

EXPERIMENTANDO A DIFERENÇA - Trajetórias de jovens indígenas Tikuna em escolas de Ensino Médio das cidades da região do Alto Solimões, Amazonas

Mariana Paladino

**Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, Museu Nacional
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/ Brasil**

Resumo

O artigo aborda as trajetórias de jovens indígenas da etnia Tikuna, habitantes da região do Alto Solimões, Amazonas, que com a finalidade de alcançar uma escolarização mais avançada, se deslocam temporariamente – sozinhos ou com parte da sua família – às cidades da região, nas quais têm acesso a ofertas de ensino médio e superior. Descrevem-se os traços fundamentais que adquire o fenômeno de deslocamento para a cidade com fins de estudo, as motivações capazes de orientarem os Tikuna nesta escolha, assim como a posição social e as características do segmento que atravessa esta experiência. Mostra-se que estão em jogo diferentes idéias e valores, determinados pela posição social e pela configuração ideológico-religiosa de estudantes e de seus parentes, tais como se civilizar, conhecer o mundo dos brancos, experimentar a cidade, ter acesso a uma melhor educação. A importância deste estudo se justifica pela escassa bibliografia existente no Brasil sobre a educação escolar de indígenas em contextos urbanos e discute com a bibliografia que associa a urbanização dos índios a perda cultural e a desagregação dos grupos de parentesco.

Palavras-chave: Jovens Tikuna; cidade; escolarização; trajetórias escolares; experiência urbana

Abstract

This paper will discuss trajectories of young indigenous Tikuna, habitants of Alto Solimões, Amazonas, that in order to achieve a more advanced schooling, have temporarily settled – alone or with part of their families – in the cities of the region. There, they have access to secondary school and high education. It will be describe the fundamental characteristics of the phenomenon of displacement that a segment of the Tikuna is involved in order to go to school. It will be analyzed the diverse and complex motives that orient this choice, as well as the social position and the characteristics of the group who lives this experience. It will be discuss the different ideas that are at stake, determined by social position and the religious and ideological configuration of students and their relatives, as civilizar, to know the world of white people, experiment the city, have access to better education, among others. The importance of this study is justified by the scarce literature in Brazil on the education of indigenous people in urban contexts and discusses with the bibliography that understand urbanization as cultural loss factor.

Keywords: Young Tikuna; city; schooling; school trajectories; urban experience.

Introdução

Os Tikuna habitam a região do Alto Amazonas (Alto Solimões, no Brasil), e se distribuem por três países: Brasil, Colômbia e Peru. No Brasil, representam o grupo indígena mais numeroso do Estado do Amazonas e um dos maiores do país. Segundo as estimativas mais atualizadas, contam com uma população de 38 mil indivíduos, distribuídos em 129 comunidades, ao longo da calha do Rio Solimões e seus igarapés tributários (DSEIAS, 2005). Falam a língua Tikuna, que pertence a um tronco lingüístico isolado, que não reconhece parentesco com outros troncos lingüísticos.

O nome com que são conhecidos não é uma denominação ancestral, mas dada por tribos vizinhas do tronco lingüístico Tupi com quem compartilhavam o mesmo território. Tikuna significa em Tupi “nariz preto” e alude ao fato do uso de pintura de jenipapo no rosto expressando filiação clânica (Nimuendaju, 1952)¹. Foi registrado e divulgado assim pelos primeiros missionários e soldados que entraram em contato com esses grupos no século XVII. Os Tikuna formam uma sociedade de tipo segmentar, constituída por clãs reunidos em duas metades exogâmicas (seres vivos “com penas” e “sem penas”). Antigamente os clãs constituíam unidades sociais, ocupando cada um uma *maloca* e mantendo com os demais clãs relações de troca comercial, casamento, rituais e de guerra. Atualmente os clãs vivem dispersos, mas a identidade clânica é importante na escolha matrimonial, que se rege por uma exogâmia de metades.

Os Tikuna atravessaram, desde o século XVII, diversos processos de contato. Entre os séculos XVII e XVIII, alguns segmentos da população sofreram um processo de redução forçada por parte de jesuítas espanhóis e portugueses (no século XVII) e missionários carmelitas portugueses (no século S. XVIII), que fundaram aldeias e vilas. No século XIX, a região se tornou um importante centro de exploração de recursos naturais, sobretudo de pescado, extração de madeira e coró de animais. Os comerciantes intercambiavam esses produtos com os Tikuna e com outras etnias por objetos manufaturados. Em finais do século XIX, durante o apogeu da exploração e comercialização da borracha, chegaram pessoas do nordeste de Brasil que compraram dos governos locais os títulos de propriedade das terras tradicionalmente ocupadas pelos Tikuna e começaram a utilizá-los como mão-de-obra. Para isso destruíram as malocas e dispersaram os membros de cada clã, impondo outro padrão de moradia e de organização social que lhes permitiu dominá-los mais facilmente. Os Tikuna sofreram um processo de dominação por parte de patrões seringalistas até os anos de 1960, quando um conjunto de mudanças em nível nacional e local e a atuação de diversos agentes coadjuvaram na perda de poder daqueles. O que facilitou o processo de organização e luta que os Tikuna iniciaram nos anos de 1970 em prol da conquista do direito a terra, saúde e educação escolar diferenciada e bilíngüe.

Cabe destacar a relevância que adquiriu a educação escolar para os Tikuna. Por um lado, por possibilitar a aprendizagem oral e escrita do português, um instrumento valioso no contato com os *brancos*², para evitar ou ao menos atenuar as situações de exploração, preconceito e inferiorização aos que se viam submetidos no cotidiano (principalmente nas relações de trabalho e comerciais). Por outro lado, a partir da década de 1950, com a

chegada de missionários norte-americanos da igreja “Association of Baptists for World Evangelism”, um segmento dos Tikuna percebeu que a condição de *crentes* possibilitava uma identidade valorizada e uma relação positiva com os não-indígenas que aderiam a esta confissão religiosa. Deste modo, para os que se converteram ao “batismo” nas décadas de 1950 e 1960 e para outro segmento que, na década de 1970, participou de um movimento messiânico de base cristã (o “Movimento da Santa Cruz”), ir à escola para aprender a ler a Bíblia se tornou um aspecto muito importante, o que incentivou ainda mais o interesse pela educação escolar.

Ainda a aspiração pela educação escolar está relacionada ao engajamento de um segmento dos Tikuna em organizações indígenas e na construção de um projeto de autonomia. Lideranças e membros das organizações Tikuna geralmente comentam que se eles aprenderam na *prática* certos códigos, condutas e estratégias 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 os cargos que antigamente concentravam os *brancos*. Assim, seu esforço tem se voltado para que os filhos consigam uma escolarização mais avançada da que eles tiveram.

Minha pesquisa tomou como foco uma realidade pouco estudada nos trabalhos que abordam a escolarização dos povos indígenas e que, no entanto, constitui para muitos uma experiência cotidiana e significativa: a formação escolar fora do espaço da aldeia.

Neste artigo, analisarei as trajetórias de jovens Tikuna, que com a finalidade de alcançar uma escolarização mais avançada, se deslocam temporariamente – sozinhos ou com parte da sua família – às cidades da região, nas quais têm acesso a ofertas de ensino médio e superior. Descreverei os traços fundamentais que adquire o fenômeno de deslocamento praticado para a cidade com fins de estudo, as motivações capazes de orientar esta escolha, assim como a posição social e as características do segmento que atravessa essa experiência. Mostrarei que estão em jogo diferentes idéias, determinadas pela posição social e pela configuração ideológico-religiosa de estudantes e de seus parentes, tais como *se civilizar, conhecer o mundo dos brancos, experimentar a cidade*, ter acesso a uma *melhor educação*, entre outras.

Cabe aclarar que existem sete populações, na Região do Alto Solimões, com hierarquia de cidade, segundo classificação do IBGE: Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Santo Antonio de Icação, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins. Elas são centros administrativos e comerciais e sedes dos municípios que levam o mesmo nome. As povoações restantes são comunidades indígenas (das etnias presentes na região: Tikuna, Cocama e Cambeba) ou ribeirinhas. Meu trabalho de campo foi principalmente realizado com jovens Tikuna que estudam nas cidades de Benjamin Constant e São Paulo de Olivença, municípios onde há uma significativa população escolar Tikuna.

1. Trajetórias escolares

Para entender as trajetórias do segmento da população Tikuna que se desloca à cidade

com fins de estudo, analisarei dois casos que são representativos de um padrão recorrente. As duas narrativas que serão comentadas a seguir foram coletadas durante meu trabalho de campo, no contexto de entrevistas realizadas durante os anos 2004 e 2005. A primeira foi formulada por uma mulher que, no ano 2005, tinha 32 anos, era professora de uma aldeia próxima à cidade de Benjamin Constant e, ao mesmo tempo, estudante de terceiro ano do Ensino Médio e de um curso de formação docente organizado pelo governo do Estado para professores leigos. A segunda pertence a um estudante, com 22 anos em 2005, que nasceu em uma aldeia do município de São Paulo de Olivença muito distante da cidade, mas que morava, estudava e trabalhava desde o ano 2000 em Benjamin Constant.

Eis o primeiro relato:

Eu comecei estudar aos oito anos, porque naquela época na área indígena não tinha escola. Só tinha escolas nas comunidades *civilizadas*³ próximas, vizinhas a onde nós morávamos. Lá, eu estudei, mas tive muitas dificuldades de aprender devido à linguagem. Naquela época, eu não entendia português, que nem hoje entendo e falo. Aí dificultou a minha adaptação rápida, mas eu botei na cabeça que eu queria aprender. Eu sonhei...O professor se chamava Paulo, era um civilizado muito educado, ele gostava muito dos Tikuna. No tempo da matrícula, ele ia lá pelas comunidades, andava com a lista dele, matriculando os alunos. Então, aí, ele disse assim: “Olha, vocês precisam estudar. Vocês precisam ter um futuro melhor. O estudo vai dar tudo isso para vocês”. Então ele incentivou de uma forma para a gente poder estudar. [...] Ele ensinou nós em sonhar com um futuro melhor, apesar de ser *civilizado* [...] Porque mamãe era contra que nós estudássemos, porque ela trabalhava na roça e queria que a gente a ajudasse na roça para comprar alimentação e tal. Mas o papai sempre apoiou a gente. Ele disse assim: “Não, deixa os meninos estudarem. É bom para eles”. Aí de vez em quando a gente ia para a aula, mas não era todo o dia, não. Íamos para aula duas vezes a semana, porque os outros dias tínhamos que ajudar mamãe na roça. Quando eu saí da quarta série, eu via a dificuldade da minha família, da minha mãe, da realidade que eles viviam, eu pensei na minha idade de 14 anos, de 13 para 14. Aí eu tinha terminado a quarta e devia cursar a quinta série na cidade, e naquela época a minha família não tinha oportunidade, que nem hoje têm certas famílias que não têm condição de manter os filhos na cidade, né? [...] Então, eu conheci uma senhora em Tabatinga. Ela falou que queria me levar para Manaus, onde morava, para cuidar das filhas dela, e aí eu disse assim: “Olha! eu só vou com a senhora se me deixa estudar lá. Eu gosto de trabalhar, eu gosto de cuidar crianças, – porque ela tinha duas filhas para cuidar – só vou com a senhora se me deixa estudar à noite. De dia posso trabalhar, e estudar à noite, porque meu sonho é um dia melhorar. Se eu voltar de Manaus para cá, eu quero voltar com um futuro diferente, para minha família, ajudar minha mãe”. “Tudo bem – ela disse. [...] Meu pai não queria que eu fosse, nem mamãe [...] Eu fiquei lá 14 anos, eu aprendi muitas coisas (Professora da aldeia de Novo Paraíso, município de Benjamin Constant).

Eis o segundo relato:

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

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

Também compartilham – com outras pessoas que atravessaram experiências parecidas – o fato de terem realizado vários deslocamentos ao longo da sua trajetória escolar: no caso de Cristino⁴, nascido numa comunidade pequena do rio Jacurapá, no município de São Paulo de Olivença, ele fez a primeira série na escola da sua aldeia. Com a idade de 12 anos deslocou-se à cidade de São Paulo de Olivença para estudar, onde cursou da 1ª à 6ª série, e no ano 2000, quando tinha 18 anos, mudou-se para Benjamin Constant em busca de um melhor trabalho e cursou desde a 7ª série, tendo concluído o Ensino Médio em dezembro de 2005.

Juracilda, nascida na ilha do Cleto, no município de Benjamin Constant, devido à falta de escola na sua aldeia, estudou numa comunidade vizinha de *civilizados*, precisando para isso fazer uma boa caminhada até chegar lá. Nessa escola, fez da 1ª à 4ª série e quando chegou aos 14 anos foi para Manaus, como empregada, para cuidar de crianças, cursando nessa cidade até a 7ª série. Deixou então de estudar, porque naquela época conheceu o seu marido (*civilizado*) e teve filhos. Quatorze anos depois, ela decide voltar para a comunidade, trazendo seus cinco filhos e separando-se do marido. Na cidade de Benjamin Constant, completou o Ensino Fundamental e cursou o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que trabalhava como professora de alfabetização de adultos na sua aldeia. Embora não tivesse título, o fato de dominar bem o português pela sua estada prolongada em Manaus, lhe garantiu a obtenção daquele cargo. Quando a conheci, ela se deslocava diariamente da

aldeia para a cidade, onde pernoitava, já que estudava à noite, voltando no dia seguinte, de manhã cedo, para dar aulas na aldeia. Realizava, para isso, um trajeto diário de uma hora e meia de ida e outro tanto de volta, em uma canoa que ela mesma dirigia.

As variadas mudanças de locais de residência e os deslocamentos decorrentes são um traço comum das trajetórias de vida das pessoas que atravessaram um processo de formação escolar mais longo do que a maioria. Por um lado, refletem certos constrangimentos, como a falta de opção de estudo na comunidade de origem, o que afetou sobretudo as pessoas de idade mais avançada ou aquelas provindas de aldeias pequenas ou afastadas dos centros urbanos, já que a ampliação da oferta educativa nas áreas indígenas Tikuna – Ensino Fundamental completo e Ensino Médio – ocorreu nos últimos anos e principalmente nos aldeamentos maiores. Por outro lado, revelam decisões e escolhas com base em valores e em juízos representativos - para essas pessoas e/ou para o seu grupo de parentesco - de melhores perspectivas de vida. Entre os aspectos presentes, deve ser considerado também a grande curiosidade pelo *mundo dos brancos* e a abertura à alteridade desse povo.

É importante destacar que nas narrativas coletadas sobre as trajetórias dos que se escolarizaram na cidade aparecem sempre diversos agentes: “parentes” e “colegas” que ajudam, informam, apresentam, introduzem a “patrões” ou a diferentes intermediários, como “lideranças de organizações”, “funcionários da FUNAI”⁵, “padres” (católicos), “pastores” e “professores” (tanto da cidade quanto da aldeia), supondo a inserção dos atores em variadas redes de relações (de parentesco, de compadrio, de amizade, políticas, clientelistas). No caso do Cristino, primeiramente o seu pai recorreu à sua “patroa”, dona de uma loja na cidade de São Paulo de Olivença, onde ele trocava os produtos de sua roça por mercadorias. Com base em tal conhecimento, lhe solicitou que alojasse o filho na cidade em troca deste poder ajudá-la nos serviços que lhe fossem solicitados. Mais tarde, quando Cristino decidiu se mudar para Benjamin Constant, no final de 1999, seu pai – que já era cacique de uma aldeia que tinha recentemente fundado e participava do Conselho Geral da Tribo Tikuna (CGTT)⁶ – sugeriu-lhe entrar em contato com o coordenador desta organização. Assim, Cristino apresentou-se e solicitou-lhe emprego. No início, só capinava o jardim da organização ou fazia algumas tarefas de faxina e manutenção do local. Depois, passou a ser escolhido como um dos estagiários do CGTT para trabalhar na secretaria de um projeto financiado pelo Ministério de Médio Ambiente. Para isso, foi formado em informática e em contabilidade.

Juracilda conheceu aquela que seria a sua patroa por ser ela uma freguesa de seu pai. Comprava na rua a farinha e a banana que ele levava freqüentemente para vender em Tabatinga, e Juracilda a viu pela primeira vez quando acompanhou seu pai à cidade. Porém, o conhecimento que ela tinha dessa senhora era superficial, diferente de outros casos, em que as pessoas foram morar e trabalhar com pessoas com as quais seus pais tinham antigas relações (em geral, comerciais e de compadrio). Quando Juracilda voltou de Manaus depois de 14 anos e decidiu continuar seus estudos em Benjamin Constant, alojou-se durante um período em uma casa que a Prefeitura disponibiliza para a população indígena do município que está em trânsito pela cidade, especialmente para tramitar benefícios sociais ou com fins de comércio. No final de 2003, ela negociou diretamente com o secretário de educação

desse município a obtenção de “uma casa para os estudantes Tikuna”, onde ela passou a morar e que administrou durante os anos de 2004 e 2005. Esta “conquista” sustentou-se no fato de ela ser irmã de um agente de saúde que gozava de muita simpatia e influência em aldeias Tikuna próximas à cidade e que o prefeito da época pretendia cooptar como candidato para seu partido. Com esse interesse é que aceitou o pedido de Juracilda para alugar uma casa especialmente para os Tikuna que estavam estudando na cidade de Benjamin Constant.

Assim, vemos nos dois casos analisados que, no início, a possibilidade de estudo e residência na cidade esteve sustentada por relações de patronagem; mais tarde, ampliaram as suas relações a partir de outros agentes, como organizações indígenas e políticos. Considero importante fazer um parêntese aqui para ressaltar que a modalidade de residência com *patrões* é amplamente majoritária no caso dos Tikuna que estudam na cidade de São Paulo de Olivença, mas não em Benjamin Constant e Tabatinga, onde têm outras opções, como a de se vincular com organizações Tikuna que possam lhe oferecer hospedagem ou morar em aldeias localizadas próximas a essas cidades, na casa de parentes e conhecidos. De forma diferente, em São Paulo de Olivença não têm essas opções e os jovens desse município vivem majoritariamente com moradores não-indígenas aos que chamam e consideram patrões. Eles trocam a comida e o alojamento que recebem por trabalho doméstico. Contudo, observei que para os estudantes Tikuna as tarefas que realizavam não eram consideradas por eles como “trabalho”, mas apenas como um meio para - como me diziam - “ter condições”: acesso a alimentação, a moradia, obtenção de materiais escolares e roupa adequada ao estilo urbano. O acesso ao pleno emprego é percebido como possível depois de se “obter um diploma”⁷ e está associado a um vínculo de trabalho estável (com contratação e carteira assinada).

1.1. Propriedades sociais de suas famílias

Juracilda e Cristino também compartilham a característica de serem filhos de caciques. Seus pais lideram a condução política de suas aldeias, constituídas, nos dois casos, por famílias do grupo de parentesco consanguíneo e outras com as quais estabeleceram relações de aliança (casamento)⁸.

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

Nos dois relatos, aparece o par “roça/estudo” como duas alternativas abertas para quem

deixa de ser criança. Porém, são apresentadas dicotomicamente. No caso de Juracilda, manifesta-se a vontade dela de estudar e de “ter um futuro melhor” versus o desejo da mãe de ter seus filhos por perto, ajudando-a na roça. No caso do Cristino, evidencia-se que foi o pai quem decidiu que o melhor para ele era estudar e “não estar na roça”.

Essas diferentes aspirações devem ser entendidas no contexto de mudanças e de novas possibilidades abertas para os Tikuna com o fim da situação histórica do seringal⁹ e com a configuração de uma nova conjuntura histórica, que se estruturou a partir de uma série de transformações econômicas e políticas acontecidas em nível local e nacional em meados da década de 1970: a preeminência de órgãos federais como o Exército, a ampliação da assistência da FUNAI e a intervenção de novos agentes, de entidades não-governamentais, da Igreja Católica e de pesquisadores da universidade, que também realizaram atividades de acompanhamento e gestão junto aos Tikuna e que foram determinantes no processo de mobilização e organização política que os índios empreenderam naqueles anos.

Uma liderança Tikuna, ex-vereador e atual funcionário da Prefeitura de São Paulo de Olivença, dava conta daquela mudança de aspirações nos pais de família Tikuna ao me falar: “antes os pais não estavam interessados em que os filhos estudassem. Tinham outro pensamento, estavam na agricultura. A gente estudou sem esse apoio. Antes nossos pais não nos incentivavam para nós estudar”. Ele faz parte da primeira geração de Tikuna que se deslocou à cidade com fins de estudo. Chegou no início da década de 1980 junto com outros seis jovens da aldeia para estudar na cidade de São Paulo de Olivença. Ele destacou na situação de entrevista que fez isso motivado pelo seu “interesse de melhorar”, de “aprender”, assim como pela curiosidade e atração pelo mundo não-indígena: “querer estudar e aprender de outras culturas”. Ele foi o único desse primeiro grupo que não desistiu e conseguiu concluir os estudos. Os demais não teriam resistido às privações e às dificuldades a que estavam sendo submetidos e regressaram a suas aldeias. Outras pessoas de idade e posição parecidas também relatam experiências semelhantes. Atribuem o fato de *terem aberto o caminho* para as gerações seguintes ao haverem afrontado o grande preconceito que existia em relação a eles na cidade, sofrendo hostilidades e agressões de colegas e mesmo dos professores, que não os achavam competentes e “capazes de progresso” e os castigavam pelo fato de não saberem falar e escrever bem o português¹⁰.

Na sua maioria, os primeiros que saíram para estudar na cidade são hoje pessoas ligadas ao movimento indígena, são lideranças de organizações indígenas ou ocupam cargos públicos na Prefeitura, na FUNAI e no Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Solimões, dependente da FUNASA. Segundo a sua percepção, outras pessoas os teriam imitado, depois de perceberem a mobilidade social e o prestígio que eles haviam adquirido na tentativa de *ser alguém na vida*. Os pais de família teriam começado, então, a se preocupar com a educação escolar dos filhos e a apoiá-los para que possam estudar. “Hoje todos os pais querem que seus filhos estudem” – comentário que me foi feito por distintas pessoas como uma aspiração compartilhada¹¹.

Esse processo de demanda crescente por educação escolar se reflete nos casos que estamos analisando. Juracilda começou a estudar no início da década de 1980 quando, como mencionei antes, os Tikuna estavam iniciando um processo de organização e luta pela

recuperação do seu território, e as trajetórias possíveis para um índio na região – mais ainda para uma mulher – estavam circunscritas à produção de subsistência. Naquele período era raro que os Tikuna estudassem na cidade e apenas existia oferta escolar das primeiras séries em algumas aldeias. Pessoas da idade de Juracilda, ou mais velhas, destacam hoje o fato de que os pais não os apoiaram na decisão de estudar, porque tinham outras aspirações para eles ou porque não tinham condições de fazê-lo. Já para a geração de Cristino houve uma mudança. Quando ele chegou em 1992 à cidade de São Paulo de Olivença, os Tikuna tinham mostrado sua capacidade de mobilização e força para os regionais não-índigenas, o processo de demarcação de várias terras Tikuna estava em andamento e sua participação política e eleitoral tinha assumido proporções importantes. Ainda, havia vários anos alguns deles ocupavam as funções de professores e agentes de saúde. A ocupação de posições e cargos dos quais tinham sido excluídos até então começou a se tornar uma meta desejada, e a formação escolar foi considerada uma ponte ou percurso fundamental para tal fim.

Assim, foi a partir da segunda metade da década de 1990 que os Tikuna, em sua maioria pessoas consideradas jovens e solteiras, começaram a deslocar-se em maior proporção de suas comunidades, visando estudar nas cidades da região; entre elas, de forma crescente, encontram-se mulheres¹². Muitas dessas pessoas, quando perguntadas sobre o porquê de terem ido estudar na cidade – de maneira diferente daquela dos primeiros, que destacavam sua atuação, a novidade e o caráter de vanguarda da sua escolha – falam invariavelmente que foi por incentivo dos pais e parentes próximos.

Os primeiros a irem estudar na cidade compartilham certas características sociais, entre as quais se destaca a condição de integrarem famílias que gozam de uma liderança ou poder de influência significativa dentro da aldeia onde moram e que por sua vez possuem – na maioria dos casos – sólidos vínculos externos com um ou vários agentes (e instituições) da sociedade nacional. Apesar de que muitos deles, ao relatar suas experiências escolares, destacam o fato de não terem gozado de nenhum apoio institucional, do governo, igreja ou de outra organização, nem dos próprios pais – o que reforça a sua atuação e apaga suspeitas ou acusações de terem conseguido a oportunidade de estudo a partir da sua posição social¹³ – o fato de fazerem parte dessas famílias já garantiu desde criança certo contato com as cidades e maior familiaridade no trato com os não-índigenas¹⁴.

Vemos a partir destas descrições que, apesar do deslocamento para a cidade com fins de estudo ser em muitos casos um fenômeno individual, o grupo de parentesco está sempre presente, seja outorgando um suporte direto (em alimentos e/ou dinheiro), seja um suporte indireto (integrando-os a vínculos e a redes que lhes facilitarão a estada na cidade).

Os professores das escolas dos centros urbanos da região que foram entrevistados por mim também davam conta do fato de seus alunos Tikuna serem filhos ou parentes próximos de “lideranças”. Com essa expressão eles se referem a filhos de “caciques, professores, agentes indígenas de saúde, pastores e vereadores”. No entanto, notaram também que estavam observando nos últimos anos a chegada de crianças e jovens que não têm esse parentesco e que suas famílias possuem poucos vínculos com a cidade. Uma Diretora de um colégio de Ensino Médio em São Paulo de Olivença me contava que esse segmento chega ao início do ano acompanhado pelos pais e estes – à falta de conhecidos mais

próximos – percorrem as ruas, batendo de porta em porta e perguntando quem pode alugar o filho. Se não conseguem colocar seus filhos com alguma família, os levam de volta para a aldeia e tentam no ano seguinte. Este e outros relatos coletados ao longo da minha pesquisa mostram o empenho e esforço dos pais Tikuna para que os filhos consigam avançar na sua escolarização. É assim que o projeto de futuro idealizado por um segmento expressivo dos Tikuna passa hoje pelo estudo.

1.2. A opção roça/estudo

Retomando a dicotomia entre “roça/estudo” que aparece nas narrativas e que foi freqüente ouvir de outras pessoas, o que me chamou a atenção foi o fato de que ao mesmo tempo em que o *estudo* é apresentado como uma alternativa ao *sofrimento da roça* (trabalho representado como pesado, duro e cansativo, que exige força e submissão do corpo a certas adversidades, como as climáticas e as ambientais), ele é também representado como um *sofrimento* e *sacrifício*. Durante o período de estudo na cidade, o indivíduo *sofre* pelo fato de *passar fome*¹⁵, por *não falar bem o português* e por estranhar certos costumes; também pelo afastamento dos parentes e pela falta de conhecidos e amigos para visitar e com quem passear na cidade, ou seja, pela interrupção de um tipo de sociabilidade à qual estão acostumados.

Também se *sofre* na escola pelo fato de ter que ficar sentado passivamente durante horas e pelas posturas e tipos de conduta corporal que a disciplina escolar exige. Alusões a “dor de cabeça”, “dor de mãos”, “dor de vista” são freqüentes de serem ouvidas. Ainda são destacadas as dificuldades lingüísticas: a falta de domínio da língua nacional, que se reflete na desaprovação elevada nas disciplinas português e literatura brasileira, o que não acontece dessa forma nas demais matérias. Contudo, a maioria salienta “ter se virado sozinho”, “afrontado as dificuldades e ter conseguido se superar”, com “muito esforço pessoal”, ainda alcançando e superando os colegas brancos. Nos relatos e nas conversas informais sobre essa experiência, constrói-se uma sorte de relato épico em que se enfatizam as dificuldades e as privações, e também a capacidade de independência e autonomia.

Portanto, as duas opções (“roça/estudo”) – segundo as representações dos Tikuna com quem tive contato - envolvem sofrimento. Porém, a segunda opção representa perspectivas de novas experiências, uma fonte de prestígio e uma credencial ou documento que ao final do percurso garante a obtenção (ou pelo menos a legitimidade da pretensão de obter) um emprego assalariado. É importante destacar que ao longo da minha pesquisa pude observar que o deslocamento temporário dos jovens para a cidade e o convívio com os *civilizados*, por meio dos qual mostram sua independência e capacidade de enfrentar diferentes dificuldades e perigos, lidando com eles, funciona como rito de passagem à condição adulta, já que “depois da formatura” adquirem um novo *status* social, com a possibilidade de se casar e de conseguir emprego.

Apesar de que a opção “roça/estudo” seja apresentada nos discursos dicotomicamente, na prática não se apresentam como excludentes. Algumas pessoas, depois de terminarem

seus estudos, voltam a trabalhar na roça, ou complementam este trabalho com o emprego conseguido. São poucas as famílias que não têm roça e isto geralmente acontece com as recém- chegadas às aldeias muito populosas e urbanizadas, onde já não existe espaço para a abertura de novos terrenos, a não ser em lugares distantes. Ter roça ainda hoje é valorizado, já que tanto garante uma fonte de alimentação importante na dieta familiar, trazendo abertura à comercialização de alguns cultivos e frutos, quanto dá possibilidade de estabelecer vínculos de troca e reciprocidade entre parentes, compadres e conhecidos, ou ainda mostra-se de grande significação na época de organização de festejos e rituais, nos quais a preparação e o consumo da mandioca fermentada (*caïçuma* e *paijuaru*) é parte fundamental.

2. As motivações para estudar na cidade

Contra a idéia do senso comum que entende a migração indígena como motivada principalmente por fatores econômicos, falta de recursos e degradação ambiental nas áreas indígenas, no caso dos Tikuna, o deslocamento e fluxo para a cidade se dão por outras motivações, além das econômicas, e acontece, na maioria dos casos, durante um período determinado do ciclo de vida das pessoas: a fase que transcorre entre a infância e a maturidade. A seguir, tentarei mostrar a diversidade de motivações em jogo para migrar à cidade com fins de estudo. A separação em seções só tem uma finalidade analítica, já que na prática as pessoas se orientam simultaneamente por várias motivações.

2.1 Por escassa oferta escolar na aldeia

Os primeiros a se deslocarem à cidade com fins de estudo o fizeram devido à falta de oferta escolar nas aldeias. Até finais da década de 1970, apenas existiam escolas nas aldeias maiores, e eram conduzidas pela Igreja Católica e Batista. Na década de 1980, produz-se um grande incremento na criação de escolas por iniciativa das próprias comunidades, como parte do movimento de organização e luta pela conquista de suas terras. Contudo, nessas escolas de autogestão, onde se começou a construir uma perspectiva diferenciada e bilíngüe, somente se ofereciam as primeiras séries do ensino fundamental. À medida que o Estado (FUNAI e prefeituras) começa a assumir a educação da população indígena, garantiu-se até a 4ª série, ministrada por professores não-indígenas ou por Tikuna que estudaram alguns anos na cidade e, embora não tivessem formação pedagógica, assumiram o ensino por serem os mais preparados na comunidade para fazê-lo. Só a partir da década de 1990, todas as escolas passaram a ter da 1ª à 4ª série, sendo que de 1997 em diante foram criadas algumas escolas-pólo em todos os municípios do Alto Solimões, onde se oferecia o Ensino Fundamental completo. Antes disso, a única opção existente para quem desejava obter uma maior escolarização era a de se deslocar para outros lugares distantes. Alguns foram para o Peru e a Colômbia, a aldeias ou povoados onde tinham parentes e

havia escola. Outros, o caso de J.G, freqüentaram as escolas “ribeirinhas” pertencentes a comunidades não-indígenas vizinhas. Ainda outros começaram a freqüentar as escolas das cidades próximas, como foi o caso de Cristiam. Esta prática não era habitual antigamente, porque, entre outros fatores, segundo vários Tikuna destacaram para mim, antes a FUNAI não deixava eles estudar fora, colocando empecilhos aos que pretendiam fazê-lo.

Em relação ao Ensino Médio, até o ano de 2002, a única opção existente era estudar nas cidades da região. Em 2003, foram criados os primeiros estabelecimentos de Ensino Médio em três aldeias indígenas (Umariçu, Filadélfia e Feijoal). Nos anos 2004 e 2005, se criaram três mais (em Campo Alegre, Betânia e Belém de Solimões¹⁶). Todos eles desenvolvem uma proposta educativa diferenciada e bilíngüe.

A pesar da ampliação da oferta escolar ocorrida nos últimos anos, ainda é grande a demanda pela criação de mais escolas com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio nas áreas Tikuna¹⁷. Também é significativa a demanda pelo acesso a cursos de nível superior. Em 2005, eram apenas 14 escolas – de um total de 108 que existiam nas Terras Indígenas Tikuna – as que ofereciam Ensino Fundamental completo e sete as que tinham Ensino Médio. Portanto, a grande maioria dos alunos devia-se deslocar até essas escolas-pólo ou ir à cidade para continuar sua formação escolar.

Em 2005, tinha aproximadamente 150 alunos Tikuna estudando na cidade de Benjamin Constant e cerca de 300 estudando na cidade de São Paulo de Olivença.

2.2 Para se “civilizar”

Como observou Cardoso de Oliveira (1975, p.17), para um período anterior, os Tikuna possuem aspirações e projetos de integração bastante heterogêneos, sustentados por configurações ideológico-religiosas particulares. Para quem é “crente” ou “cristão” e valoriza positivamente uma forma de vida que define como “civilizada”, mandar os filhos à escola é um aspecto muito importante.

A condição de cristão adquire para quem se identifica como tal um sentido diacrítico respeito dos Tikuna que não praticam uma religião cristã e os afasta simbolicamente de certas práticas associadas por eles a esse segmento, consideradas como causadoras de desordem e conflito, como as festas, as bebedeiras, a prática de pajelança e as brigas decorrentes. Nesse sentido, o interesse pela educação e por “um futuro melhor” para os filhos insere-se como signo de identidade que reflete conflitos de parentesco e faccionais com outros grupos.

Como outros autores têm apontado (Levinson et al, 1996; Rival, 1996; Skinner and Holland, 1996), a escolarização para os povos indígenas, além de prover conhecimentos e habilidades específicas, contribui para criar uma nova identidade social que constrói indivíduos como “iguais” (através de discursos e símbolos) em oposição aos não-escolarizados. A escolarização lhes permite a aquisição de um capital cultural valorizado e uma posição distinta aos não escolarizados. O valor desse capital cultural circula e é reconhecido nos discursos dos parentes e outros membros do grupo, o que faz que

adquiram prestígio perante eles.

Os Tikuna associam a condição de “civilizado” à adesão a uma religião cristã, à moradia prolongada na cidade e à incorporação de um modo de vida urbano – na roupa, na comida, nos gostos, no comportamento, no uso do português – como também na adoção de “boas condutas”: não beber cachaça, não freqüentar festas, não ter contato com coisas ou pessoas consideradas imorais. Assim, algumas pessoas dizem ter ido à cidade para “*virar civilizados*”¹⁸.

2.3 Para evitar conflitos de parentesco ou faccionais

O faccionalismo é um princípio ordenador das relações sociais entre os Tikuna e foi analisado detalhadamente por Oliveira Filho (1977, 1988). Antes das malocas serem destruídas pelos empresários seringalistas, em finais do século XIX, existiam enfrentamentos violentos entre as malocas que compreendiam clãs distintos. Atualmente os conflitos se expressam de uma forma mais ou menos latente ou, em ocasiões, de forma explícita entre grupos de parentesco que convivem na mesma aldeia. Os conflitos são majoritariamente suscitados pela apropriação desigual - entre os membros da comunidade - de recursos materiais ou simbólicos, o que provoca um forte sentimento de “inveja”. Contudo, a disputa se expressa muito mais através de fofocas que circulam no âmbito privado do que em discussões abertas, públicas y explícitas. O temor de ser invejado e ser alcançado por um feitiço decorrente desse sentimento faz com que as pessoas se cuidem de mostrar ou ostentar o estado de diferenciação social em que se encontram diante da maioria. Nos casos em que um membro da família adocece e sua doença é entendida como resultado de um feitiço preparado por um xamã, convocado pela família com quem se estabelecia uma disputa, uma das possibilidades é responder a agressão convocando outro xamã para devolver o feitiço. Não obstante, essa ação é muitas vezes evitada no contexto atual, em que algumas famílias aderem a religiões evangélicas. Então acontece que a resposta diante da agressão sofrida por parte de outros grupos de parentesco costuma ser o abandono da aldeia, para evitar dar continuidade à disputa. Isto pode derivar tanto na formação de uma nova aldeia, como a migração à cidade. Esta segunda opção se leva a cabo quando se tem alguma relação ou rede de apoio nesse espaço. Entre os casos que conheci, está o da família de Pedro. Ele trabalhava, em 2004, na Secretaria de Educação Municipal de São Paulo de Olivença, mas toda sua família até então morava na aldeia. Ele me relatou que seu irmão tinha adoecido e finalmente falecido por causa de um colega da escola que o invejava pelo fato de sempre tirar boas notas e se destacar como aluno. Depois que o irmão de Pedro faleceu, o pai decidiu sair da aldeia com sua mulher e os demais filhos, incluindo uma filha casada com seu marido e filhos pequenos. Todos eles se estabeleceram em uma casa de madeira que construíram atrás da casa que Pedro tinha na cidade. Assim, para alguns Tikuna migrar para a cidade é uma forma de atenuar relações de concorrência e disputa com grupos familiares da mesma aldeia.

2.4. Para ter acesso a um “melhor” estudo

Outro aspecto em jogo é a representação de que a educação é “melhor” na cidade. Isto se vincula com o fato de que alguns Tikuna valorizam principalmente da escola não tanto o que diz respeito aos conteúdos curriculares oferecidos, mas sim aos aspectos relacionados ao funcionamento rotineiro e disciplinador dessa instituição: ter aulas todos os dias, ter um corpo estável de professores que cheguem na hora certa e que a escola tenha uma boa estrutura edilícia¹⁹.

É ilustrativo disso o que me contava, no ano de 2003, o vice-diretor de uma escola pública localizada na cidade de Benjamin Constant. Naquele ano, a escola tinha 25 alunos Tikuna, nas turmas de 5ª a 8ª série, constituindo 5% da população escolar total. Todos eles provinham de aldeias próximas a essa cidade, apesar de poderem contar ainda mais perto com uma escola-pólo que tinha-se implementado naquele ano. O diretor me dizia:

Principalmente aqui freqüentam alunos das aldeias de Bom Jardim, Porto Cordeirinho, Filadélfia e Bom Caminho. Os pais me falaram que eles vêm aqui porque os professores na aldeia faltam muito por causa da chuva, da lama, da estrada ruim; então, eles preferem vir para a cidade. Não têm transporte, vem a pé ou em canoa. É muito bonito ver eles chegando. Nem caíndo o maior trovão eles faltam.

Assim, embora tenha se ampliado a oferta escolar em certas aldeias, alguns preferem continuar estudando na cidade porque consideram que ali terão melhores condições de ensino. Também algumas famílias tikuna consideram que a qualidade da educação é melhor nas escolas da cidade e que somente os professores *brancos* podem ensinar bem o português, além de serem “mais preparados” que os professores Tikuna de uma forma geral. Criticam que estes tenham pouco estudo, apenas um pouco mais do que os alunos. Certas pessoas desaprovam a educação praticada nas aldeias e a avaliam como “fraca”, mencionando o fato de que crianças e jovens terminam a 4ª série e não sabem ler um texto ou escrever em português. Questionam que a baixa qualidade de ensino provoca uma defasagem em relação a alunos *brancos* quando têm que conviver com eles nos estabelecimentos educativos da cidade.

Essas valorações coexistem com a de outras famílias ou grupos Tikuna que sim valorizam a educação oferecida nas aldeias, principalmente pelo fato de ser conduzida por professores Tikuna, que terão maior facilidade de comunicação com as crianças e sensibilidade a seus interesses e necessidades.

2.5. Por curiosidade e anseios de aventura

Outro aspecto envolvido na escolha de estudar na cidade é a valorização desse âmbito

como uma instância pedagógica em si mesma. Predomina a idéia de que viver ou passar um período na cidade torna a pessoa mais *sabida*, mais *amadurecida*, com uma *visão mais ampla das coisas*. Acredita-se que sobretudo os mais jovens têm de conhecer as *coisas dos brancos* e, para isso, morar na cidade é a melhor forma de apreendê-las. A convivência e o trato cotidiano com os não-indígenas, que a cidade possibilita, garantem também a aprendizagem do português, língua muito valorizada e considerada “bonita”. Assim, a experiência adquirida nessa convivência complementa para eles os conhecimentos recebidos nas instituições escolares²⁰.

Juracilda me comentava que ela aprendeu muitas coisas vivendo na cidade:

[...] costumes, comportamentos, principalmente solidariedade, humildade [...] Você tem uma visão do mundo diferente. Por isso, hoje em dia, eu estou sempre falando – têm pessoas que gostam de me ouvir nas comunidades, tem algumas que gostam de mim pelo jeito de falar. Eu não estou falando para mim aparecer não. Eu falo porque vivi uma experiência de mudanças. Aí eu digo assim: “Olha! Para você aprender alguma coisa, saber de alguma coisa, você precisa sair um pouco do seu lugar. Isso é bem importante, isso ajuda muito, porque você saindo do lugar, você vai conhecer uma realidade diferente. Você vai aprender a realidade desse mundo diferente. Você sai de uma e entra em outra. Você precisa aprender também lidar com essa realidade. Conhecer a sua e a realidade dos outros [...] Nós queremos aprender uma realidade diferente, então nós queremos morar na cidade. Isso não quer dizer que a gente quer esquecer a nossa cultura, a nossa realidade, não. A gente tem curiosidade, queremos matar essa curiosidade (J.G., 2004).

Embora a trajetória dela seja em certa forma excepcional, sua fala expressa anseios e interesses recorrentes em outros jovens Tikuna.

Cabe mencionar que a literatura antropológica sobre os Tikuna se refere à fascinação do grupo pelas cidades, tanto expressada em relatos sobre “cidades encantadas” (Oliveira Filho, 1988, p.190), quanto em alguns dos nove movimentos messiânicos que atravessaram no século XX. Vinhaz de Queiroz (1963, p. 51-52) relata que um deles teve como detonador a convocatória de um xamã de nome Ciríaco, que instou às famílias que moravam próximo dele para se reunirem e construir uma “cidade” que teria luz elétrica no meio da floresta e para cuja construção os heróis culturais dos Tikuna (*üüne*) iriam auxiliá-los. Contudo, esse movimento foi violentamente reprimido pelo genro do patrão dessas glebas.

Esta fascinação pela cidade se refletiu vividamente para mim nas conversas que mantive com distintas pessoas ao longo do meu trabalho de campo. As conversas mais longas e amenas para meus interlocutores eram as que tratavam sobre temas vinculados à cidade. Frequentemente era indagada sobre como era a cidade onde eu morava, que outras eu conhecia, como eram seus tamanhos e características. Os jovens especialmente mostram uma grande curiosidade por visitar as cidades e viver nelas, principalmente as de maior tamanho e distância. Este desejo se reflete também na aspiração de ocupar cargos ou

trabalhos que lhes permitam viajar e conhecer cidades distantes. Nesse sentido, a participação nas organizações indígenas, para além dos posicionamentos políticos e militantes, possibilita concretizar esse desejo.

Desse modo, a experiência de estudo na cidade é valorizada pelas experiências que possibilita. Mesmo quando não conseguem se formar e, portanto, não podem obter o diploma tão desejado, o fato de terem podido viajar, morar em outros lugares e aprender coisas distintas é, por si mesmo, avaliado positivamente. É o caso de todos os que passaram pelo Instituto Teológico Peniel, um centro de formação evangélico, localizado no bairro Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro. Ali foram mandados alguns jovens através de uma organização evangélica Tikuna. De um total de 15 que foram estudar lá, em várias turmas e ao longo de sete anos, só um conseguiu se formar como pastor. Porém, os demais lembram com muito orgulho e satisfação o fato de terem sido “escolhidos” e terem podido viver essa experiência de morar no Rio de Janeiro.

Também deve ser tido em conta como um aspecto muito atraente para os jovens as fontes de lazer que a cidade proporciona, assim como a possibilidade de adquirir uma independência e autonomia do grupo de parentesco que seria difícil de manter na aldeia. Na cidade, gozam de uma liberdade provisória – como se relacionar e namorar com pessoas não-indígenas – que valorizam muito. Contudo, a maioria retorna depois de um período à aldeia, seja se reintegrando a seu grupo de parentesco, seja se unindo a outros, através de casamento.

Considerações finais

Vemos nestas sucintas descrições das características que assumem as trajetórias escolares de um segmento da população Tikuna uma grande diferença quanto ao que sustentam as idéias sobre “aculturação” ou “destribalização” dos índios no contexto urbano. Estudos que assim o fazem destacam que com a migração se perdem raízes e laços com a família ou com a comunidade de origem, resultando daí, em nível social, uma desorganização do grupo de parentesco e, em nível individual, personalidades desagregadas. Como salienta Oliveira Filho:

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

L’Estoile (1997) indica que na literatura antropológica estrutural-funcionalista

predominou a imagem que o nativo ao se deslocar de seu lugar de origem – em busca de uma formação que não é a própria do seu meio – torna-se um sujeito duplamente inadaptado: à sua cultura e à cultura ocidental, nas quais não encontra lugar. Segundo este autor, os antropólogos têm se sentido incomodados com os “indígenas educados” ou “intelectuais”, tanto pela interpretação de seus *status*, se considerá-los como “nativos verdadeiros” ou “destribalizados”, quanto por estes enfrentá-los, ao apresentarem outras versões e interpretações da sua cultura diferentes e, ainda, por substituí-los como porta-vozes dos demais índios, os “que não têm voz”. Assim, os antropólogos teriam privilegiado o estudo dos membros dos grupos que consideram “mais autênticos” por morarem no meio tradicional e manterem sua cultura também “tradicional” (L’Estoile, 1997, p.92-95).

O suposto dessas perspectivas é que com a aprendizagem de novos costumes ocorre necessariamente um afastamento dos valores e das referências tradicionais e a perda da coesão social do grupo. No Brasil, existem poucos trabalhos que abordem os processos de territorialização e migração indígena desde perspectivas dinâmicas e não essencialistas da vida social (Cardoso de Oliveira, 1972; Lasmar, 2002; Andrello, 2006; Pissolato, 2006; Barbosa, 2007), e ainda são mais escassos, senão praticamente inexistentes, os que analisam a escolarização indígena na cidade, embora seja uma realidade significativa para um grande segmento dessa população.

Para os Tikuna, a experiência de terem sido socializados no meio dos “brancos”, ou de terem passado um período de suas vidas afastados da aldeia, não os coloca necessariamente fora do grupo. Ao contrário, certas pessoas que construíram uma liderança importante - conseguindo criar uma unidade articuladora de interesses mais amplos que os do grupo local - viveram um período de suas vidas com não-indígenas. Segundo as representações dos Tikuna com quem tive contato, não importa onde se more, que trabalho seja desempenhado ou que acesso à tecnologia ocidental se possua, pois tais fatores não definirão a identidade das pessoas. Os conteúdos culturais utilizados para identificar uma pessoa como Tikuna são: o critério lingüístico (*falar a língua*), pertencer a um clã e se casar de acordo com a divisão dos clãs em metades.

Como vimos até aqui, a escolha de estudar na cidade se deve tanto à falta de oferta educativa nas áreas indígenas, quanto a certas representações e valores outorgados ao fato de “virar civilizado”, “conhecer e dominar o mundo dos brancos”, “ter acesso a uma educação de qualidade”, “adquirir experiência e ser sabido”, entre outros. Estes motivos não são excludentes, ao contrário, complementam-se e vinculam-se de forma complexa.

Estudar na cidade ou na aldeia não se apresentam como opções contraditórias para os estudantes que conheci em Benjamim Constant e em São Paulo de Olivença. Eles tentam participar de todas as ofertas de curso disponíveis, sejam “diferenciadas” ou não. Vários falam da importância de “misturar os conhecimentos”, “somar” e “fazer alianças”.

Existe a reivindicação de ter acesso a todas as modalidades de ensino nas aldeias (inclusive a de ter universidade). Isso não é incompatível com a saída para a cidade a fim de estudar. As duas demandas expressam anseios e interesses diversos, porém complementares. No primeiro caso, receber atenção e assistência do Estado, obter e fazer próprias as instituições que antes lhes eram alheias e que possuem um alto valor simbólico

para eles, poder ocupar espaços e cargos que de outra forma seriam de muito difícil acesso. O segundo caso expressa curiosidade e vontade de conhecer novas realidades, adquirir mais conhecimento e domínio do *mundo dos brancos*.

A experiência positivamente valorizada, na grande maioria dos casos, não implicará, contudo, a sua inserção definitiva no espaço urbano e geralmente acabam por regressar à aldeia de origem. Isto não significa que não se produzam mudanças nas expectativas, nos valores e nas identidades desse segmento da população Ticuna. A maioria já não se contenta com o trabalho de agricultor e pescador que era o dos pais e procuram a obtenção de um emprego assalariado. Outro aspecto a salientar é que o processo de prolongamento da escolaridade tem contribuído para que uma significativa parcela dos jovens retarde a transição para a vida adulta. Oliveira Filho (1977) destacava, na época em que realizou a sua primeira viagem de campo à região (1974), que a condição de celibato era rara e muito criticada pelos parentes. Atualmente, começa a ser mais frequente ver homens e mulheres chegando aos 30 anos solteiros. O fato de estudar justifica e não torna problemática essa indefinição. Quando formados, tentarão em primeiro lugar conseguir um trabalho assalariado e só depois pensarão em constituir uma família.

A formação escolar na cidade encontra paralelismos com traços que Van Gennep (1960) identifica como etapas, seqüências ou períodos de um ciclo ritual que o indivíduo atravessa a fim de mudar seu *status* ou sua posição social: uma fase inicial de separação do seu *status* anterior ou de um conjunto de condições culturais, através da mediação de ritos preparatórios; uma fase liminar ou de margem durante a qual está sujeito a estritas proibições e regras e possui características ambíguas (que têm poucos dos atributos do passado ou do estado futuro); finalmente, a reintegração na comunidade ou a agregação a ela, já com seu novo *status* social. O período de estudos na cidade envolverá para o indivíduo tanto um distanciamento físico dos parentes, como um afastamento de atividades cotidianas e rotineiras que praticava na aldeia. Assim, viverá uma condição transitória que, como é assinalado acima por Van Gennep, possui características próprias e são, em certo sentido, distintas daquelas que viveu no passado e das que experimentará no futuro. Entre elas, considero importante destacar o tempo livre, a liberdade e a autonomia que goza durante esse período na cidade, sendo possível transgredir certas regras e valores, especialmente as que dizem respeito ao relacionamento com o sexo oposto, o consumo de álcool e a participação em festas.

O *sacrifício*, o *esforço*, as *provas* e os *perigos* envolvidos na formação escolar são o que legitimam a pretensão da pessoa de obter um cargo ou um trabalho assalariado de prestígio na comunidade (ou fora dela) e não o caráter ou a qualidade dos conteúdos escolares aprendidos. Dessa forma, mais do que as habilidades e os conhecimentos adquiridos durante o estudo na cidade, o que conta é o capital simbólico que acumularam com seu *esforço* e *sofrimento*.

Para os Ticuna, o estudo na cidade, longe de representar o fator de desagregação que uma perspectiva essencialista e estática dos povos indígenas salientaria, possibilita a vivência de experiências valorizadas por eles e a aquisição de prestígio. Contudo, não é a única trajetória que os jovens seguem e alguns se orientam por outras escolhas, como

dedicar-se à agricultura e a atividades de subsistência, se casar e ter filhos cedo, viajar e empregar-se em cidades distantes, tornar-se pajé, entre outras.

Notas

- ¹ Os Tikuna assumem o uso do termo para se identificar como grupo perante os estranhos, ainda que não tenha sentido na própria língua. O nome próprio é *Magiita*, que em língua tikuna significa “povo pescado por Yoi”, o que remete ao seu mito de criação, no qual um dos seus heróis culturais (*Yoi*) pesca de um igarapé -com uma isca de macaxeira - aos *Magiita*, dos quais descenderam os atuais.
- ² Quando uma palavra estiver em itálico, refere-se a uma categoria nativa, seja em português ou língua tikuna.
- ³ Os Tikuna chamam de “civilizados” aos não-indígenas.
- ⁴ O nome das pessoas mencionadas foi alterado para proteger sua privacidade.
- ⁵ A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é o órgão do Estado brasileiro responsável por formular políticas e ações indigenistas. Foi criado em 1967, a partir de denúncias de corrupção do anterior órgão indigenista: o Serviço de Proteção aos Índios, que foi extinguido. Até 1992, a FUNAI centralizava toda a assistência dos povos indígenas. A partir de então a educação escolar ficou sob responsabilidade do MEC e a saúde indígena sob responsabilidade da Fundação Nacional da Saúde (FUNASA).
- ⁶ O CGTT é uma organização que reúne os caciques ou líderes políticos das aldeias (chamados de “caciques” ou “capitães”). Sua função principal é mediar entre as comunidades e as agências de governo, ONGs e agências de financiamento. Foi fundado em 1982, sendo a primeira organização indígena criada no Brasil.
- ⁷ Aqui me estou referindo a um diploma de ensino médio. Porém, cabe chamar a atenção que, desde os anos que realizei meu trabalho de campo (2002-2005) até hoje, houve mudanças que dão conta do aumento no nível de escolaridade dos Tikuna e, por sua vez, da desvalorização dos diplomas. Se naqueles anos o fato de ter ensino médio completo garantia a obtenção de um emprego razoável na aldeia (como professor, agente de saúde, auxiliar administrativo e outros), atualmente se requer estudos de nível superior. Naqueles anos, os Tikuna estavam começando acessar o ensino superior. Só a partir do ano 2006, um grupo considerável ingressou a vários cursos que a Universidade Estadual de Amazonas (UEA) e Universidade Federal de Amazonas (UFAM) oferecem na região ou em cidades mais distantes, como Manaus.
- ⁸ Novo Paraíso, onde mora a família Juracilda, tem 72 habitantes agrupados em nove casas (DSEIAS, 2004), e em Mangueira – a aldeia onde mora a família de Cristino – vivem 30 pessoas em cinco casas (DSEIAS, 2004). Nos dois casos, foram seus pais que formaram essas comunidades, ao sair de outras aldeias maiores e levar com eles as suas famílias.
- ⁹ Compreendo o conceito de situação histórica segundo definido por Oliveira Filho (1988, p.59): “a capacidade que assume temporariamente uma agência de contato de produzir, através de imposição de interesses, valores e padrões organizativos, certo esquema de distribuição do poder e autoridade entre os diferentes atores aí existentes, baseado em um conjunto de interdependências e no estabelecimento de determinados canais para resolução de conflitos”.
- ¹⁰ O uso da palmatória por parte dos professores era muito comum na região até finais da década de 1980 e algumas pessoas relataram terem apanhado muito pelo fato de não se expressarem bem em português. Em relação ao tratamento recebido por parte dos colegas não-indígenas nas escolas da cidade, vários Tikuna coincidiram ao assinalar que também até esse período eram constantemente agredidos, sendo objeto de escárnio e desprezo ou de indiferença. O termo “Tikuna” era utilizado como palavrão tanto pelos colegas não-indígenas como pelos professores e aludia ao fato de ser “burro”. Atualmente, alguns consideram que ainda existe preconceito, mas que não assume formas tão explícitas.
- ¹¹ Weber (2006), quem realizou uma etnografia do grupo Kaxinawá do estado de Acre, também chama a atenção para um crescente interesse, a partir da década de 1980, dos pais Kaxinawá pela educação escolar dos filhos. Antes a frequência à escola não era prioritária e era motivada, principalmente, pelo esforço e pelo interesse de cada aluno. Ela comenta que: “Assim como para o Ceará, para vários outros a escola passou a representar uma alternativa ao corte da seringa. Poderíamos pensar, de imediato, em uma alternativa meramente em termos de acesso a recursos materiais, como contratação e salário; parece haver, no entanto, para além da alternativa econômica, uma equivalência em termos de acesso a bens simbólicos ou de meios de relação com o mundo dos brancos” (p.58).
- ¹² A proporção de homens que saía da aldeia para estudar na cidade era muito maior que a das mulheres. Isto está mudando nos últimos anos. Vários informantes concordaram em assinalar que para as mulheres é mais difícil estudar, já

que os pais *sovinam* suas filhas, temendo que na cidade fiquem *soltas* namorando e que engravidem. A representação existente é que elas seriam mais susceptíveis de *sofrer abuso* tanto dos próprios patrões, quanto de colegas ou de outros moradores da cidade. Ao mesmo tempo, vários destacaram o fato de que as mulheres têm mais facilidade de conseguir emprego que os homens e assim podem permanecer na cidade enquanto estão estudando, já que há muita oferta de trabalho doméstico.

¹³ Existe uma forte censura social entre os Tikuna em relação aos que se diferenciam muito da maioria economicamente e têm um acesso privilegiado a bens econômicos e simbólicos. As pessoas que têm *melhores condições* sofrem uma constante pressão veiculada através de “fofocas”. O temor de sofrer *inveja* e ser atingido por um *feitiço* tem o efeito de controlar ou amortecer essas diferenças, fazendo com que distribuam parcialmente alguns bens, cargos ou informações apreciados pela *comunidade*.

¹⁴ Esse segmento deslocou-se para estudar na cidade entre uma e duas décadas antes do que a maioria: a atual geração mais jovem que conta com mais facilidades que antes, em função do apoio familiar, do fato de existirem atualmente mais famílias Tikuna que moram na cidade e podem alojá-los ou de haver novas oportunidades, a partir da atuação das organizações indígenas e de uma maior atenção dos governos municipais para com a população indígena.

¹⁵ A fome não se refere estritamente à carência de alimentos, mas sim à dificuldade de conseguir a mesma alimentação que há na aldeia. Os jovens que estudam na cidade dizem sentirem falta da abundância e da variedade de alimentos aos quais têm acesso na aldeia, assim como do tipo especial de preparação.

¹⁶ As escolas de ensino médio foram implantadas nas aldeias Tikuna que têm maior população. Todas as mencionadas superam os mil habitantes. Portanto, atendem uma população escolar considerável, além das crianças e jovens que provêm das aldeias vizinhas.

¹⁷ Nas duas últimas décadas, tem existido uma mobilização por parte de muitos pais de famílias e membros de organizações Tikuna para conseguir uma ampliação da oferta educativa na aldeia. O que os pais geralmente falam para justificar sua demanda é o desejo de evitar que os filhos *sofram fome* na cidade ou situações de *perigo*, sobretudo vinculadas ao uso de álcool e drogas. Outra motivação que implica interesses mais setoriais é que pelo fato de haver mais séries e de crescer a matrícula escolar sejam criados mais cargos de professor e entrem mais recursos da Prefeitura para a escola na aldeia.

¹⁸ Estas percepções são parecidas com aquelas que Romano identificava entre os migrantes Sateré Maué da cidade de Manaus na década de 1980: “Com o objetivo de ‘chegar a ser gente’, existe entre os migrantes uma constante preocupação de aprender o ‘código do civilizado’ para poderem viver sua vida urbana. Isto é, obter os documentos, aprender a língua portuguesa, reeducar seu corpo e suas atitudes, estudar e obter uma profissão para ‘melhorar a vida’ na cidade. Este processo de aprendizagem é visualizado como uma dupla passagem que lhes permitiria superar tanto a linha étnica quanto a linha de classe, colocando-os no ‘caminho do progresso’. A primeira passagem busca diluir os diacríticos marcantes da condição indígena para se transformarem em civilizados. A segunda – assumida junto a seus vizinhos ‘civilizados’, também pobres e marginalizados – implica na ilusão da ascensão social pelo esforço pessoal através da educação, a qual os capacitaria para o domínio do código urbano e os habilitaria na obtenção duma profissão. Todos esses elementos, que supostamente permitiriam realizar ambas as passagens, adquirem uma enorme ‘eficácia simbólica’” (Romano, 1996, p.11). Ainda são relevantes para pensar o caso dos Tikuna que estamos tratando, as observações de Rival a respeito dos Huaorani do Equador: “A la question ‘pourquoi avez-vous choisi de vivre dans un village avec école?’, les gens répondent invariablement ‘pour devenir moderne et civilisé’. Cette réponse, trop complexe et ayant de trop nombreuses facettes pour pouvoir être étudiée ici dans son intégralité (mais voir Rival, 1994), fait la paix avec les anciens ennemis, adopter des comportements nationaux, et pouvoir se déplacer à l’extérieur du territoire ethnique sans stigmatisation. Enfin, et surtout, il garantit l’accès facile et l’abondance des produits manufacturés, qui peuvent être acquis sans avoir besoin de payer ou de travailler” (Rival, 1997, p.131).

¹⁹ Outros estudos sobre educação escolar indígena (Collet, 2006; Russo, 2007; Weber, 2006) também chamam a atenção para a relevância que os aspectos que nós entendemos como mais formais (estrutura edilícia, materiais didáticos, disciplina e horários) têm para alguns povos indígenas.

²⁰ Para entender o significado que adquire para alguns povos indígenas morar na cidade como meio de “aprender coisas dos brancos” são esclarecedoras as colocações de Laura Rival referentes ao povo Huaorani de Equador. Rival destaca que os tipos de aprendizagem a que estão submetidos os Huaorani desde crianças estão vinculados a contextos, e identifica dois principais: o vivido no seio das malocas e outro no seio da escola. Em ambos encontram-se operando processos de aprendizagem da identidade pela aquisição de atitudes e pela *performance*. A cultura corresponde nestes dois contextos ao aprendizado ativo de atitudes particulares através de uma prática repetida. Para a autora, a cultura não é um repertório de textos e significações semânticas, mas o resultado de um saber prático e de um compromisso

concreto com o mundo (Rival, 1997, p.136). No caso dos Tikuna, a socialização das crianças também está vinculada a contextos e a situações espontâneas baseadas na observação e na imitação de tarefas e das atividades realizadas pelos pais, irmãos e outros parentes próximos. Por isso, é coerente com esta modalidade de socialização que se pense que para aprender sobre o “mundo dos brancos” viver no meio deles – a cidade – seja o melhor método de aprendizagem.

Referências

- ANDRELLO, Geraldo. 2006. Cidade do índio. Transformações e cotidiano em Iauaretê. São Paulo: editora UNESP.
- BARBOSA, Alexandra da Silva. 2007. Mais além da “aldeia”: território e redes sociais entre os guarani de Mato Grosso do Sul. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/Universidade Federal de Rio de Janeiro.
- BARTH, Fredrik. 1969. Ethnic groups and boundaries: the social organization of cultural difference. London. George Allen & Unwin.
- _____. 1988. Cosmologies in the making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNO, Paulo R. de A. 2002. Estudos sobre a educação escolar entre os Ticuna do Alto Solimões. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1964. O Índio e o mundo dos brancos. A situação dos Tukuna do Alto Solimões. São Paulo: DIFEL.
- _____. 1972. A sociologia do Brasil indígena. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. 1975. “Possibilidade de uma antropologia de ação entre os Tukuna”. Cadernos da UNB. 11. pgs. 26.
- COLLET Célia L. G. 2006. Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi. Rio de Janeiro: PPGAS-Museu Nacional. Tese de doutorado.
- GARCÍA, Stella Maris; PALADINO, Mariana (comp.). 2007. Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- GOULARD, Jean P. 1994. “Los Ticuna”. Em: Barclay; Santos (eds.): Guia etnográfica de la Alta Amazonia. Quito-FLACSO.
- _____. 1996. “La parole voilé ou les beaux-frères inevitables chez les Ticuna”. Societé suisse des Américanistes. Bulletin 57-58, 1993-1994, p. 139-146.
- _____. 2000. “La parole et le livre dans la configuration religieuse d’Amazonie. Chamanisme et messianisme chez les Ticuna ». Em : Aigle, D. et al. La politique des esprits. Chamanismes et religions universalistes. Nanterre- Societé d’ethnologie.
- HANNERZ, Ulf. 1980. Exploring the city. New York : Columbia University Press.
- LASMAR, Cristiane. 2002. De Volta ao Lago de Leite. A experiência da alteridade em São Gabriel da Cachoeira (alto Rio Negro). Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ.
- LEVINSON, Bradley A. 1996. “Social difference and school identity at a Mexican secundaria”. In: Levinson, Foley, Holland (ed.). The cultural production of the educated person. Ne w York: State University of New York Pres.
- L’ESTOILE, B. 1997. “Au nom des ‘vrais Africains’. Les elites scolarisées de l’Afrique coloniale face à l’anthropologie (1930-1950) ». Terrain, 28. p.87-102.
- MACEDO, Guilherme M. 1996. Negociando a identidade com os brancos: religião e política em um núcleo urbano ticuna. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ.
- NIMUENDAJU, Kurt.1948. “The Tukuna”. In: Steward, Julian H. ed. Handbook of the South American Indians. V. 3, pgs. 713-25.
- _____. 1952. The Tukuna. American Archeology. Berkeley & Los Angeles University of California Press.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. 1977. As facções e a ordem política em uma reserva tukuna. Dissertação de mestrado em Antropologia Social Brasília: UNB.

- _____. 1987. "O Projeto Tükuna: uma experiência de ação indigenista". Em: Oliveira Filho (org.) *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- _____. 1988. "O nosso Governo": os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero, 1988.
- _____. 1996. "Viagens de ida, de volta e outras viagens: os movimentos migratórios e as sociedades indígenas". Em: *Travessias*. Janeiro-abril. P. 5-10.
- _____. 1998. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, Abr, vol.4, no.1, p.47-77.
- PISSOLATO, Elizabeth. 2006. *A Duração da Pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/Universidade Federal de Rio de Janeiro.
- RIVAL, Laura. 1996. "Formal schooling and the production of modern citizens in the Ecuadorian amazon". In: Levinson, Foley, Holland (ed.). *The cultural production of the educated person*. New York: State University of New York Press.
- _____. 1997. "Modernité et politiques identitaires dans une société Amazonienne ». *Cahiers des Ameriques Latines* 23. Paris.
- ROMANO, Jorge. 1982. *Índios proletários em Manaus. El caso de los Sateré-Mawé citadinos*. Dissertação de mestrado em antropologia. Departamento de ciências sociais da universidade de Brasília. UNB.
- _____. 1996 "De como 'chegar a ser gente': etnicidade e hierarquia entre migrantes indígenas em Manaus". *Travessia/janeiro-abril* 96.
- RUSSO, Kelly. 2007. "La formación de los "nuevos guerreros": la experiencia xavante y la educación escolar indígena em Brasil". Em: García, Stella Maris; Paladino, Mariana (comp.). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- SKINNER, D. and HOLLAND, D. 1996. "Schools and the cultural production of the educated person in a Nepalese Hill Community". In: Levinson, Foley, Holland (ed.). *The cultural production of the educated person*. New York: State University of New York Press.
- VAN GENNEP, Arnold. 1960. *The rites of passage*.
- VINHAZ DE QUEIROZ, M. 1963. "Cargo cult na Amazônia: Observações sobre o milenarismo Tukuna". *América Latina*. 6(4):43-61.
- WEBER, Ingrid. 2006. *Um copo de cultura. Os Huni Huin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: Editora da Universidade Federal do Acre. EDUFAC.

Correspondência

Mariana Paladino – Licenciada em Antropologia pela Universidade de La Plata. Doutora em Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ. Pesquisa desde 1999 no Brasil temáticas vinculadas à educação escolar indígena, às políticas indigenistas e às relações interétnicas. Bolsista de Pós-doutorado Junior do CNPq, pesquisadora associada ao Laboratório de pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, Departamento de Antropologia, Museu Nacional, vinculada ao projeto: "Trilhas de conhecimentos. O ensino superior de indígenas no Brasil", financiado pela Fundação Ford. Organizadora do livro "Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina" (2007, Editora Antropofagia).

E-mail: marianapaladinorj@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
