comunidade em que se cogitava sobre a criação de uma organização que funcionasse como instrumento político/social para representar o povo Ticuna em negociações externas. No mesmo ano, foi realizada na comunidade de Vendaval uma assembleia para votar a criação de um órgão que representasse os Ticuna, desde então foi criada a Associação Conselho Geral da Tribo Ticuna (ACGTT). Essa afirmativa pode ser identificada na fala do morador de Filadélfia:

Um dos principais objetivos nesses encontros era discutir sobre possíveis articulações de três elementos fundamentais: demarcação de terras, educação e saúde (O.B, 45 anos).

As assembleias ocorreram nestas comunidades Ticuna do Vale do Solimões: Belém do Solimões, Campo Alegre, Betânia, Nova Itália, Umariacú, Porto Cordeirinho. Cabe destacar a importância do antropólogo João Pacheco de Oliveira, que, por meio de sua assessoria aos Ticuna, se empenhou em ajudá-los principalmente em relação aos diálogos da etnia com o Estado nacional (BENDAZOLLI, 2011).

De acordo com Almeida (2005, p.77), o processo de luta dos Ticuna pela posse de terra, que foi reivindicada na década de 1970, teve seus reflexos em 1982 quando a FUNAI enviou um Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de identificar as áreas Ticuna nos municípios de Fonte Boa, Japurá, Maraã, Jutaí, Santo Antônio do Içá e São Paulo de Olivença.

No mesmo ano, surge o Conselho Geral da Tribo Ticuna de uma forma mais articulada. Erthal (2006, p. 222) aborda que “essa organização atuou inicialmente na coordenação para uma ação comum de defesa do território, implicando na criação de novos

⁵⁶ Movimento Messiânico, pregação de José da Cruz. O irmão José anunciava a proximidade dos fins dos tempos, convidava todos a despertar do sono espiritual e viver em comunidades, em torno das cruzes em que seriam salvos.

papéis que remetiam a representação de interesses do grupo junto a agências do Estado e da sociedade civil”.

O CGTT vai adquirindo mais força política à medida que as lideranças vão articulando maior diálogo com o Estado nacional. Surge, a partir de então, a figura do “capitão-geral”, uma liderança nomeada pelo conselho e que simboliza um agente que lida com as relações de conflito interno ou externo, agindo como apaziguador. O primeiro a realizar esta função foi Pedro Inácio⁵⁷, eleito em um encontro no qual estavam presente às lideranças Ticuna da tríplice fronteira (Brasil, Peru e Colômbia) no ano de 1986 (CRUZ, 2008).

O capitão-geral estava a serviço da comunidade, era observado pelos outros membros do Conselho Ticuna a sua atuação e o cumprimento de sua tarefa. Os Ticuna o viam apenas como um representante, pois o poder estava centrado na sociedade como um todo (ALMEIDA, 2010).

Os Ticuna criaram o Centro de Documentação do Alto Solimões □ Centro Magüta. Neste momento, contavam com assessoria do antropólogo João Pacheco de Oliveira e da artista plástica Jussara Gruber. Bendazolli (2011) ressalta que no início o Centro foi conduzido por esses pesquisadores e, a partir da criação do Centro Magüta, buscavam articular estratégia para lutar pela demarcação de terras.

Todo o processo de organização e articulação dos povos indígenas no Brasil, aqui no caso dos Ticuna, reunido por meio da CGTT teve seu ápice, do ponto de vista político, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual passou a incorporar os povos indígenas como atores políticos ativos dentro de um Estado que se julga Uno. (CRUZ, 2008, p. 32).

Em 1996, o CGTT adquire uma forma jurídica e, no ano de 1997, a educação e a saúde passaram a receber atenção por parte dos Ticuna nas assembleias do CGTT. Em seguida, deu-se a criação da OGPTB e a OMSPT. Nessa época ocorreu um reconhecimento jurídico dessas organizações e estas passaram a realizar projetos específicos nos campos da educação e da saúde, objetivando um caráter descentralizador nessas duas áreas de atuação, pois anteriormente elas eram estritamente administradas pela CGTT (OLIVEIRA, 2012).

A Constituição de 1988 definiu os direitos indígenas como coletivos, reconhecendo seus direitos culturais e a organização própria. Esses direitos foram contemplados por uma política nacional de educação indígena oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996). Neste percurso histórico, o campo

⁵⁷ Ngematucu é uma das mais importantes lideranças do movimento indígena, foi um dos fundadores do CGTT, primeira organização indígena surgida no Brasil, e durante anos esteve à frente dela, liderou reivindicações Ticuna pelo reconhecimento dos direitos étnicos no Alto Solimões.

social foi se modificando em diversas áreas. A educação indígena estava sendo marcada pela orientação em favor das práticas diferenciadas e interculturais.

O Decreto 26/1991 atribui ao MEC as responsabilidades para formular e coordenar uma Política Nacional de Educação Indígena. Silva (2016) destaca que, com essas mudanças no campo da educação, a OGPTB foi desenvolvendo um importante projeto que consistia na formação de professores indígenas trabalhando com crianças e jovens de escolas Ticuna, situadas nos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Iça e Tonantins, pois neles encontram-se cerca de 90% da população Ticuna do Brasil.

Além da criação dos órgãos CGTT, OGPTB, OMSPT, no início da década de 1990, os Ticuna inauguraram com a ajuda de assessores um museu denominado de *Magüta* (que corresponde ao nome ancestral do povo Ticuna), tal ato surge como um instrumento para legitimar a identidade Ticuna.

A partir de 1988 como fruto do amadurecimento de suas atividades na área da educação indígena, o centro Magüta comprou e reformou uma casa na cidade de Benjamin Constant, iniciando um processo de captação de peças e organização de documentos e livros, para compor o acervo do museu Magüta e de uma biblioteca especializada em História e cultura dos índios da Amazônia. A criação do museu Magüta e de sua biblioteca, cujo funcionamento subordinava-se as decisões emanadas do centro Magüta /CGTT, contou com a participação ativa dos índios Ticuna e principalmente de seus professores, já então mobilizados através da OGPTB (ERTHAL, 2006, p. 222).

O povo Ticuna e sua liderança se dedicaram para compor o acervo, visto que a partir desse instrumento (Museu Magüta) dar-se-ia uma afirmação de sua cultura, ou seja, do povo Magüta (povo pescado do rio). (ERTHAL, 2006), o cenário social e político que antecede a criação do museu estavam sendo entrelaçado por conflitos, nos quais a população da cidade deslegitimava os Ticuna quanto índio, se referindo a estes como caboclos. Essa afirmativa do povo da cidade para com os Ticuna era estabelecida por uma negação da identidade indígena para com os Ticuna.

A criação do Museu Magüta é um modo de mostrar e afirmar sua identidade como indígenas. A instituição reuniu um acervo com elementos sobre a cultura referente a rituais, cosmologia, organização social e política do povo Ticuna. Atualmente, é visitado por diversos turistas que vêm ao município. É o único museu em Benjamin Constant e está localizado no Centro da cidade. Os professores das escolas públicas do município levam os alunos para realizar visitas ao museu e, por conta disso, lhes é ensinado (aos alunos) um pouco acerca da

história do povo Ticuna. Observa-se que os Ticuna foram conquistando um espaço para demonstrar seus valores culturais e em busca do reconhecimento da identidade Ticuna.

4. CONQUISTAS E EXPECTATIVAS: LEGISLAÇÃO INDIGENISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA

A década de 1970, como exposto no capítulo anterior, foi o momento em que os diferentes povos indígenas no Brasil buscaram organizar-se na luta por seus direitos. Desta forma, articulavam medidas para estabelecer um diálogo com o Estado. O presente capítulo irá discorrer sobre a educação escolar indígena a nível nacional e a legislação indigenista, que garante os direitos a uma educação diferenciada aos povos indígenas do Brasil.

A terminologia “Educação escolar indígena” foi proposta em 1970 e, posteriormente, expandida em 1980. O objetivo era delimitar a diferença entre *educação indígena*, que é própria dos povos indígenas, e *educação escolar indígena*, que é definida como a educação feita para os índios. Essa diferenciação ocorreu para que houvesse uma melhor compreensão no entendimento das posturas ideológicas, política e pedagógicas implícitas em cada um desses segmentos (OLIVEIRA, 2012, p.41). Como visto no capítulo anterior, a escola indígena no Brasil veio capitaneada por um sistema religioso e tinha como objetivo o enfraquecimento e marginalização da cultura indígena por meio da imposição dos valores ocidentais.

No Alto Solimões, existem diversas escolas indígenas, porém, essas escolas não se diferenciam das escolas da cidade ou das escolas ribeirinhas. Segundo Oliveira (2012, p.48), o modelo escolar observado nas escolas indígenas do Alto Solimões não segue um modelo indígena, e sim um não indígena; apesar de os professores serem bilíngues, ainda assim não deixa de ser uma escola nos moldes não indígenas.

Mas não podemos confundir Educação indígena com Educação escolar indígena. A educação indígena na comunidade de Filadélfia é baseada nos seus moldes culturais, em que os filhos participam em conjunto com os pais de atividades que são específicas da cultura Ticuna, por exemplo, na ajuda no plantio das roças, na pesca, na criação de alguns animais, nas festas tradicionais, na confecção de artefatos (artesanato). Os pais ou os mais velhos ensinam as crianças sobre o trabalho Ticuna nas atividades que realizam no cotidiano.

Relações onde não há espaço para violências e repressões, aliados ao sentimento coletivo de posse da terra, ao sentimento de solidariedade, vivência e experiência dos pais, avós, tios. Os mais velhos conduzem as crianças a uma educação cultural, natural e sadia nas comunidades Ticuna (OLIVEIRA, 2012, p.51).

Muitas crianças da comunidade recebem os ensinamentos dos mais velhos da família. A construção da infância é muito importante, pois nessa fase é que são repassados os

ensinamentos sobre a questão da independência e do sentimento de coletividade. Assim, o lugar ocupado pela criança na sociedade Ticuna é de extrema importância para a manutenção dos valores sociais e culturais.

As crianças Ticuna desde cedo começam a participar dos rituais e da pintura. As meninas começam a ser orientadas pelas mulheres mais velhas a respeito do artesanato, da pintura corporal, participam das festas e dos rituais. Os meninos, a partir dos cinco anos são orientados sobre a pesca e outras atividades. É bastante normal na comunidade de Filadélfia ver crianças sozinhas saindo em canoas, indo em direção a rios e igarapés.

Munarim (2011, p. 377) explica que, para crianças cuja cultura e entendimento sobre a constituição de pessoa são centrados no corpo, no cosmológico, nos rituais de ornamentos e pinturas, ritmos e danças (...) entende-se que essas expressões são modos de vida que nos mostram que identidades e subjetividades infantis constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos. É a demonstração de uma das faces das diversas infâncias dentro da infância global.

Por mais que a ideia de infância possa variar em determinadas sociedades, acabamos às vezes tomando esse conceito ocidental de infância como modelo universal e o expandimos para outras culturas e sociedades. Nesse sentido, fica claro que a ideia de infância pode variar em culturas ou sociedades diferentes. De acordo com Tassinari (2007, p. 23) a criança indígena participa de forma ativa na sociedade:

(...) ao contrário de nossa prática social que exclui a criança das esferas decisórias. As crianças indígenas são elementos chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permite ocupar espaço de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

A mesma autora ressalta que: “Esse reconhecimento das posições das crianças (...) decorre não apenas um lugar de participação plena da vida social, mas também de produtoras de sociabilidade e de situações de aprendizagem” (TASSINARI, 2009, p.11).

Quando me refiro à educação escolar Ticuna, enfatizo em minha pesquisa o ensino fundamental, formado por crianças de 6 a 11 anos. Algo importante a ser observado é que as crianças têm uma ligação importante com todo o processo educacional, já que seu posicionamento e a sua importância contribuem para um aperfeiçoamento do sistema educacional na comunidade. É necessário também destacar que elas estarão recebendo todos os valores repassados na educação escolar.

Toda essa abordagem nos leva a fazer diversos questionamentos acerca da educação indígena, por exemplo: Qual a reivindicação dos Ticuna em relação ao sistema escolar?

Os Ticuna e as demais etnias reivindicavam, e ainda reivindicam, uma educação escolar que não esteja atrelada a princípios “catequizantes”, “integracionistas”, “assimilacionistas”, ou seja, a métodos que eram desenvolvidos por missões religiosas e políticas indigenistas que buscavam enfraquecer e extinguir as diferenças étnicas, culturais, linguística presentes no território nacional, legitimando, para isso, suas ações nas políticas relacionadas à negação da diversidade cultural (BRÁULIO 2012, p. 35).

Quando se fala em educação escolar, constatamos que as sociedades indígenas no Brasil possuem sua história marcada por práticas pedagógicas que objetivam a uma integração dos índios a sociedade nacional. Assim, especificamente os Ticuna, etnia sobre a qual realizei a pesquisa, impulsionados por indigenistas e pesquisadores, realizaram em 1983 uma assembleia que perdurou por três (3) dias na aldeia de Santa Inês no município de São Paulo de Olivença. Esse evento reuniu 52 monitores para discutir a educação escolar e, também, o pagamento salarial dos professores. Bendazolli (2011) afirma que poucos recebiam remuneração, apenas os monitores (professores) de Benjamin Constant, porque, em 1978, possuíam um convênio com o campus avançado administrado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a FUNAI, porém, esta última realizava o pagamento a partir de repasse de recursos direcionados para estes fins para a prefeitura municipal de Benjamin Constant.

Em 1986, os Ticuna institucionalizam a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingüe (OGPTB). Essa organização realizou um papel importante na defesa dos direitos Ticuna, em relação a uma educação diferenciada. Os Ticuna possuem o intuito de estabelecer em suas escolas uma simetria de conhecimento/saberes entre o tradicional da cultura específica (Ticuna) e o ocidentalizado. Jussara Gruber esteve engajada nessa luta, ela produziu uma contribuição bastante significativa para a construção e operacionalização da organização geral dos professores Ticuna.

A OGPTB se estende por toda a extensão do Vale do Solimões, onde possui Território Ticuna (Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins), tendo sido fundada por 64 professores e 44 caciques das respectivas cidades. A diretoria contava com nove professores Ticuna, são eles: Alino Mendes, Erancio Pereira Guedes, Francisco Julião Ferreira, Jordão Flores, Nino Fernandes, Reinaldo Otaviano do Carmo, Quintino Emilio Marques e Santo Cruz Mariano Clemente. Nino Fernandes foi eleito

para o cargo de presidente, enquanto Alino Mendes, o de vice-presidente (CLEMENTE, 2008).

No cenário nacional, por força da Constituição Federal de 1988, da Lei 6001, de 19 de dezembro de 1973, e em decorrência do Decreto de 26 de fevereiro de 1991, constitui um dever do Estado dar aos indígenas o direito em determinados aspectos como: uma educação escolar diferenciada que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais, o acesso ao conhecimento e ao domínio de códigos da sociedade nacional, assegurando às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições enquanto etnias culturalmente diferenciadas. Garante ainda o ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do país, atendendo o interesse de cada grupo indígena particular.

A Constituição proporciona as escolas indígenas um instrumento de fortalecimento de valores e normas culturais da sociedade indígena, para que ela se torne um espaço próprio e característico a cada organização social. Após a Constituição Federal de 1988, gradativamente vem sendo instituída uma série de leis que versam detalhadamente a respeito da educação escolar indígena sob o signo da educação escolar específica e diferenciada. Uma das primeiras providências do governo federal foi a instituição do Decreto Presidencial nº. 26/91. Ele transferiu a responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC. Essa atitude de transferência abriu a possibilidade, ainda não efetivada, de que as escolas indígenas sejam incorporadas aos sistemas de ensino do país (GRUPIONI apud SILVA, 2016).

Em poucos meses após o MEC se tornar o responsável pela Educação por essas escolas, nesse mesmo intervalo de tempo, passa a vigorar a portaria Interministerial n. 559/91 onde fica estabelecido que a educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista (SILVA, 2016, p.32).

Torna-se evidente que a educação escolar indígena passa por várias mudanças em que o Estado torna-se o responsável. A concretização desse modelo que rege a constituição de 1988 se faz necessário, exigindo a mudança em tal sistema e na articulação de meios eficazes para a efetivação desses direitos.

A LDB (1996) dispõe no artigo 26 que os currículos de Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum e ser complementados por uma parte diversificada. No § 4 estabelece as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Já no art. 32, explicita que o ensino fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, porém, aos povos indígenas, também, em sua língua materna.

Quero destacar alguns instrumentos a favor dos povos indígenas na obtenção de uma educação escolar voltada para a valorização de sua cultura e de seus saberes. O art. 210 da Constituição estabelece o reconhecimento aos povos indígenas em sua organização social, línguas, costumes enfatizando o direito dele em utilizar-se de suas línguas maternas para que haja recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, valorização da língua materna e ciências, o direito ao acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 05/2012, estabeleceu a Diretriz Curricular Nacional para a educação escolar indígena. A partir disso, propõe os princípios a serem adotados, destacando a organização das escolas, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e os currículos, assim como estipulando a cooperação da União e do Estado por intermédio do estabelecimento dos Territórios Etnoeducacionais⁵⁸ (TEE).

As diretrizes baseadas na LDB/96, em seus artigos 24 e 25, estabelecem e definem as competências atribuídas tanto à União quanto ao Estado. Fica a critério da União:

- a) Legislar privativamente e definir as diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena;
- b) Coordenar as políticas dos Territórios Etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;
- c) Apoiar tecnicamente e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação escolar indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação da comunidade;
- d) Ofertar programas de formação de professores indígenas;
- e) Criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, com o objetivo de atender as necessidades escolares indígenas;
- f) Orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada dos professores;
- g) Promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
- h) Realizar conferências nacionais de Educação Escolar Indígena.

Ao Estado, ficam atribuídas as seguintes competências:

⁵⁸ De acordo com o Decreto nº. 6861 da presidência, de 27 de maio de 2009, “o qual estabelece que a educação indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observando as suas territorialidades e respeitando suas necessidades específicas. O objetivo dos TEE é apoiar a implementação, avaliação e o enraizamento da política de educação escolar indígena, considerando a territorialidade das etnias. As ações são as seguintes: 1 - Formulação e manutenção de programas de formação inicial e continuada de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; 2 - Desenvolvimento de currículos e programas específicos; 3 - Elaboração e publicação sistemática de material didático; 4 - Elaboração de projetos para a afirmação das identidades; 5 - Apoio financeiro para o transporte escolar e para a construção de escolas indígenas” (Dados obtidos por meio do site: portal.mec.gov.br).

a) Ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios; b) Estruturar, nas secretarias de educação, instância administrativa de educação escolar indígena com a participação de indígenas e outros profissionais especializados nessa questão; c) Criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino; d) Implementar e desenvolver ações acordadas no plano da ação elaborada pela comissão gestora dos Territórios Etnoeducacionais; e) Prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais, visando ao pleno atendimento da educação básica para as comunidades indígenas; f) Instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena; g) Promover a formação inicial e continuada de professores indígenas; h) Promover a elaboração de publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

Segundo as Leis de Diretrizes e Base, as competências do Estado com as escolas indígenas podem ser estabelecidas mediante a um regime de colaboração com os municípios.

Com o intuito de orientar as particularidades da escolarização indígena, o Conselho Nacional de Educação por meio do parecer 14/99 e da Resolução 03/99, estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Outro fator a ser enfatizado é o Referencial Curricular Nacional para essas escolas. Este referencial propõe conduzir a construção dos currículos e o planejamento de ações educacionais com base em cada etnia.

Com todos esses fatores citados, fica evidente que a Constituição de 1988 retrata uma modificação do Estado nacional para com os povos indígenas do Brasil. Aqueles que anteriormente não tinham seus direitos explicitados na Constituição, a partir dela passam a conquistar direitos, principalmente no campo da educação escolar, para a qual redireciono a minha pesquisa. Tornam-se claras essas conquistas dos povos indígenas no Brasil no que se refere à obtenção de avanços significativos na área educacional. Mas nem tudo que está explicitado na Constituição torna-se efetivado no cotidiano, a luta continua para estes povos para que seja validado o que a lei já lhes garantiu.

Os Ticuna desejam que suas escolas se estabeleçam como um instrumento que proporcione a preservação da história de seu povo. Mas que isso não seja um impedimento a adquirir conhecimento ocidentalizado. Torna-se necessário que a escola traga como principais norteadores a interculturalidade, o bilinguismo/multilinguismo, entre outros, como estabelecido na Constituição, porém, ainda não efetivados nas escolas indígenas.

Os Ticuna de Filadélfia possuem perspectivas sobre a educação escolar que não correspondem ao modelo atual que é ofertado na escola Ebenezer. Almejam para sua escola o

que realmente está disposto e que foi promulgado na Constituição. No entanto, para se propor e articular meios para o sistema de educação nas escolas indígenas há que se questionar: Como que o saber é reproduzido? E as perspectivas dos próprios sujeitos? Quais as pretensões que eles possuem para suas escolas?

Segundo Silva (2016), a escola é um espaço de compromisso ético e político de números e letras, sonhos e alegrias, mas também é de construção de conhecimento, que acontece na relação com o outro, baseando-se no encontro das diferentes culturas, diálogos e produção de uma experiência rica e complexa que pode proporcionar o crescimento intelectual e político dos sujeitos.

Baseadas nessa premissa de encontro de diferentes saberes, as escolas passam a articular práticas pedagógicas que possam favorecer esse sistema de diálogos entre saber Ticuna e saber ocidental. De acordo ainda com a mesma autora:

É pelo diálogo e encontro de saberes que acontece o processo educativo voltado para a formação de cidadãos autônomos, críticos e politizados, comprometidos com a formação de uma sociedade humana (SILVA, 2016).

Falar na língua materna é de suma importância para os próprios Ticuna, pois falar na língua Ticuna para eles é enaltecer a cultura. Podemos confirmar isso na fala do professor da Escola Ebenezer:

Falar na nossa língua é fortalecer nossa cultura. Por muito tempo, os que não eram índio não queriam que nós falássemos, achavam feio porque não entendiam. A gente ensina em casa, e também os professores reforçam na escola. Em cada palavra que se diz na língua, nos relembra a nossa história de vida e afirma nossa identidade, é muito importante se falar tanto no português como na língua Ticuna, uma língua ajuda a gente estabelecer relações com os não índios, e a outra ajuda a fortalecer a nossa cultura e que a nossa língua não seja esquecida (J.M, 42 anos).

Na fala do professor, observamos a importância do bilinguismo, ou seja, de se falar a língua Ticuna e o Português. Para abranger esse diálogo dos diferentes conhecimentos, ou seja, do conhecimento Ticuna e o conhecimento da sociedade nacional envolvente, se faz necessário falar nas duas línguas.

O bilinguismo na escola pesquisada se mostra como um marcador fundamental nas relações sociais. A Resolução nº. 05/2012 da CNE dispõe: “(...) flexibilização na organização dos tempos curriculares de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades, tais como línguas indígenas”.

A anuência da comunidade se torna fundamental para o ensino bilíngue nas escolas indígenas. Silva (2016) explica que, na comunidade de Filadélfia, a língua Ticuna é tida como

a primeira língua, já a portuguesa é vista como a segunda língua falada na comunidade. Essa foi uma escolha realizada pelos Ticuna, porém, é preciso destacar, tudo que é realizado dentro da escola é falado nas duas línguas, tanto na língua Ticuna quanto na língua Portuguesa.

A educação escolar indígena em Filadélfia já teve vários avanços, mas os Ticuna lutam para que os ensinamentos nas escolas da comunidade aconteçam de uma forma que atenda as suas pretensões, ou melhor, que possam desenvolver seu próprio modelo de escola.

De acordo com a pesquisadora sobre Educação indígena, Antônia Rodrigues da Silva (2016), na região do Alto Solimões, no ano de 2010, ocorreu o seminário que tinha como objetivo discutir a implantação do Território Etnoeducacional no Alto Solimões e pacto entre o Alto Solimões e Vale do Javari. O evento foi coordenado pelo Ministério da Educação em parceria com a FUNAI. Participaram do encontro, integrantes dos municípios que compõem o Alto Solimões, assim, estavam presentes as etnias Kocama, Ticuna, Kaixana, Kanamari e Kambeba. Houve a participação de professores da UFAM, UEA, IFAM, SEDUC, SEMED. Diversas organizações Indígenas também estavam presentes, assim como a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue (OGPTB), a Federação das Organizações dos Caciques e Comunidades Indígenas (FOCCIT) e o Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT). Nessa conferência, foi aprovada a implantação da TEE no Alto Solimões e no Vale do Javari (SILVA, 2016).

Desse modo, ficou definido que o TEE do Alto Solimões corresponde às terras indígenas situadas nos municípios de Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Iça e Tonantins, correspondendo à área territorial em que se encontram as etnias Ticuna, Kocama, Kambeba, Kanamari, Kaixana e Witoto.

Segundo SILVA (2016) as escolas indígenas dessa área do Alto Solimões na identificação realizada na I Conferência de Educação Indígena, apresentaram uma mostra explicitando que necessitam de construção e reformas dos prédios para atender a demanda local. Foi identificada nesse momento a necessidade de materiais didáticos para as escolas, cujos responsáveis são o MEC e as secretarias de educação, EDUC e SEMED.

De acordo com o depoimento de um professor Ticuna:

Uma das nossas perspectivas em melhorar nossa educação escolar se dá em torno de algo que estivesse voltado a nossa realidade. No ano de 2010, quando ocorreu o Seminário ficamos muito contentes achando que iria melhorar pra nossa escola Ticuna, mas aí foi como se nunca tivessem falado sobre isso na reunião, porque o tempo passou e nada aconteceu (M.B, 35 anos).

Atualmente, o que se pode afirmar é que a escola Ticuna segue as normas da educação pensadas nacionalmente. Ela atua conforme o modelo geral, como as demais escolas do país, porém, há professores que se engajam na busca da garantia de uma educação que aplique os saberes e valores da cultura Ticuna.

Um dos principais instrumentos adotados na busca dessa diferença é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que será abordado no próximo capítulo. Cada escola necessita favorecer os valores sociais de seu específico povo. O PPP deve estar voltado para as suas especificidades culturais, bilinguismo, interculturalidade, e sua construção precisa ocorrer com a participação da comunidade. Segundo os dados coletados no campo, o PPP da escola Ebenezer foi criado com a participação da comunidade, com base na realidade e nas dificuldades enfrentadas pelos moradores de Filadélfia. O projeto está em processo de reconstrução. Por isso, estão sendo estabelecidas reuniões com professores e demais moradores para se repensar em um modelo de escola pautada na cultura local, assim como em formular ações diferenciadas a serem expressas na prática pedagógica em sala de aula.

Outro fator de suma importância são os currículos das escolas. Eles possuem dois eixos: Base Nacional Comum e Base Nacional Diversificada. A escola de base nacional comum segue o modelo das escolas da sociedade nacional, enquanto a diversificada é definida em cada sistema de ensino, em que se prioriza o ensino bilíngue e o respeito aos saberes culturais dos povos indígenas que serão retratados no capítulo a seguir. Apesar de a educação indígena ter alçado “significativas mudanças e conquistas” com os ordenamentos jurídico e obtido uma nova roupagem, isso quando comparada ao antigo sistema instituído no Brasil anteriormente, ainda há um grande espaço a ser conquistado para que ocorra a efetivação desses direitos.

Conforme a fala do pedagogo da escola Ebenezer:

Nosso povo tem de acordo com a lei, direitos a uma educação diferenciada. Mas para isso é necessário que haja um engajamento para que na escola se cumpra esse tipo de educação. É preciso trazer os valores e aspectos da comunidade para a sala de aula. Há um tempo a escola começou um projeto que se trazia uma pessoa idosa para contar as histórias antigas do povo Ticuna para nossos estudantes, hoje em dia isso não mais acontece. Nossa cultura precisa estar aqui ser mostrada na escola e lembrada sempre (M.T, 41 anos).

As sociedades indígenas são voltadas para uma tradição oral. SILVA (1998) ressalta que a oralidade é vista como meio principal de comunicação e expressão e, por isso, apresenta-se como elemento característico da cultura e da educação indígena. Cabe aqui

destacar que a oralidade é fundamental na construção do conhecimento e essa prática nas escolas indígenas pode ser comparada ao artesanato Ticuna. Os fios a serem tecidos e entrelaçados são o saber ocidental e o saber Ticuna, resultando em um elemento desafiador que será o saber advindo de uma interculturalidade.

O CNE, com base no artigo 210 da Constituição Federal e nos artigos 78 e 79 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e no Parecer do CEB 14/99, estabelece no âmbito da educação básica a estrutura e funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprios, fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue e visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Ele assegura ainda que haverá participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão da escola indígena.

Quanto à formulação do Projeto Político Pedagógico próprio por escola ou por povo indígena, ele terá por base a Diretriz Curricular Nacional referente a cada etapa de Educação Básica. São estas as características próprias das escolas indígenas em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade: a realidade sociolinguística; conteúdos curriculares especificamente indígenas e modelos próprios de constituição do saber e da cultura com a participação da respectiva comunidade ou povo (BRASIL, 2000).

O MEC possui competência de coordenar e gerir o processo de educação escolar junto às comunidades indígenas. Em 1993, publicou diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena, orientando para os novos parâmetros:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômica cultural de cada povo (...) há sintetizado em seu *etnoconhecimento* bem como no acesso a informações e ao conhecimento técnico científico da sociedade majoritária e das demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1993, p.12).

Com a Constituição de 1988, os Ticuna obtiveram um amparo legal em suas reivindicações. Clemente (2008) afirma que o Estado Nacional adotou um posicionamento mediante as manifestações políticas dos povos indígenas referente a iniciativas que atendessem as diferentes peculiaridades. Neste cenário social, a OGPTB buscava em suas atividades formar educadores que fossem comprometidos com a cultura e a luta política Ticuna, pois, anterior à organização, os Ticuna tinham que sair de suas comunidades para estudar tendo que enfrentar horas de caminhada em trilhas para chegarem à escola da cidade. Enfrentavam diariamente esse trajeto, porque almejavam uma maior formação educacional, ou então optavam em residir na sede do município, ficando longe de seus familiares e de sua

comunidade, porém, tendo o objetivo de retornar para a comunidade para poder ajudar melhor seu povo.

Como visto no primeiro capítulo, os professores Ticuna, eram categorizados como monitores bilíngues. Com o passar do tempo, houve uma mudança desse quadro com a implantação dos cursos pela OGPTB em 1993, que tinha como objetivo capacitar os professores nas comunidades Ticuna. Até 2002, deu-se a formação de 212 (duzentos e doze) docentes Ticuna para atuar no Ensino Fundamental e de 204 (duzentos e quatro) docentes para atuar no Ensino Médio.

A OGPTB, em 2004, instigou a classe de professores Ticuna e formulou um projeto de curso de Licenciatura Plena em parceria com Jussara Gruber para a UEA. A pretensão do curso superior de Licenciatura era capacitar os professores Ticuna com a finalidade de nivelar os professores da comunidade com os da cidade e também para que estivessem aptos a atender a exigência do mercado fora da comunidade. Bendazolli (2011) explica que esse curso era dividido em dois períodos. Em seu primeiro momento, ocorria a formação básica com duração de dois anos e meio e, no segundo momento, era de caráter específico, perdurando por dois anos. O curso vinha abrangendo as seguintes áreas de estudo: Estudo da Linguagem, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas.

De acordo com CRUZ (2008, p.13), é preciso ressaltar que, desde a criação da OGPTB até o presente momento, teve-se uma produção significativa de materiais didáticos na língua Ticuna, cartilhas, cartazes, livros, apostilas, jogos elaborados pelos professores assessorados por Jussara Gruber e publicados com apoio do MEC. Dentre os livros publicados, destacam-se os *Werigui aru are (O canto dos pássaros)*, o *Cuurugu Tchiga (História do Sapó)*, assim como o livro das árvores e o de saúde Bucal.

Ainda que a OGPTB objetivasse enaltecer e fortalecer a cultura Ticuna nas práticas educacionais, levar histórias dos antepassados, mitos, língua materna, saberes e práticas específicas destes sujeitos e contextos socioculturais, muitas coisas ficaram a “desejar” devido a fatores que estavam atrelados ao poder público. Porém, se verifica que houve avanços, principalmente no âmbito da qualificação profissional destes docentes, mas há pretensões que ainda não foram atingidas, isso em relação ao fazer pedagógico e o próprio sistema, que não vem alcançando os objetivos educacionais almejados pelos Ticuna.

A escola Ticuna Ebenezer está atrelada ao Sistema municipal de ensino, ou seja, à SEMED, e esta tem como parâmetros e guias pelas legislações educacionais específicas como o Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena (RCNEI), que tem como princípio a

perspectiva da educação intercultural, bilíngue e diferenciada. O ensino que é realizado na escola Ticuna está atrelado ao modelo de escola ocidental. Ressalta-se que muito se discute sobre Interculturalidade na referente escola. Mas será que os profissionais da educação realmente estão sendo capacitados para desenvolver um ensino na perspectiva da Interculturalidade? Com relação a este questionamento, o gestor da escola ressaltou:

Os professores daqui da comunidade, alguns tiveram formação na OGPTB, voltados para o ensino dessas Interculturalidade, mas nem todos são assim. Eu, por exemplo, nunca estudei numa instituição que é voltada para educação indígena, sempre estudei na cidade com pessoas não indígenas, fiz pedagogia na UFAM, fiz especialização em gestão na UEA. Os vários professores daqui da escola Ebenezer são graduados, e na comunidade temos alguns especialistas em devidas áreas, mas por perseguição política, nós perdemos muitos professores que desenvolviam ótimo trabalho e por perseguição política não permaneceram aqui (G. B, 36 anos).

Verifica-se na fala citada outro fator preponderante nas escolas das comunidades indígenas: a questão política. Isso gera um conflito entre o conhecimento significativo para enaltecimento do povo, que é o de sua cultura (saber local), e o que o sistema político e econômico impõe (conhecimento ocidental).

Bendazolli (2011, p. 156) afirma que, na região do Alto Solimões, as secretarias municipais de educação continuavam responsáveis pelas escolas indígenas, colocando toda a sorte de empecilhos na contratação de professores ainda em formação e na construção de escolas com prédios e recursos específicos, adequados, negando a participação das comunidades, impondo PPPs, nomeando diretores e definindo calendários.

Muitos professores da comunidade se veem obrigados a abrir mão de suas ideologias, da luta pelos ideais coletivos do povo e do cumprimento dos preceitos legais para apenas representarem os interesses da instituição (SEMED) ou da liderança política que os contratou para lecionar. Bourdieu (1992, p.125) explica que o:

Professor defende a instituição que o protege quando tende a se esquivar e a impedir a comprovação de um fracasso que mais do que o seu, é o da instituição, e o que ele não pode exorcizar, pela retórica estereotipada da censura coletiva, a não ser desenvolvendo a angústia da salvação.

Observa-se uma contradição entre a base legal defendida pelo MEC e a limitação a ações de convencimento em relação aos Estados e municípios. BENDAZOLLI (2011) destaca que no que diz respeito à formação de professores indígenas, “o Referencial para formação de professores indígenas reiterava a necessidade de que ela fosse realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, pressupondo

a observação de um círculo flexível, atendendo a necessidade de formar um profissional que exerce funções muito mais amplas do que os não indígenas” (p.167).

A escola depende da SEMED na contratação de professores, nomeação de diretor e isso ocorrem de acordo com interesses políticos. Com tal modelo, os professores não têm tanta autonomia nesse emaranhado de jogos políticos, acredita-se que, para a instauração de outra forma de relação escola e comunidade em que o protagonismo dessa educação específica seja enaltecido, tem que haver uma boa relação advinda de instituição e cultura local. Porém ao analisarmos sobre a sistemática adotada na referente escola nota-se que há uma carência de diálogo entre as políticas e as práticas escolares. O capítulo a seguir mostra aspectos adotados nas práticas pedagógicas na Escola Ebenezer e tal como seu funcionamento.

5. A ESCOLA TICUNA: ÑGUEPATAÛ TICUNAGÃ

Este capítulo irá discorrer a partir de dados etnográficos advindos de minhas observações e entrevistas na escola Ebenezer e na comunidade. Ele versará sobre as narrativas que incorporam tanto os elementos significativos da educação institucional quanto os da cultura Ticuna, além de tratar como se deu a implantação da escola Ebenezer.

A escola está integrada ao contexto histórico da comunidade Ticuna. Surgiu na década de 1960, com condições ruins em sua estrutura física, era uma igreja pequena coberta de palha. Como os ensinamentos para os Ticuna foram sendo repassados pelos missionários, o modelo de ensino era fundamentado sob a perspectiva de uma educação colonizadora que impunha os ensinamentos aos Ticuna com uma visão etnocêntrica.

Bráulio (2012) afirma que as aulas eram baseadas na bíblia, por isso, essa igreja foi denominada de Igreja Batista Ebenezer, este nome traz em seu significado: “O senhor nos ajudou a chegar até aqui e por isso estamos felizes”. Quando esse prédio antigo desabou e o poder público municipal construiu a primeira escola em Filadélfia, esta recebeu o nome de escola Ebenezer em homenagem a igreja trazida à comunidade pelos americanos.

De acordo com o integrante da OGPTB:

A estrutura física era uma pequena igreja de palha, ela passou a ser denominada de igreja batista Ebenezer que traz como significado: “o senhor ajudou a chegar ate aqui e por isso estamos felizes”, com o passar do tempo os membros da comunidade continuaram a frequentar as aulas, mas a estrutura física local estava se deteriorando (N.F, 63 anos).

Na década de 1970, após o desabamento da igreja Batista, os membros da comunidade lutaram pela implantação de uma escola em Filadélfia. Em 1973, a prefeitura mandou construir uma escola no lugar da igreja. Ela tinha apenas uma sala de aula. Também contratou Nino Fernandes, um dos mais antigos moradores da comunidade, para lecionar na escola. Com o crescimento da população, foi necessária a construção de uma escola de alvenaria com seis salas de aula. No início, ela atendia somente de 1º ao 5º ano, com capacidade total para 200 alunos Ticuna. Diante da necessidade de outras séries e não apenas de anos iniciais, as lideranças locais se mobilizaram para pressionar a administração municipal para que se implantasse o Ensino Fundamental e passasse a atender do 6º ao 9º ano.

A criação da escola como uma instituição de ensino foi reconhecida pelo Decreto nº 31, de 08 de novembro de 1996, sancionado pelo prefeito da época, e sem perspectivas do reconhecimento como uma escola indígena. A conquista que conseguiram para a escola ser reconhecida como na categoria indígena se deu a partir da aprovação da Resolução Federal nº 03/99, que fixou diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no país. A escola da comunidade começou a atender todas as demandas das séries finais do Ensino Fundamental. Com o crescente número de alunos a partir desse nível de ensino, tornou-se necessária a construção de uma nova estrutura do ambiente físico da escola.

Segundo Clemente (2008), em 1996, com a entrada da nova administração municipal, foi implantado um sistema de Pólo que contribuiu com o desenvolvimento da educação e fez com que os jovens da comunidade tivessem acesso ao Ensino Fundamental completo e comum, não específico, para a etnia Ticuna. No dia 04 de setembro de 1999, foi inaugurada pela Prefeitura Municipal uma nova escola com melhor estrutura para o funcionamento do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que a educação escolar para os indígenas veio “capitaneada” por um sistema religioso e que o próprio fato de a escola receber o nome da igreja trazida pelos missionários americanos pode ser visto como imposição cultural. Lembrando que a própria imposição dada aos indígenas a fazer parte de um sistema religioso a qual não condiz com suas realidades, por já possuírem sistemas de crenças, valores, rituais característicos da cultura e aspectos próprios da sociedade Ticuna que foram deslegitimados pelos ocidentais. A imposição do sistema religioso com valores ocidentais reflete na própria escola, começando pela atribuição do nome (Ebenezer), que é pertencente a uma instituição religiosa instaurada pelos missionários na comunidade.

De acordo com o artigo 12 da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas da ONU (2007):

os povos indígenas têm o direito de manifestar, praticar, desenvolver e ensinar suas tradições, costumes e cerimônias espirituais e religiosas; de manter e proteger seus lugares religiosos e culturais e de ter acesso a estes de forma privada; de utilizar e dispor de seus objetos de culto e de obter a repatriação de seus restos humanos.

Atualmente, a escola Ebenezer, que faz parte do Sistema Municipal de Ensino, é reconhecida pelo Ministério da Educação possui um quadro de servidores de 34 docentes, 01 gestor, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 secretária, 01 vigia 01 merendeira e 02 auxiliares de serviços gerais, somando um total de 42 funcionários.

Observa-se que sempre os Ticuna buscaram por meio de lutas e reivindicações melhores condições para a educação escolar. Essa afirmativa também foi identificada na fala da coordenadora pedagógica que anteriormente foi gestora da escola:

A escola da comunidade era de palha, em uma igreja e lá funcionavam as aulas na época do Mobral, e mesmo em tais condições de extrema dificuldade com relação à estrutura física e suporte educacional. O meu povo sempre teve a esperança de melhorias para educação escolar na comunidade. (M.T, 43 anos).

As atividades escolares se desenvolveram entre os Ticuna de forma sistemática e com muita luta por uma educação que agregasse valores voltados para a cultura local. O que mais se discute nas reuniões entre professores, gestor e membros da comunidade é a busca da combinação entre teoria e prática para desenvolver propostas para a construção de um ambiente educativo que se vincule à comunidade de Filadélfia a partir dos processos culturais e políticos.

Os 34 professores da escola municipal indígena, de acordo com os dados da SEMED, têm graduação em Licenciatura Indígena ou Pedagogia em atendimento as legislações educacionais que tratam da questão da educação indígena e que determinam a obtenção de competências e habilidades necessárias para a elaboração de currículos e programas específicos baseados no fortalecimento da identidade indígena.

Segundo o relato de uma professora:

Como se trata de uma comunidade próxima a cidade os alunos recebem muita influência lá de fora, muitas vezes não querem valorizar sua própria cultura, costumes. Se levar para a sala de aula alguma coisa daqui mesmo, eles não dão mais valor, eles querem buscar na internet, computador isso aí e uma perda da cultura assim por partes eles ficam divididos e vai dificultando o desenvolvimento (M. B, 45 anos).

Neste contexto, Silva & Hoffman (2008, p. 161) ressaltam que a comunidade deve ter o controle efetivo de suas escolas, caso contrário, elas continuarão a ser um desastre ou, na melhor das hipóteses, uma ameaça potencial para estes povos.

Constata-se que a questão da educação escolar indígena está atrelada, ou seja, incorporada ao sistema nacional, portanto, o seu modelo atual ainda não corresponde a de uma escola almejada pelo povo Ticuna, um exemplo que contribua com o fortalecimento da cultura específica.

A escola indígena precisa de maior incentivo para desenvolver um projeto político pedagógico que realmente represente novos caminhos para que haja uma escola diferenciada e de qualidade que envolva questões de conhecimento, com a função social da escola, resultante

de uma reflexão a todos os envolvidos neste processo (SILVA, 2016). O fazer pedagógico, baseado na educação diferenciada, enaltece a cultura específica e a qualidade de estudo a favor da preservação da cultura.

Podemos afirmar isso por meio da fala da professora Ticuna:

O fazer pedagógico ele enaltece a cultura quando é baseado na educação diferenciada, é um fortalecimento. Nós não vemos que isto vem pra prejudicar e sim pra nos fortalecer, o projeto da escola o PPP está passando por reelaboração e vai ajudar na construção da melhoria, vai fortalecer ainda mais a cultura e pra isso precisamos da ajuda de nossos governantes, para mudar e contribuir com mudança nesse sistema atual (M.T, 43 anos).

Segundo Paes (2002, p. 8), são inúmeros os elementos articuladores de novas configurações culturais que estão ao lado do processo de escolarização como ferramenta e espaço negociador de significados de mundo, promovendo, neste sentido, invenções e reinvenções que, sem dúvida, contribuem para novas configurações de identidade e significados no interior da comunidade. Assim, a escola, além de trazer novos conceitos e valores de mundo (sob a perspectiva da sociedade ocidentalizada) construídos e estabelecidos como verdades absolutas, carrega também uma possibilidade de construção e arranjo de novos sujeitos e novas identidades, que, nas relações entre si, produzem novas performances de grupo.

A escola tanto pode ajudar a fortalecer os valores específicos, como pode contribuir para se desmembrar dos antigos costumes, refletindo no aspecto individual dos adolescentes e jovens para assim causar a dispersão dos costumes tradicionais.

Um dos eventos importantes na comunidade que envolve o universo da Educação Escolar é o aniversário da escola Ebenezer, que ocorre no dia 04 de setembro. Neste dia, os alunos estavam todos caracterizados com elementos da cultura Ticuna, realizavam pinturas correspondentes a seu grupo clânico. Nesse momento, pude verificar a exposição de adornos das três nacionalidades do povo Ticuna presentes em três países: Brasil, Peru e Colômbia. Isso destaca sua identidade étnica independente da nacionalidade. Para os Ticuna, a fronteira nacional não tem tanta importância, pois os Ticuna dos três países são tidos como irmãos. A fronteira étnica se sobrepõe sobre a fronteira nacional. Foi observado que, ao relacionar-se com um indígena Kocama, o Ticuna estabelecia relação diferenciada, já que não era mantido como irmão.

Barth (1969), ao analisar as questões das fronteiras étnicas, ressalta que as distinções não dependem da ausência da interação e aceitação social, mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual os sistemas sociais abrangentes são construídos.

Mesmo com o contato interétnico e da interdependência entre etnias, as diferenças culturais podem persistir.

A manutenção das fronteiras étnicas implica, também a existência de situações de contrato social entre pessoas de diferentes culturas: os grupos étnicos só se mantem como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes (BARTH 1969, p.35).

Poutignat e Streiff-Fernat (1998) destacam que a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores.

Os autores acima reforçam a ideia de que o que define um grupo são as fronteiras étnicas, sendo que elas possuem fundamentos em ideia de que os grupos elaboram sobre uma origem ou uma cultura em comum, explicitam em sua obra que a afirmação da identidade é baseada na questão da diferença.

Outro fator observado é a música na língua Ticuna no decorrer de toda a comemoração. A língua está associada à cultura e a identidade, como explica um dos informantes:

Cantar em nossa língua mostra nosso orgulho e faz a gente lembrar que conseguimos manter viva a nossa língua, já que alguns povos não possuem esse privilégio, temos de mostrar nossa cultura falando Ticuna (M. F, 36 anos).

Santos (2013, p.3) afirma que a Língua é um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade. Para o alemão Edward Sapir, estudioso da linguagem e autor de vários livros, a linguagem chega a ser o meio de expressão de uma sociedade, a tal ponto que o mundo real é inconscientemente construído sobre os hábitos de linguagem do grupo.

Foi constatado, durante a pesquisa de campo, que entre os Ticuna de Filadélfia há uma pluralidade de línguas, eles são falantes da Língua Portuguesa, da Língua Ticuna, e o fato de estarem em uma área fronteira com Peru e Colômbia também possibilita que eles sejam falantes do Espanhol.

Voltando-se para o aspecto da escola, identifiquei que os professores que trabalham na escola Ebenezer 99% são índios Ticuna. Existe uma professora que não é indígena, porém, é casada com um Ticuna que é um líder religioso na comunidade. A respectiva professora é do estado da Bahia e mora na comunidade há muitos anos. Mas a maior parte dos professores da

escola é de Filadélfia. O gestor mora no bairro de Bom Jardim, que fica nas proximidades da Comunidade. Há um professor que mora em Tabatinga com seu pai e, durante a semana, fica em Filadélfia, retornando aos finais de semana para a comunidade do Umariacú. Os demais funcionários da escola que não compõem o quadro docente, serviços gerais, merendeira, vigia, são todos de Filadélfia, pois os Ticuna exigem que assim se faça e que sejam contratadas pessoas de dentro da comunidade.

Os alunos da escola 95% são Ticuna, pois existiam alguns de comunidades próximas que são da etnia Kocama. Percebi que alguns alunos estavam muito calados, mas havia outros que eram muito falantes. Recordo-me que em um dos dias que eu estava na escola, resolvi sentar-me em um dos bancos do refeitório no horário do intervalo dos alunos para escrever no meu diário de campo. Nesse momento se aproximou de mim uma garotinha do quarto ano e me perguntou se eu era professora. E eu respondi que não necessariamente, estava ali para acompanhá-los e se possível participar das atividades junto a eles. O outro aluno que estava ao lado observando e escutando a conversa, perguntou se eu era indígena e qual era minha etnia. Nesse momento fui pega de surpresa pela pergunta e meio “pasma” por não ter certeza em minhas raízes. Minha tia, certa vez falou que minha avó era descendente indígena, porém não sabia afirmar qual etnia. A única coisa que sabia naquele momento é de que sou uma mistura de nordestino, indígena e europeu por parte dos avós materno, essa miscigenação e mistura como muitos aqui da região. Porém respondi ao aluno que não tinha certeza sobre minha descendência indígena, a única coisa que poderia afirmar é que me sentia como se fizesse parte de umas etnias que era os Mayoruna e os Matis, pois minha infância foi com um intenso contato com muitos deles, mas atualmente me sentia “abraçada” e aceita também pelos Ticuna.

Na escola Ebenezer a forma de organização escolar não se difere muito das escolas da cidade. Na sala de aula, os professores se põem à frente do quadro branco e escrevem os conteúdos nele para serem assimilados, os alunos, que ficam sentados em fileiras, repassam o conteúdo escrito para seus cadernos, nada muito diferente da prática das escolas da cidade. Na escola Ticuna o material didático, pincel, apagador, livros são repassados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A lógica dos sistemas escolares Ticuna permanece no modelo de escola da sociedade ocidental. O controle da escola Ebenezer é exercido pelo poder público, sob a responsabilidade da SEMED.

Segundo Bordieu (2007, p.58), seria ingênuo esperar que do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento surgissem às contradições capazes de

determinar uma transformação profunda na lógica que funciona esse sistema e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperança de vida escolar estritamente dimensionada pela sua posição na hierarquia social, opera uma seleção que, sob as aparências da equidade formal, sanciona e consagra às desigualdades reais. A escola contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima.

Todo esse fator explicitado acima se torna algo que retrata a desigualdade, pois o repasse dos saberes na escola Ebenezer está sendo inserido dentro de um modelo social específico (Ticuna) com valores agregados a um sistema ocidental e, por vezes, inconscientemente se reproduzindo como algo que se difere das pretensões de um sistema escolar que os Ticuna esperam para sua comunidade.

Os Ticuna de Filadélfia expressam carência em relação a uma troca de conhecimento dos diferentes saberes, entre o local e o ocidental, para se estabelecer como interdisciplinar, em que essas questões precisam ser aprofundadas em tais conceitos e revistas desde sua amplitude conceitual do que é interdisciplinar até chegar, de fato, a sua prática, da qual iremos tratar em uma discussão mais adiante, no próximo subtópico.

Toda essa semelhança com a escola da cidade é bem notória em primeira análise, apesar de o nome ser um termo ocidental trazido pelos missionários à comunidade, sua estrutura física também não passa despercebida em comparação com as demais escolas do município de Benjamin Constant. É inevitável que se façam questionamentos: Será que os Ticuna desejam essa estrutura física para suas escolas? O poder público ouviu a opinião dos próprios sujeitos na hora da construção da escola na comunidade?

A representação do poder público ignorou a opinião dos interessados na construção da escola. Não houve consulta à comunidade para que ela falasse sobre a estrutura física e a noção do espaço a ser construído. Ressalta-se que o ambiente físico é de extrema importância para o desenvolvimento do processo educacional, já que será ocupado por uma boa parte do seu dia. Muitos com quem cheguei a conversar me disseram que consideram a escola como sua segunda casa. Atualmente, a escola Ebenezer é de alvenaria coberta de zinco, possui salas de aula, secretaria, laboratório de informática, almoxarifado, uma quadra de esporte, porém, as instalações às vezes estão comprometidas por falta de manutenção, ocasionando em problema para o bom funcionamento da escola.

Como a escola é feita de alvenaria, quando o ar-condicionado fica com problemas, se torna quase impossível estudar nessas salas por a escola ter uma estrutura que impossibilita a

circulação de ar livre dentro delas. Nesta região a ausência de energia elétrica é muito frequente tanto nas cidades quanto na comunidade, o que dificulta o andamento das aulas. A professora da escola ressalta que:

É muito complicado falar numa educação indígena, quando que o que a gente vive é algo muito parecido com as escolas não indígenas. Acho que a construção de uma escola que fosse mais parecida e mais próxima de nossa realidade seria diferente. Seria bom pensar em algo arquitetônico mais aberto e espaço ao ar livre, que ficasse em evidência os recursos naturais, assim como que ocorre na UNAL⁵⁹ em Letícia, lá a cobertura do prédio é de palhas, ali se vê que a natureza esta mais próxima, o ambiente torna-se menos abafado. Quando se fala em escola Ticuna, você quer ver a cultura Ticuna expressa ali ate mesmo na estrutura física, mas isso atualmente ainda não faz parte da nossa realidade (S.O, 36 anos).

5.1 O DIA DO ÍNDIO

No Dia do Índio (19 de abril), a escola Ebenezer realizou um grande evento com jogos, brincadeiras, apresentações. Os moradores da comunidade estiveram participando da comemoração organizada por alunos e professores. Nesse dia, estavam todos com pinturas nos rostos que deixavam explícitas a nação clânica a que pertencem. Essa divisão de clãs é o elemento da História da criação que evidencia a posição que cada um ocupa como integrante da sociedade Ticuna. Como falado no capítulo anterior, na organização social dos Ticuna há uma divisão estabelecida por grupos clânicos que seguem uma linhagem patrilinear. Um morador de Filadélfia explica que:

Os clãs foram criados por Yo'i e Ipi para diferenciar cada Ticuna, cada clã pertencente simboliza uma irmandade, uma metade tribal é planta e a outra metade é ave, de cada clã existem subclasses, se houver casamento dentro de um mesmo clã é considerado como um incesto, portanto, isso se torna proibido (J.C, 32 anos).

Oliveira (1999) afirma que se instituiu uma organização social caracterizada pela existência das duas nações, ou metades exogâmicas, as quais regulamentam as alianças entre os clãs no interior do grupo, levando assim à endogamia tribal.

Essa divisão de clãs estabelece a ordem social, porém, atualmente encontra-se fragmentada, pois, com o passar do tempo, aparecem novos elementos significativos para dar explicações a novos fenômenos sociais que vão surgindo. Nesse sentido, a dinâmica grupal se modifica conforme o processo histórico; do mesmo modo frisamos que a cultura não é estável, ela vai passando por transformações.

⁵⁹ Universidade Nacional da Colômbia.

El pensamiento mítico Ticuna sin duda, se há ido modificando de acuerdo com los procesos históricos vividos poe el grupo, de tal modo que llega a incorporar nuevos elementos significativos para dar explicación a nuevos fenómenos histórico-culturales (GARCÊS, 2000, p.103).

Os Ticuna têm um entendimento particular acerca dessa mudança e da incorporação de novos elementos que surgem para dar sentido à organização social, como falado anteriormente, por exemplo, sobre o clã do boi que surgiu para incorporar ao sistema social os filhos de Ticuna com os ditos “brancos”.

No decorrer de todo o evento, a pintura corporal expressava o pertencimento do individuo a um clã, percebi que aquele ato é algo que legitima a identidade Ticuna. Quando cheguei ao evento, a primeira coisa que o professor falou era que eu teria que fazer a pintura. Eu tinha que escolher um clã para realizar a pintura em meu rosto. A professora que estava ao meu lado falou que eu deveria pintar os traços que retratam clã da onça, pois era o mesmo clã a que ela pertencia. E com minha aprovação começou a realizar a pintura em meu rosto, demonstrando durante o processo o contentamento e a alegria que aquele ato de identificação simbolizava para ela. Após terminar, senti que todos estavam mais à vontade comigo do que anteriormente, nos momentos em que eu não estava com a pintura. Com a retratação do clã em meu rosto, eu estava pertencendo, nem que fosse por aquele momento, à sociedade Ticuna. Senti-me como fazendo parte, aceita, por aquele grupo. O sentimento que surgiu em mim foi de que simplesmente não estava ali apenas como uma pessoa curiosa e alheia àquele universo cultural, pois era um momento em que evidenciava em meu rosto uma categorização interna daquele grupo.

Lévi-Strauss (1955) ressalta que as pinturas dos rostos conferem ao indivíduo sua dignidade de ser humano: opera a passagem da natureza, a cultura do animal, ao homem civilizado, ou seja, demonstra que o nativo, em determinados contextos e situações, sempre traz consigo a força da natureza, tanto para seu cotidiano quanto nas suas formas de classificação.

Imagem 10 – Pintura evidenciando o clã da onça.



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto retirada em 19/04/2016.

Na festa, havia adolescentes com diversos adornos realizando uma encenação. Estavam demonstrando uma manifestação do ritual Ticuna. Tratava-se do ritual da *Moça Nova*, que, designado em Ticuna pela expressão *Worecutchiga*. Uma estudante do quinto ano, toda caracterizada de adornos Ticuna, cocar na cabeça e vestida a caráter com roupas com plumagens e miçangas, ao iniciar a apresentação, ficou entre garotos caracterizados como espíritos da floresta, que são os guardiões da *Moça nova*. Esses alunos usavam indumentárias e máscaras, sendo suas roupas uma espécie de macacão todo fechado na cor bege com estampas e máscaras que tapavam todo o rosto, deixando descoberta apenas a região dos olhos. Esses *mascarados* imitam entidades ou animais dos espíritos do mal que torturam os Ticuna. Tais sujeitos, com toda essa indumentária, simbolizam que a moça nova deve saber que existem espíritos maus que podem atentar contra ela.

Sobre o ritual Ticuna, Matarezio Filho (2015) explica que os seres perigosos que aparecem na festa, os mascarados, devem ser combatidos pelas pessoas, elas têm o dever de defender a moça de suas investidas. Assim, a condensação entre seres mortais e imortais em curso no ritual encontra seu epicentro na própria *Moça nova*.

Imagem 11 – Aluno caracterizado como *mascarado*



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto tirada em 19/04/016, na Comunidade de Filadélfia, na Quadra da escola Ebenezer.

Toda essa encenação dos alunos para o Dia do Índio na escola esteve retratando o referido ritual, que é muito significativo para os Ticuna, uma vez que expressa a mudança da fase de menina para mulher. Isso ocorre na menarca, ou seja, no início do período menstrual. É uma manifestação que está cheia de símbolos e significados para os Ticuna. Os detalhes do ritual são retratados na fala de uma moradora:

Worecutchiga, a jovem fica isolada aí os familiares e a comunidade começam os preparativos, do ambiente, alimentos que o principal nessas ocasiões é o moquém⁶⁰, a bebida (pajuarú)⁶¹ e os instrumentos que mais utilizam são os chocalhos e os tambores. Todo momento fica o som dos tambores. Os participantes devem dançar ao som das flautas, chocalhos e tomando o pajuarú, a pintura de jenipapo no corpo não pode faltar, porque mostra a qual clã pertencemos em certo momento aparecerão os mascarados que irão perseguir os participantes. O cabelo da moça que esta confinada será arrancado pelos participantes, esse é o momento da pelação (cada arrancada de cabelo, significa a dor que ela irá viver em sua vida, e ao nascer os cabelos mostram um símbolo da mudança de fase). No final do ritual a moça é jogada ao rio simbolizando a morte. “Quando ela sai das águas expressa a transformação e o renascimento já na fase de Mulher adulta” (S.L, 38 anos).

Para Leach (1996), mito e ritual são uma linguagem de signos em função da qual se expressam as pretensões a direitos e a status, mas é uma linguagem de argumentação, e não

⁶⁰ Peixe seco no sol e que os Ticuna assam na brasa.

⁶¹ Bebida fermentada que os Ticuna fazem da mandioca.

um coro de harmonia. O mito é uma linguagem verbal que serve de referência para o rito/eficácia simbólica e rito por sua vez é um elemento de ordem prática.

Atualmente, pouquíssimas famílias Ticuna de Filadélfia realizam o ritual da Moça nova, sendo bastante rara a sua prática. Quando ocorre o ritual, observa-se que há muitas mudanças hoje em dia, já que não mais arrancam os cabelos da moça, apenas se corta alguns centímetros, visto que se alega o fato da proximidade da comunidade com a cidade e, por conta disso, algumas moças Ticuna sentiriam vergonha de ficar com as cabeças *peladas*. Assim, opta-se pelo corte de seus cabelos a fim de evitar os comentários realizados por seus colegas, mesmo estando na escola da própria comunidade.

Expressar esses aspectos culturais no Dia do Índio é muito importante para alunos e professores, percebe-se a alegria dos alunos de estarem caracterizados como elementos da mitologia Ticuna e por realizarem suas apresentações. Esse dia na escola tem para eles um grande valor, visto que se trata de um momento em que se pode viver e sentir a história, a cultura. O dia simboliza um momento de reflexão e, principalmente, de afirmação da identidade Ticuna. A fala de um dos professores ressalta isso:

Eu vejo o Dia do Índio na escola como algo muito importante para mostrar os elementos e valores da nossa cultura, principalmente para nossas crianças. Mostra que se trata de um dia de luta, lembra as batalhas que tivemos e que iremos continuar fazendo para que haja sempre o reconhecimento do nosso povo e possamos continuar afirmando que somos índios Ticuna (E.R, 38 anos).

Ao participar do Dia do Índio⁶² junto à comunidade de Filadélfia, observei toda a movimentação nela envolvida não apenas no dia 19, pois a comemoração perdurou a semana toda. Dentro da comunidade, há uma valorização da data, já que é o momento em que se enfatiza a importância do índio para a nação brasileira. A alegria dos moradores de Filadélfia em mostrar as apresentações sobre a cultura por meio de rituais e danças estava estampada em seus rostos. Os alunos realizaram brincadeiras, danças típicas, ouviram a história do povo e de seus ancestrais que foi contada pelos professores. Torna-se, então, mesmo uma data muito importante para a afirmação e valorização da identidade Ticuna.

Santos (2015 p.129) explica que:

⁶² Comemora-se todo dia 19 de abril. “Essa data comemorativa foi criada em 1943 pelo presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei 5.540” (Disponível em: www.terrabrasileira.net/folclore/indigena). Por qual razão foi escolhido o dia 19 de abril? “Porque foi nessa data, no ano de 1940, que foi realizado no México o primeiro congresso indigenista Interamericano, que contou com a participação de diversas autoridades governamentais dos países da América e líderes indígenas”. (www.terrabrasileira.net/origem/indigena)

a identidade baseia-se em compartilhar valores, crenças, ideias e práticas com as quais os sujeitos têm afinidades e que o elemento valorativo, pese em suas ações de adesão àquilo que o satisfaz e que julga ser bom e importante para a sua sobrevivência. Outro viés da identidade é a diferença, que se debruça no reconhecimento pelo outro, do conjunto de características individuais e grupais através dos quais se distinguem e buscam se reconhecer dentro do espaço social.

E assim são os Ticuna de Filadélfia no Dia do Índio. Professores e gestor buscam enaltecer esses valores e, a partir do sentimento de coletividade, enaltecem a cultura Ticuna, evidenciando os elementos valorativos neste momento e no espaço que lhe é proporcionado dentro do âmbito escolar. De acordo com o professor da escola Ebenezer: “O Dia do Índio é a data que mais se aproveita na escola e na comunidade quando estabelecemos uma relação conjunta escola e comunidade” (B.C, 35 anos).

Um dos desafios encontrados por mim no campo se deu ao fato de eu ser uma pessoa que sempre morou nas proximidades de Filadélfia. Existem coisas para mim que trazem uma familiaridade, apesar de eu não ser indígena, mas pertencer à região. Portanto, meu desafio consiste nesse “estranhamento”. Cabe aqui lembrar Gilberto Velho (1987) quando nos fala que conhecemos as categorias sociais e não o ponto de vista dos respectivos sujeitos, como eles entendem suas vidas e as formas de como o determinado povo aborda o mundo, ou seja, o “*ethos*”, isso poderá ser reconhecido a partir da pesquisa etnográfica sobre eles.

Eu olhava para uma apresentação Ticuna anteriormente e não me dava conta de que cada movimento, cada adorno, cada pintura corporal tinha seu significado. A linguagem está além da oralidade. A pintura Ticuna antes era vista por mim, em um momento anterior a pesquisa, sem o sentido que tenho hoje. Assim, atualmente, não a vejo como simples linhas traçadas ou um corpo cheio de rabiscos, mas sim como um universo de sentidos, um pertencimento do indivíduo a um determinado clã, uma posição que lhes é garantida naquela sociedade, um fator de definição para se estabelecer possíveis relações ou proibições dentro dessa sociedade (cf. Gruber, 1992, p. 258-59).

Imagem 12: Alunos Ticuna realizando apresentação de dança Típica



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto tirada em 19/04/016. Comunidade de Filadélfia/Quadra da escola Ebenezer.

Bakhtin (1988) nos mostra a linguagem em uma dimensão sócio-histórica, valorizando o homem como sujeito que produz sentido na interação, também, nos proporciona refletir a respeito da importância e da potencialidade da linguagem. Ele busca uma interação entre homem e língua e se utiliza do sentimento de criatividade, da história, da palavra para a compreensão do signo imaginário e simbólico, mas também ideológico, determinado socialmente nas interações entre os sujeitos e as diferentes instituições.

Considerar a linguagem como discurso é, sobretudo reconhecer sua “dialogicidade interna”, já que não é a forma composicional externa que vai determinar o teor dialógico (DI FANTI, 2003, p. 99).

As formas de linguagem vão além da fala e da escrita. A linguagem está também na expressão corporal, ou seja, em gestos ou mesmo na ausência da fala (silêncio) (Orlandi, 2007). Todo esse universo discursivo que está ligado a tipos de linguagem permite o desenvolvimento de práticas, fornecendo um espaço de compreensão de diversas formas e interações. Observei, nas apresentações da festa do Dia do Índio na escola, que os garotos que estavam vestidos com indumentárias e máscaras para representar o guardião da moça nova; eles não falavam, só faziam gestos, e as moças utilizavam a dança como tipo de expressão, isso porque todos os modos linguísticos, tanto orais quanto visuais, são privilegiados nas ações de comunicação. Durante toda a festa, essa manifestação da linguagem corporal, ou a presença do grafismo, estava evidenciando a cultura Ticuna. Uma professora comenta sobre os significados das expressões e do grafismo Ticuna:

Quando se vê um aluno caracterizado nós Ticuna já sabemos o papel dele, os elementos culturais ali expressos. Os “brancos” não entendem. Muitos olham acham bonito mas não sabem o significado e o valor que cada coisa possui para nós (N.A, 35 anos).

Você se pintar com jenipapo não é apenas para desenhar seu corpo para ficar bonitinho, ali por detrás dessa pintura que está à razão de tal ato, quando aquela tinta preta vai desprendendo da pele. Os fatores espirituais estão agindo naquele momento, todas as coisas ruins estão se desprendendo da pessoa junto com a saída da tinta que esta ali na pele, a pessoa vai ficando com a alma limpa (T.S, 38 anos)

Imagem 13: Aluno Ticuna de guardião da *Moça Nova*



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto tirada em 19/04/016. Comunidade de Filadélfia/Quadra da escola Ebenezer.

5.2 A VISÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS TICUNA

Os Ticuna almejam um modelo de escola que seja diferente do imposto pelo sistema público, um que seja distinto do sistema atual. Muito se fala em educação indígena diferenciada, mas pergunta-se: Será que na prática essa diferença está sendo efetivada? Qual o sentido da educação escolar para os Ticuna? Quais as percepções destes com relação à instituição educacional Ticuna? Como está sendo produzido o conhecimento na escola Ticuna?

A escola Ebenezer possui um projeto político pedagógico (PPP) como rege a Resolução nº. 005/2012. De acordo com os Ticuna, esse instrumento foi elaborado junto à comunidade, porém, na escola também se faz uso de outro aparato de orientação nesse processo educativo, é a *Matriz Curricular*. Ela possui as disciplinas propostas que devem ser ministradas no ensino. Esses dois elementos serão descritos a seguir a fim de se explicar sua funcionalidade:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Ebenezer está intitulado na língua Ticuna como *Natchire Rü üüne* e sua tradução para o português significa *Semente Brotando*, o PPP teve sua criação de acordo com o Decreto nº. 39 de 8 de novembro de 1996. O referente PPP da escola explicita que:

A escola municipal indígena objetiva sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação indígena da gratuidade escolar. A proposta é uma escola bilíngue e diferenciada de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício e direito de cumprimentos e deveres, sinônimo e cidadania (p.2).

O PPP da escola Ebenezer foi criado em 1996. Inicialmente, foi aplicado um questionário escolar para os alunos, professores, servidores e pais responderem. O objetivo era coletar informações sobre as expectativas da comunidade em relação ao ensino, à escola e à sociedade. Os resultados obtidos nesse levantamento nortearam as ações educativas para a escola Ticuna de Filadélfia.

A análise dos dados realizada pelos professores e os demais profissionais da educação estabeleceu que estivesse a cargo da escola garantir espaço de reflexão para um trabalho transformador no qual a proposta consistia em estudar a própria prática por meio da ação-reflexão-ação (espaços para trocar ideias e teorias e registrar práticas, dúvidas, descobertas e hipóteses).

Nos dias atuais, se faz uma reflexão a respeito da organização política pedagógica. A classe docente enfatizou a necessidade de repensar a organização político pedagógico de modo que se permita: trabalhar valores culturais, morais e físicos; integrar elementos da vida social aos conteúdos trabalhados; compreender o aluno como um cidadão transformador da sociedade, além de crítico, responsável e participante. Todas essas questões foram identificadas no PPP da escola Ebenezer, porém, a escola também se norteia pela Matriz Curricular. Por meio dela, são expostas as disciplinas que devem ser ministradas no ensino e que assim, a partir desse currículo, devem se constituir como práticas na educação escolar. Existem divisões de área de conhecimento que são expressas nas disciplinas que compõem a Matriz curricular, isso lhes garante um currículo diferenciado.

As escolas ou os sistemas de ensino fazem algumas adequações, sobretudo com a incorporação de algumas disciplinas e/ou renomeia outras, para dizer que existe um

currículo diferenciado, mas na prática ocorre uma educação disciplinada – cada professor fechado em seu quadrado-de-base conteudista sem compromisso com o desenvolvimento das habilidades e competência dos estudantes. (SILVA, 2016, p.83).

Imagem 14 – Matriz Curricular da escola Ebenezer

Resolução Nº 2, de 29 de outubro de 2015 Anexo II

ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA DE BENJAMIN CONSTANT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA

SEMED

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 9º ANO PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS INDÍGENAS - BENJAMIN CONSTANT/AM

A partir de 2016

Legislação	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Carga Horária Total				
			AS	HA																					
Lei nº 17.747 de 14 de fevereiro de 2011 - ODC/CEB Resolução Nº 11 de 11 de dezembro de 2011 - ODC/CEB Resolução Nº 11 de 2010 - CEI/AM Resolução Nº 02/2014 - CEI/AM	Linguagens	Língua Indígena	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1440		
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1440
		Arte, Cultura e Mitologia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
		Língua Estrangeira - Espanhol	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Matemática	Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
		Matemática e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1440
	Ciências da Natureza	Ciências e Saberes Indígenas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	520
		História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	520
	Ciências Humanas	Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	520
		Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	Formas Próprias de Educar: oralidade, trabalho, lazer e expressões culturais		2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	560
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000

Legenda: AS. Aulas semanais - HA. Horas anuais Semanas Letivas: 40

Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais:

Formas próprias de educar serão desenvolvidas de forma intercultural e contarão com a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais: os tocadores de instrumentos musicais, cantadores, contadores de narrativas míticas, pajés, rezadores, raizelos, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. O procedimento será aplicado em forma de Projetos, através de pesquisa com temáticas e área de interesse dos saberes indígenas nos que envolve a consulta de outros membros da comunidade (com fundamento no art. 2º, inciso VIII da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009). Eles serão articulados numa perspectiva de formação ampla, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas, saúde indígena e pluralidade cultural, sendo desenvolvidos com atividades práticas e teóricas, tendo a base na cultura indígena e sua especificidade.

Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto tirada em 22/03/2016.

O documento acima trata da Matriz Curricular do Ensino Fundamental que deve ser seguida do 1º ao 9º ano, é um instrumento voltado para as escolas municipais indígenas e passou a ser proposto no ano de 2016. Nesse documento, ficaram estabelecidas as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A área de Linguagens possui como componentes curriculares as disciplinas de: Língua Indígena, Língua portuguesa, Conhecimentos Tradicionais, Arte, Cultura e Mitologia, Práticas corporais e esportivas e Língua Estrangeira (Espanhol) a partir do 6º ano. Na área de conhecimento que versa sobre a Matemática, estão as disciplinas de Matemática e Conhecimento Tradicional. Já a área da Ciência da Natureza é composta por Ciências e Saberes Indígenas. Na área das Ciências Humanas, encontram-se História e Historiografia Indígena. Por fim, na área do Ensino Religioso, a oferta da disciplina ocorre a partir do 6º ano.

Esse documento foi repassado para a escola no início do ano letivo de 2016 e, de acordo com a secretaria municipal, a Matriz Curricular iria guiá-los em suas práticas de ensino. Porém, esta diversidade que estava atrelada as disciplinas em questão não havia mantido mudança nos tais planos de aula, assim, as práticas pedagógicas seguiram o mesmo curso anteriormente adotado. De acordo com um professor:

Com relação à parte diversificada os componentes desenvolvidos devem está dentro do conceito da interdisciplinaridade. Cabe a nós professores buscar os métodos para poder sistematizar o ensino em busca de estratégia a serem implementadas na prática com valores que enalteçam a cultura Ticuna (J.B, 38 anos).

Naquele espaço, através das falas dos interlocutores, que expressavam sobre a cultura Ticuna, pude ter uma ideia acerca da dimensão do universo cultural, e através das falas dos professores pude entender a árdua tarefa que é sistematizar um processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do intercultural. E é baseado nessa perspectiva que os Ticuna buscam uma sistematização de conhecimentos a serem repassados na escola, seja eles saberes ocidentais, sejam eles os da própria cultura. Mas, para que sejam repassados, faz se necessário que haja materiais didáticos específicos. Nos primeiros anos da criação da OGPTB, houve a produção de materiais didáticos durante o projeto de formação de professores Ticuna. Gruber (1997) demonstra que foram realizadas pesquisas e oficinas em Filadélfia, assim como houve a produção de livros, cartazes e apostilas. Esse material produzido não é utilizado na escola atualmente. Segundo informações obtidas na pesquisa de campo, todo o material produzido na OGPTB está em péssimo estado e a produção dele encontra-se estagnada há muito tempo.

De acordo com Silva (2016, p. 194):

Sabe-se da existência de uma Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Específico (CAPEMA), no âmbito do MEC, entretanto, após o encerramento do Projeto de Educação Tikuna, houve uma estagnação no processo de construção do material didático (...) porque se entende que os professores ainda não desenvolveram a competência necessária ao desenvolvimento de um processo pautado nos princípios educativos, como anunciado em Lei.

Podemos identificar a árdua luta na escola indígena a partir da fala do professor:

Acredito que ficar a mercê das políticas públicas, é muito complicado para nos Ticuna. Nos sentimos de pés e mãos atados sem ter o material didático próprio. Porém nós professores vamos articulando maneiras para que em sala de aula levemos elementos regionais ou implementemos saberes Ticuna em nossas práticas pedagógicas (J.B, 32 anos).

Em minhas observações e nos diálogos que estabeleci com alguns professores, pedagogos e com o gestor, percebi que muito se fala em educação diferenciada para a escola Ebenezer, porém, essas pessoas em especial sabem que estão distantes desse tipo de educação escolar, já que em seu método atual continuam atrelados a uma escola com modelo tradicionalmente ocidental.

Na comunidade, existem pais que matriculam seus filhos na escola da cidade, porque descredita em suas escolas. Muitos me disseram que, na cidade de Benjamin Constant, o aluno irá aprender melhor o português. Para alguns pais, esse é um quesito principal para se fazer uma boa redação e passar no ENEM ou em um vestibular.

O estabelecimento dessas dicotomias certamente desemboca no reducionismo dos conflitos internos ao grupo, numa posição entre os que desejam integrar a sociedade nacional e os que pretendem a manutenção das tradições tribais. (OLIVEIRA 1999, p.38).

O fato não está em querer propagar uma proposta idealizada de uma educação escolar intercultural, mas em fazer acontecer nas práticas uma educação escolar tão almejada por eles e tomada como diferente das escolas da cidade (SILVA, 2016). O que o povo Ticuna almeja é uma educação que apresente maneiras que não se separe de seu modo de vida, de sua cultura, sua língua Ticuna, uma educação que traga esses elementos próprios, mas sem deixar a inserção de novos conhecimentos, ou seja, sem deixar de haver a aquisição do conhecimento ocidental, algo que esteja voltado para uma abordagem intercultural.

Dibbits (2010) destaca que a interculturalidade é a dinâmica estabelecida entre comunidades culturais com identidades diferenciadas que coexistem em uma mesma sociedade. A interculturalidade ocorre quando um grupo obtém um entendimento acerca dos valores e significados que as coisas e objetos têm para os outros, evidenciando a necessidade de privilegiar o diálogo a vontade de inter-relação e não de dominação.

Referente à preparação dos profissionais responsáveis pela educação indígena Bendazolli (2011, p. 168) destaca que:

o formador também precisaria preparar-se, além de buscar apoio junto a especialistas, linguistas, antropólogos e instituições com mais experiências do que as secretarias de educação. Entretanto, poucos cursos promovidos pelas secretarias contavam com a participação desses especialistas, como ainda acontece. Embora soubesse das enormes limitações das secretarias de educação, que não são instituições formadoras, o MEC continua, até o presente, atribuindo-lhes a responsabilidade pelos cursos de formação de professores indígenas, ainda que seus técnicos não tenham habilitação e formação para tanto.

Bendazolli, que realizou uma pesquisa sobre educação com os Ticuna, expõe a falta de uma atenção voltada para a necessidade de profissionais especializados que entendam a questão da interculturalidade e ajudem na capacitação dos docentes indígenas, o que converge com a fala do gestor da escola Ebenezer:

Para se ter uma educação diferenciada tem que começar o modo de formação dos professores indígenas para ser trabalhadas com eles a questão da interculturalidade, porque a maior parte dos professores daqui da escola, inclusive eu vim de uma formação que não tinha nada haver com o conhecimento indígena. Eu formei na UFAM, não houve um repasse a fundo sobre a questão de uma educação intercultural, algo que houvesse um diálogo entre um conhecimento específico Ticuna com uma formação apropriada sobre o nosso universo, nossa língua e assim para que resultasse que cada um de nós tornássemos profissionais aptos a realizar essa transmissão adequada ao processo educativo Ticuna. Porque os professores não tem a formação nas duas línguas Português e língua Ticuna, acabamos apenas reproduzindo o que aprendemos em nossa formação (G.B,38 anos).

Bourdieu (1970, p. 43) ressalta que:

Quando a Escola tem objetivamente por função conservar, inculcar e consagrar tende a reduzir-se a relação com a cultura que se encontra investida de uma função social de distinção só pelo fato de que as condições de aquisição monopolizadas pelas classes dominantes, o conservadorismo pedagógico que em sua forma extrema, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar idêntico a si mesmo é o melhor aliado ao conservadorismo social e político, já que sob aparência de defender os interesses de um corpo particular e de autonomizar os fins de uma instituição particular, ele contribui, por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção da ordem social.

Na referida escola Ticuna, há professores engajados em lutar para que nela sejam repassados os saberes Ticuna. Porém existam funcionários (professores) que infelizmente chegam a dá mais importância ao melhor salário e a garantia do emprego. A escola Ebenezer é uma instituição atrelada ao sistema público municipal, sendo assim, quem assume o controle dessas escolas indígenas é o poder público. Dessa forma, a questão política está imersa na escola da comunidade de Filadélfia, logo, os professores acabam sem muita autonomia nas tomadas de decisões e ficam sujeitos à imposições da secretaria de educação.

Alguns deles são concursados e outros são contratados. A contratação se faz por meio de apadrinhamento político. O poder público, ao contratar, provoca a transformação da escola em um campo de eleitores, no qual alguns desses contratados para lecionar ficam mais preocupados em manter-se no emprego do que com a questão educacional, fazendo com que muitos professores fiquem à mercê do sistema que a secretaria municipal lhes impõe, vai se “tecendo”, assim, um campo político e a questão educacional é deixada em segundo plano. De acordo com a fala do professor:

Tivemos muita a perda de professores, realmente qualificados e engajados em fazer uma educação de qualidade para os alunos e que nos planos de aula desses profissionais estavam saberes acerca da nossa cultura e do conhecimento ocidental. Mas devido à perseguição política, acabaram sendo retirados do quadro de funcionários e substituídos por outros que não tem os mesmos propósitos. Alguns desses funcionários que não tem tanta vontade e comprometimento está assumindo esses locais por serem simpatizantes ou membros do grupo político dos que estão no poder e então puderam ser contratados aqui para a escola. Os únicos que perdem com tudo isso são os próprios alunos e nós como um todo pertencente a etnia (L.B,34 anos).

Um pai de aluno explicita em sua fala que:

Tem professor que só se importa se vai receber o salário no final do mês, pensar em maneira de preparar uma boa aula, pensando na educação dos jovens e nos saberes do povo Ticuna isso não importa, só fazem o que a secretaria pede pra fazer sendo que estão sem se importar com as pretensões da gente. É por isso que muitos pais levam os filhos para estudar na cidade, em busca e com grande esperança de encontrar uma escola onde os professores se preocupam com a educação e não apenas no salário que será depositado na sua conta bancária no final do mês. (E.B, 42 anos)

A Educação escolar Ticuna está envolta por um emaranhado campo, no qual há uma árdua *batalha* no que diz respeito às práticas dos professores. Os Ticuna também se encontram em uma incansável luta, porém, por mudanças para suas escolas, a fim de que a educação escolar se estabeleça efetivamente como modalidade de transmissão cultural e reprodução do sistema social Ticuna, enaltecendo seu saber local. Ser professor Ticuna na escola Ticuna não assegura uma educação escolar voltada para as especificidades da cultura local, em uma perspectiva intercultural. Mas o que os Ticuna entendem por interculturalidade?

Os Ticuna consideram como interculturalidade as práticas de ensino que possuem em seu contexto escolar/curricular, que oportunize o diálogo com os chamados conhecimentos universais ou que esteja em uma perspectiva de alteridade, dialogando com os outros saberes. Segundo os próprios Ticuna, a formação do professor precisa ser revista e posta em novas perspectivas pelas políticas públicas, pois há necessidade de se repensar os modos de trabalhar na formação dos professores a questão da interculturalidade, de maneira que o *Professor* entenda seu comprometimento étnico, expandindo sua compreensão acerca do intercultural e das diferenças.

A percepção dos Ticuna a respeito da Educação escolar foi demonstrada ao longo da pesquisa. De acordo com eles, a educação escolar é comparada aos fios de Tucum, porque por meio deles serão tecido os saberes, à medida que vão se entrelaçando, vai se obtendo uma

estrutura ampla, tornando-se um instrumento que caberá a eles próprios decidir utilizar em benefício do povo após a sua construção e remodelação.

Dessa forma, tornam-se sujeitos conhecedores de tais realidades a partir da sistematização de diversos saberes e conhecimentos. Um dos principais motivos para o repasse do saber ocidental na escola Ticuna é que eles acreditam que com isso irão obter igualdade nas relações estabelecidas com os “*brancos*” junto à sociedade nacional.

O desejo pela educação escolar está relacionado ao engajamento de um segmento dos Ticuna em organizações indígenas e à construção de um projeto de autonomia. Lideranças e membros da etnia Ticuna geralmente comentam que aprenderam na prática certos códigos, condutas e estratégia de atuação. Seus filhos devem estar preparados, mais do que eles, para os tempos modernos e para lidar com novas tecnologias, adquirindo as habilidades necessárias para elaborar e administrar projetos e ocupar cargos que antigamente eram ocupados de forma majoritária pelos brancos. Assim, seus esforços têm se voltado para que seus filhos consigam uma escolarização mais avançada do que a que tiveram (PALADINO, 2006 p. 23).

De acordo com um morador de Filadélfia:

Nós Ticuna buscamos aprender na escola o equilíbrio do conhecimento Ticuna e do conhecimento ocidental Moderno, para que estejamos atentos aos diferentes saberes e não sermos discriminados e maltratados por pessoas que não nos compreendem (M. G., 41 anos).

Os Ticuna veem a educação escolar como algo que vem a cooperar e contribuir para constituir, no indivíduo, sua identidade, sua história, sendo capaz de adquirir outros conhecimentos e estabelecer relações com o Outro, seja este indígena ou não. Os professores Ticuna identificam alguns problemas que afetam o campo escolar indígena, são eles: incertezas políticas, econômicas e sociais; falta de condições materiais, humanas e físicas para garantir o funcionamento da escola; falta de formação e capacitação dos diferentes profissionais da educação em saber trabalhar a questão do interculturalidade.

Os fatos detectados em minha pesquisa me proporcionaram o entendimento de que a garantia dos direitos a uma educação diferenciada como rege a Constituição de 1988 não funciona na prática. O principal incômodo para os Ticuna de Filadélfia é a isenção de práticas pedagógicas adequadas que fortaleçam os valores Ticuna e lhes garantam o conhecimento ocidental. E é com essas ideias que tentam encontrar meios que os auxiliem em suas necessidades para a construção de uma educação escolar que traga as perspectivas de aprendizagem que buscam para a escola Ticuna.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando compreender a trajetória histórica da etnia Ticuna, ressaltar alguns aspectos de sua história, sociedade, cosmologia e política. Para entender e contextualizar a trajetória da educação, foi realizada uma pequena retrospectiva situando os sujeitos no espaço e tempo a fim de verificar a trajetória e o momento em que foi moldada a configuração do povo, sobretudo, ao momento em que se deu uma maior resistência às práticas que extinguiriam a diversidade, dando ênfase a objetivação na luta por seus direitos, principalmente pela educação escolar indígena.

Foi demonstrado no decorrer do trabalho, o contato dos Ticuna com diversos atores sociais, destacando alguns aspectos que se deram desde a colonização portuguesa e espanhola nos primeiros relatos dos viajantes sobre os Ticuna, assim como uma breve apresentação sobre os missionários que, por meio da catequese, buscavam “civilizar” os indígenas. Ressaltando, a configuração do cenário seringalista e a violência que se exercia sobre os Ticuna, tanto para forçá-los a praticar o corte da seringa, quanto para lhes impor restrições em relação a mercadorias e produtos, o que causou interferências na estrutura social, levando ao enfraquecimento das formas tradicionais Ticuna, devido às proibições e impedimentos para realizarem seus rituais.

Após esse momento, discorri sobre a chegada do SPI com seu intuito integracionista, órgãos que eram contraditórios ao seu objetivo de proteção. O SPI foi substituído pela FUNAI, que passou a apresentar os objetivos desses órgãos indigenistas e a forma que a educação era abordada nos Postos Indígenas, a qual se fundamentava em um modelo de escola adotado mais para usufruir da mão de obra indígena e extinguir as diferenças étnicas, pois o que vigorava era uma política de nacionalização.

Com a chegada de missionários (Igreja Batista) em Filadélfia, a formação escolar indígena se intensificou e, com isso, alguns Ticuna que iam sendo formados tornaram-se professores, porém, eram categorizados como “monitores”. Essa preparação se dava junto à PUCRS por intermédio do Projeto Rondon e suas atuações no Campus Avançado em Benjamin Constant.

Na busca pela contextualização da trajetória Ticuna, destaquei o surgimento das organizações por eles criadas em parceria com a assessoria de pesquisadores. Elas tinham por objetivo realizar articulações para representá-los frente ao Estado na luta por direitos à terra, isso com a implementação do CGTT, em que após a necessidade de uma educação

diferenciada, deu-se a criação da OGPTB, que se tornou responsável pela luta em busca da capacitação dos professores Ticuna e conseguiu elaborar alguns materiais didáticos na língua Ticuna, porém tais materiais didáticos encontram-se hoje em um estado de não utilização na escola Ebenezer.

Essa abordagem histórica é de extrema importância porque possibilita entender a construção da educação escolar para os Ticuna no Alto Solimões e como suas reivindicações, juntamente com as de outros povos na década de 1970, serviram para o surgimento de um instrumento legal que veio configurado na Constituição de 1988.

A educação escolar Ticuna adquiriu grandes avanços, entretanto, o povo continua em uma árdua luta em busca de uma *Educação específica que esteja atrelada também ao saber local*. Com a pesquisa, constatou-se que o conhecimento reproduzido na escola Ebenezer retrata com bastante ênfase o sistema educacional da sociedade dominante, ou seja, com o modelo de escola tradicionalmente ocidental, sem tanta distinção das demais escolas da sociedade nacional envolvente de áreas não indígenas. Em relação à *Interculturalidade*, essa proposta de Ensino ainda deixa muito a desejar na escola Ebenezer, pois o que acontece é uma reprodução do que os professores aprenderam e que não condiz com essa *Interculturalidade* almejada, pois quem os capacita, ou as instituições formadoras destes, não estavam voltadas para essa especificidade.

Os Ticuna trazem em sua consciência, valores Ticuna que está estabelecida pela veracidade e autenticidade de sua cultura e estes valores culturais servem como mecanismos para sua autoafirmação. Desejam moldar os novos conhecimentos a sua realidade cultural. Para eles, também é de extrema importância adquirir novos conhecimentos, pois acreditam que aprender aspectos da cultura ocidental é uma forma de não tornarem-se alvos de enganações pelos “não índios”.

Explicitar a perspectiva do próprio Ticuna trouxe uma explicação de mundo com base no modelo acerca de sua própria percepção. Eles demonstram que a educação escolar deve ser instrumento valioso, tanto para ser repassado o saber Ticuna como na aquisição do conhecimento ocidental, pois, com isso, ao relacionar-se com outros agentes sociais, não irá se encontrar em uma situação de inferioridade, preconceito ou até mesmo exploração. Assim é essencial para que essa nova geração de jovens Ticuna possa administrar projetos, ocupar cargos que antes indígenas não podiam chefiar, mesmo sendo projetos em prol da própria etnia.

Entretanto, os Ticuna estão conscientes de que ainda haverá muito chão para trilhar, para que em suas escolas desenvolvam seu próprio sistema específico de educação estabelecendo simetria e diálogo entre o conhecimento Ticuna e o conhecimento ocidentalizado.

Com esse trabalho pretendemos oferecer uma contribuição para um maior conhecimento dos processos educacionais e culturais implementados na escola indígena e propostos nos documentos sobre a educação escolar diferenciada dos Tikuna. Ressaltamos que muitos aspectos precisam ser ainda considerados e discutidos para que um crescente conhecimento acerca da educação escolar tikuna seja construído, principalmente pelos próprios professores pertencentes a esse povo. Afirmamos, ainda, que a busca de uma maior autonomia e um maior diálogo intercultural tem sido buscado pelas práticas escolares nessa escola, mesmo diante dos desafios colocados pela sociedade envolvente, demonstrando que as estratégias de resistência cultural e linguística nesses séculos de contato com a sociedade nacional e suas instituições são uma marca inegável do povo Tikuna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABA, Boletim da Educação Indígena: Um longo caminho da aldeia ao Congresso, N. 16. Associação Brasileira de Antropologia. Santa Catarina, abril 1993.

ACUÑA, Cristóbal de. *Novo Descobrimento do Grande Rio do Amazonas*. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

ALMEIDA, Eliene de Amorim de. *Avaliação Independente Plano Nacional de Educação, lei n.10172/01, Cumprimento de Objetivos e Metas do Capítulo Educação Indígena*. Boa Vista: Fundação Ajuri / RR; Brasília: FUNAI / CGE, 2011.

ALMEIDA, Nina Paiva. *Diversidade na Universidade: O BID e as Políticas Educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional UFRJ, 153 P.2008.

ALVINO, Frei Fidelis. Notas Etnográficas sobre os Ticuna do Alto Solimões: In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Volume 180 Julho/Setembro de 1943. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

ALVINO, Frei Fidelis de INDIOS TICUNAS. Imprensa nacional. Rio de janeiro-brasil. 1945.

ATAÍDE, Luiz. *Crônicas Fronteiriças/ Tabatinga*. Editora: Gente Nueva. Bogotá. 1 ed. 2015.

AVÉ-LALLEMANT, Robert. *No rio Amazonas* (1859). Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 283 p.1980.

BAKTHIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTH, F. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro, Contracapa, 2000, “Os grupos étnicos e suas fronteiras” [1969]. “Por um maior naturalismo na conceptualização das sociedades” [1992].

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília. DF. Gráfica do Senado, 1998.

BRASIL, LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei n.9.394. 3ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BENDAZOLLI, Sirlene. *Políticas públicas de educação escolar e a formação de professores Ticuna no Alto Solimões*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

_____. Políticas de acesso ao ensino Superior por Povos Indígenas: O Programa Diversidade na Universidade. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. PROESI. Organizadores: Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v.6, n.1, 2008.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON Jean Claude. *A Reprodução*: Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino. 3 ed. Trad. Reynaldo Bairão, R.J., 1992.

BORDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Tradução Maria Helena Kuhner-6° ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. *Escritos de Educação*. Org. Maria Alice Nogueira 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2008

_____. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. 10 ed.- Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

BRAGA, Rafael Saint-Clair S. *A Sintaxe de interrogativas e a operação mover traço em forma lógica: Observando a Língua Ticuna*. Museu Nacional. UFRJ. 2011.

BRASIL, Legislação Indigenista. Brasília: Senado Federal/subsecretário de edições técnicas, 1993.

_____, Legislação Indigenista. Brasília. Ministério da Agricultura. Serviço de Proteção ao Índio. SPI/1953. *Relatório das atividades do Serviço de Proteção aos Índios durante o ano 1953*. Rio de Janeiro: Serviço de Proteção aos Índios, 1953.

_____, Ministério da saúde. Secretaria de atenção à saúde. *Departamento de ações programáticas e estratégias*. Brasília: 2004.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. *Programa parâmetros em ação/educação escolar indígena: as leis na educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRAULIO, Ofigênia B. *Relatório Social da Atividade Realizada no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)*. Benjamin Constant, 2014.

_____. *Estudo Sobre a Violência Simbólica na escola Indígena*. Trabalho de Conclusão de Curso. Benjamin Constant: UFAM, 2012.

_____. Caderno de Campo. 2016.

BRUNO, Paulo Roberto de Abreu. *Estudos sobre a educação escolar entre os Ticuna do Alto Solimões*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2002.

CAMACHO GONZALEZ, Hugo Armando. *Nuestras caras de fiesta*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1996.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COHN, Clarice. *Concepções de infância e infâncias*. Um estudo da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v.13, n.2, p.221-244, 2013.

COSTA, May Anyely Moura. “*Nós, Ticuna, temos que cuidar da nossa cultura*”: Um estudo sobre o ritual de iniciação feminina entre os Ticuna de Umariacú i, tabatinga, alto Solimões (AM). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas- PPGAS. 2015.

CRAPANZANO, Vicent Tuhami. *Portrait of Moroccan*. Chicago and London: The Universty of Chicago Press, 1980.

CROVETTO G. D & SAMANIEGO, M. El interminable apogeo de la interculturalidad: algunas reflexiones criticas desde la antropologia y la filosofia. *Tabula Rasa*. Bogotá-Colômbia. N.22: 85-102, enero- junio, 2015.

CLEMENTE, MARIANO. *Formação de Professores Indígenas bilíngues do Alto Solimões*. Filadélfia, 2008.

CRUZ, Jocileni Gomes. *Abordagem Sociológica sobre os Tikuna no Contexto Contemporâneo*. Centro Cultural dos Povos da Amazônia-CCPA, 2008.

CUNHA, M. Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo, Cosac & Naify, 2009, “Religião, comércio e identidade” [1977].

CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro. *A política indigenista no Brasil: As escolas mantidas pela FUNAI*, dissertação de mestrado, UNB, 1990.

DA SILVA, Antonia Rodrigues. *Concepções e práticas de educação escolar indígena*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Amazonas, 2016.

DAS, Veena. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 14, n. 40, June 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br>>.

DESCOLA, Philippe. “On anthropological Know ledge”. *Social Anthropology*, n.13, vol. 1 p. 65-73. European Association of Social Anthropologists 65, 2005.

DIBBITS, I. A Interculturalidade deve Apontar para a Atitude de Assumir Positivamente a Situação de Diversidade Cultural. *Revista RETS*, n.6, 2010.

DI FANTI, M. da Gloria Correa. *A Linguagem em Bakhtin: Pontos e Pespontos*. Veredas-Ver. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2 p, 95-111, jan/dez, 2003.

EDUCACENSO. *Um olhar sobre a Educação indígena com base no censo escolar de 2008*. Ministério da Educação: Brasília, 2009.

ERTHAL, Regina Maria de Carvalho. “Museu Indígena: articuladores locais de tradições e projetos políticos”. In: Erthal, Regina Maria de Carvalho; Sampaio, Patrícia Melo (org). *Rastros da Memória: história e trajetórias das populações indígenas na Amazonia*. Manaus: Edua, 2006.

_____. O Suicídio Ticuna na região do Alto Solimões- AM. Tese de doutorado, Rio de Janeiro, ENSP/Fiocruz, 1998.

EVANS-PRITCHARD, E.E. *Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande*. Editora: Jorge Zahar. editor, 2004.

FRAVET-SAADA, Jeane. 1980. *Deadly Words- Witchcraft in The Bocage*. Cambridge University Press.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *Saudades do Brasil: Práticas e representação do campo indigenista no século XX*. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- PPGAS/MN, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

FUNAI. *Políticas e Ação Indigenista Brasileira*. Publicação da FUNAI, Brasília, 1975.

_____. *Relatório do 1 Encontro de Monitores Bilíngues*, Brasília : Funai,1976.

GARCÉS, C. L. L. *Tikuna brasileiro, colombianos e peruanos: etnicidad e nacionalidade na região das fronteiras do Alto/Solimões*. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 2014.

_____. *Ticuna brasileiro, colombiano e peruano: Etnicidad e nacionalidad en la region de la fronteras del Alto Amazonas/ Solimões*. Tesis de doutorado apresentado al centro de pesquisa e pós- grado sobre America Latina e del Caribe- CEPPAC de la Universidad de Brasilia,2000.

GEERTZ, Clifford 1989 [1973]. *Uma descrição densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura*. In: *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

_____. *O saber local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GLUCKMAN, Max. 1987 (1958). *Análise de uma Situação Social na Zululândia Moderna*. In: B. Feldman-Bianco (org). *Antropologia das Sociedades Contemporâneas - Métodos*. São Paulo: Global.

_____. “Rituais de Rebelião no Sudeste da Africa”. *Textos de aula*. Antropologia 4. Brasília: Editora da UNB, 2014.

GOFFMANN, Erving (1975) *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.

GOLDMAN, M. Alteridade e experiência: Antropologia e Teoria Etnográfica. *Etnografia*, vol. X, n.1. 2006.

GOULARD, Jean Pierre. “Los Ticuna”. In: BARCLAY, Frederico; SANTOS, Fernando. *Guia Etnografico de la Alta Amazonia*. Vol. 1. Quito: Flasco, 1994.

GRUBER, Maria Jussara Gomes. *Os índios Ticuna como agentes de um processo de Educação Integrada: O livro Toru duu’ugu*. Comunicação apresentada na pré Conferencia do século XX, congresso mundial da INSEA, em 20/07/1984. Rio de Janeiro.

GRUBER, Maria Jussara Gomes. A arte gráfica Tikuna. In: Lux Vidal (org.) *Grafismo indígena*. São Paulo Edusp, p. 249-264. 1992.

GRUBER, Maria Jussara Gomes. (org.) *O livro das arvores. Benjamin Constant: Organização Geral dos professores Ticuna Bilíngues*, p. 64. 1997.

HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu e Guacira Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: D&A, 1997.

L'APICCIRELLA, Namide. *O Papel da Educação na Legitimação da Violência Simbólica*. Universidade Federal de São Carlos 2003,

LEACH, Edmund. *Sistemas Políticos da Alta Birmania*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1996 (1954).

LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. *Educação Indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso, 1994.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A estrutura dos mitos (1955). In: *Antropologia Estrutural*: São Paulo. Cosac Naif, 2008 (1958).

_____. O Cru e o Cozido: Mitológicas 1. São Paulo: Cosac Naif. 2004 (1964).

_____. O Pensamento Selvagem. Campinas. Papyrus, 1989 (1962).

LIMA, Antônio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maiá Barroso (org). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas Públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*: Rio de Janeiro. Museu Nacional /UFRJ, CNPQ, FAPERJ, Fundação Ford, 2007.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Sobre indigenismo, autoridades e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da “proteção fraternal” no BRASIL. In: Oliveira, Joao Pacheco de (org.) *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero: ed. UFRJ, 1987.

LIMA, Widney Pereira de. “O Ticuna e a igreja indígena em Filadélfia, Amazonas”. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGAS- Porto Alegre, 2013.

MALINOWSKI, Bronislaw. 1921. *Argonauts of the Western Pacific – an Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea.*

Os Argonautas do Pacífico Ocidental... Editora: Abril, 1984 (Os Pensadores).

_____. 1926. “Mith in primitive psychology”. In: *Magic, science and religion - Magia, Ciência e Religião*, Edições 70, 1984.

_____. *Coral Gardens and Their Magic.* 1935.

MANÉ, Djiby. *As Concepções de Língua e dialeto e o preconceito sociolinguística.* Via Literae. Anápolis. Vol.4, n.1 p.39-51. Jan/jun. 2012.

MATAREZIO FILHO, Edson Tosta. *A Festa da Moça Nova: Ritual de iniciação feminina dos índios Ticuna.* São Paulo, 2015. Tese: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo.

MUNARIM, Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da Antropologia da Criança as Noções de Infância, Cultura e Movimento na Educação Física. *Rev. Bras. Ciência. Esporte / Florianópolis* v. 33 n.2, p.375-390, 2011.

NIMUENDAJÚ, C. Os índios Tucuna. *Boletim do Museu do Índio: Antropologia.* Rio de Janeiro: Museu do Índio, 1977.

OGPTB. *Projeto decurso de licenciatura plena para professores indígenas do Alto Solimões.* – Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O índio e o Mundo dos Brancos.* 2 ed. São Paulo : Livraria Editora Pioneira, 1972.

_____. *A Sociologia do Brasil Indígena.* Rio de Janeiro; Edições Tempo Brasileiro, Brasília: Editora da Universidade da Bahia 1978.

_____. Totemismo Tukuna? *Revista do Instituto de Ciências Sociais.* II (1), UFRJ, Rio de Janeiro: 5-22. 1965.

_____. Tukuna, 1959: exertos de um diário de campo. In: *Os Ticuna Hoje.* Amazônia em Cadernos, n.5. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, jan/dez 1999.

_____. Aliança Inter-Clânica na Sociedade Tuküna. In: *Enigmas e Soluções.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Ed. Universidade Federal do Ceará, 1983. p. 54-75.

_____. O Trabalho do antropólogo. Brasília: Ed. Paralela. São Paulo: UNESP, 2000. O Trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. p.17-36.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Ensaio em Antropologia Histórica/ João Pacheco de oliveira filho*; prefácio de Roberto Cardoso de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. “Indigenismo e Territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil Contemporâneo”. 1 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

_____. “*O nosso governo*”: *os Tikuna e o regime tutelar*. Rio de Janeiro: Marco zero /CNPQ, 1988.

OLIVEIRA, Samuel R. *O processo educacional da cultura indígena Ticuna na Região do Alto Solimões*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo- FAHUD-PPGE, 2012.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio*. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORO, Ari Pedro. *Tukuna: Vida ou Morte*. Porto Alegre, UCS/ EST/ vozes, 1978.

_____. *Na Amazônia um messias de índios e brancos. Traços para uma antropologia do messianismo*. Petrópolis Vozes- EDIPUCRS, 1989.

ORTIZ, Renato (org.)1983. *Bordieu- Sociologia*. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol.39 p.156-183.

PAES, Maria. *A questão da língua na escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT*. Revista Brasileira de Educação. 2002.

PALADINO, Mariana. *Estudar e Experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre jovens indígenas*. Tese de doutorado – UFRJ, PPGAS, 2006.

PICOLI, Fiorelo. *O Capital e a Devastação da Amazônia*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PINHEIRO, Pedro Inácio (Ngematucu). *Tchoru duu uguu tchanu/minha luta pelo meu povo*. Transcrição de Reinaldo Otaviano do Carmo Cnepanecu, trad. Marília Facó Soares. Rio de Janeiro: Museu nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. “O que é um grupo étnico?”. Em: *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Editora UNESP. 1998

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.. ÑA TCHIRE RÜ ÜÜNE (Semente Brotando). Escola Municipal Indígena Ebenezer. Ano 2016.

RECHDAM, M. Leticia de Almeida. *Dialogismo ou Polifonia?* Universidade de Taubaté. Folha de São Paulo, 1de abril-2000.

RIBEIRO, B. G. *O índio na cultura Brasileira*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2000.

RODRIGUES, Kelem Cristina. *Em pauta o conceito de Ethos: a movência do conceito da retórica Aristotélica a sua ressignificação no campo da análise do discurso*. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

SANTOS, Jonildo Viana dos. *Identidade Docente e Formação de Professores Macuxi; Do imaginário negativo a afirmação identitária na contemporaneidade*. Dissertação de Mestrado. PPGE-UFAM, 2015.

SILVA, Antônia Rodrigues da. *Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena. Institucionalidade. Estudo da Arte e Escolarização dos Tikuna no Alto Solimões-AM*. Tese: Universidade Federal Do Amazonas- PPSCA, 2016.

SILVA, Oderlene Bráulio da. *As representações Sociais de Trabalho e Educação em Comunidades Ribeirinhas*. Dissertação: Universidade Federal do Amazonas- PPGE, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Start Hall, Kathryn Woodward. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

SILVA, Raimunda M. *A escola do branco, a escola do índio: a questão Umariçu-Am*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1989.

SOARES, Artemis de Araújo. *Ritual Tikuna e o Corpo: aproximações com o desporto*. Portugal; Porto: faculdade de Ciência de Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 2004.

SOARES, Marília F. Língua Ticuna ou (Tikuna). Artigo Instituto Socioambiental (ISA).

TASSINARI, Antonella. *Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra a escola*. 33 Encontro Anual da Anpcs, 2009.

VEENA, Das. *Violência e traducción*. Universidade Nacional da Colômbia. Ed, Bogotá, 2008.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro; Zahar, 1987.

_____. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org) *A aventura sociológica: Objetividade, paixão, improviso e método na perspectiva social*. Rio de Janeiro, Zeirar, 1987, p. 36-46.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: Sobre a inconstância da alma selvagem. In: *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios da antropologia*. São Paulo: Cosac Naif, 2002, p.181-264.

WAGNER, Roy 2010 [1975]. *A Invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify

WEIGEL, Valéria A. C. de M. *Os Baniwas e a escola: sentidos e repercussões*. Universidade Federal do Amazonas. PPGE. Revista brasileira de Educação, n.22, ano 2003.

Outras referências consultadas:

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Site: www.socioambiental.org. Acessado em 10/06/2016.

MELATTI, Júlio Cesar. *Página do Mellatti*. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/juliomelatti/i>>. Acessado em 22/09/2016.

SANTOS, Carlos. Língua + Linguagem = Comunicação. UESB. Disponível em: [www, filologia.org.br/anais](http://www.filologia.org.br/anais).

TERRA BRASILEIRA. Disponível em: <www.terrabrasileira.net/folclore/origens/indigena>.

L'APICCIRELA, Nadime. O papel da Educação na legitimação da Violência Simbólica. Disponível em [http:// www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos](http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos).

ANEXOS

Quadra da Escola Ebezer



Foto: Bráulio,Ofigênia B.

Escola Ebenezer



Foto: Bráulio,Ofigênia B.

Rua da Comunidade de Filadélfia



Foto: Braulio,Ofigênia B.

Pátio da Escola Ebenezer



Foto: Braulio,Ofigênia B.

Secretaria da Escola Ebenezer



Foto: Bráulio, Ofigênia B.

Museu Magüta



Foto: Bráulio, Ofigênia B.

Sala dos Professores

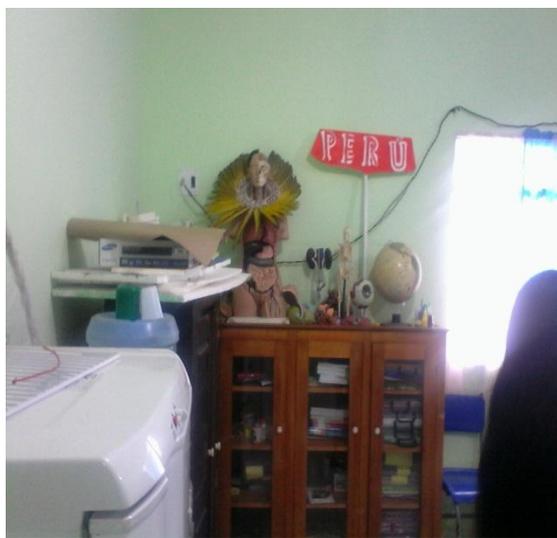


Foto: Bráulio, Ofigênia B.

Imagem da Quadra da Escola



Foto: Bráulio, Ofigênia B.

Pintura do clã (sem pena)



Foto: Braulio,Ofigênia B.

Mascarado- Moça Nova



Foto: Braulio,Ofigênia B.

Realizando Travessia pra Filadélfia



Foto: Braulio,Ofigênia B.

Ticuna Torrando Farinha



Foto: Braulio,Ofigênia B.

Apresentações Típicas- Dia do Índio



Foto: Braulio, Ofigênia B.

Aluna com adorno Ticuna



Foto: Braulio, Ofigênia B.

Texto na Língua Ticuna

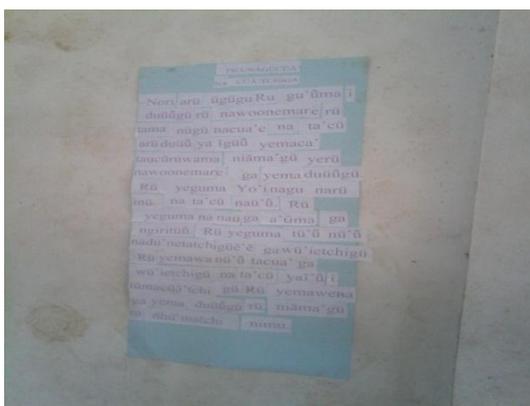


Foto: Braulio, Ofigênia B.

Texto traduzido para o Português

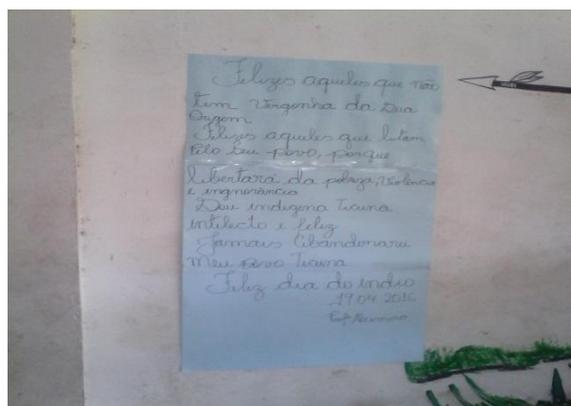


Foto: Braulio, Ofigênia B.